



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİM BİLİM DALI

YÜZ YÜZE VE HARMANLANMIŞ ÖĞRENME İLE YÜRÜTÜLEN İNGİLİZCE
DERSLERİNİN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARISI VE DOYUMU
AÇISINDAN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

Yılmaz KILAVUZ

MALATYA-2025

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

YÜZ YÜZE VE HARMANLANMIŞ ÖĞRENME İLE YÜRÜTÜLEN İNGİLİZCE
DERSLERİNİN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARISI VE DOYUMU
AÇISINDAN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

Yılmaz KILAVUZ

Danışman: Prof. Dr. Kemal DURUHAN

Malatya-2025

	KABUL ONAY FORMU	Doküman No	İNÜ-KYS-FRM-142
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ		Yayın Tarihi	19.08.2019
		Revizyon No	
		Revizyon Tarihi	

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

YÜZ YÜZE VE HARMANLANMIŞ ÖĞRENME İLE YÜRÜTÜLEN
İNGİLİZCE DERSLERİNİN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARISI VE
DOYUMU AÇISINDAN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

DANIŞMAN
PROF. DR. KEMAL DURUHAN

HAZIRLAYAN
YILMAZ KILAVUZ

Jürimiz tarafından 19/12/2025 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda bu tez **oybirliği** ile başarılı bulunarak Eğitim Bilimleri **Anabilim** Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Dalı **DoktoraTezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyelerinin Unvanı Adı Soyadı

İmza

1.Üye (Tez Danışmanı) Prof. Dr. Kemal DURUHAN

.....

2.Üye Prof. Dr. Süleyman Nihad ŞAD

.....

3.Üye Doç. Dr. Salim DURUKOĞLU

.....

4.Üye Dr. Öğr. Üyesi Cemal TATLI

.....

5.Üye Dr. Öğr. Üyesi Ahmet AYKAN

.....

ONAY

Bu tez, İnönü Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından kabul edilmiş ve Enstitü Yönetim Kurulu'nun .../.../20... tarih ve 20.../..... sayılı Kararıyla da uygun görülmüştür.

Prof. Dr. Eyüp İZCİ
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Prof. Dr. Kemal DURUHAN danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım “Yüz Yüze ve Harmanlanmış Öğrenme ile Yürütülen İngilizce Derslerinin Öğrencilerin Akademik Başarısı ve Doyumu Açısından İncelenmesi” başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Yılmaz KILAVUZ

ÖNSÖZ

Eğitim programları, bireylerin zaman içinde farklılaşan gereksinimleri, toplumsal yapıdaki değişimler ve hızla gelişen teknolojik yenilikler doğrultusunda sürekli olarak güncellenmekte ve iyileştirilmektedir. Dijital çağın sağladığı imkânlarla birlikte, eğitim süreçlerinde yenilikçi yaklaşımların ve teknolojik araçların kullanımı giderek daha fazla önem kazanmakta; bu bağlamda öne çıkan yaklaşımlardan biri de harmanlanmış öğrenme modelidir. Bu çalışmada yüz yüze ve harmanlanmış öğrenme ile yürütülen ingilizce derslerinin öğrencilerin akademik başarısı ve doyumu açısından incelenmiş ve elde edilen nicel veriler çalışmanın derinliğini artırmak amacıyla nitel verilerle de desteklenerek kapsamlı bir biçimde yorumlanmıştır.

Bu çalışmam boyunca değerli fikirlerini, vaktini ve emeğini benimle paylaşan, yoğunluğuna rağmen benimle ilgilenen ve beni her zaman cesaretlendiren, tezimin her aşamasında ayrıntılı dönütler veren kıymetli danışmanım Prof. Dr. Kemal DURUHAN'a teşekkür ederim.

Tez gelişim sürecinde yer alarak özellikle analizler konusunda değerli katkılarda bulunarak çalışmamın tamamlanmasına destek olan Prof. Dr. Süleyman Nihat ŞAD ve tez gelişim sürecinde yer alıp tezimin şekillenmesine destek olan Doç. Dr. Salim DURUKOĞLU hocalarıma teşekkür ederim. Tez savunma jürisinde bulunup kıymetli görüş ve önerileri ile katkıda bulunan Dr. Öğretim Üyesi Cemal TATLI ve Dr. Öğretim Üyesi Ahmet AYKAN hocalarıma teşekkür ederim.

İnönü Üniversitesi'ndeki hem yüksek lisans hem de doktora eğitimim süresince bana ilham kaynağı olup değerli fikirlerini ve desteklerini esirgemeyen hocalarım Prof. Dr. Ahmet KARA, Prof. Dr. Eyüp İZCİ, Prof. Dr. Ramazan ÖZBEK, Prof. Dr. Oğuz GÜRBÜZTÜRK, Prof. Dr. İsmail ŞAN, Dr. Öğr. Üyesi Ezlam SUSAM'a ayrı ayrı teşekkür ederim.

Son olarak hiçbir zaman benden desteğini esirgemeyen değerli dostum Dr. Öğretim Üyesi Şahiner GÜLER'e, Dr. Öğretim Üyesi Kenan ALPARSLAN'a, her zaman beni sabırla bekleyen sevgili eşim Fatma'ya ve zamanından çaldığım, varlığıyla yaşamıma anlam katan sevgili kızım Meryem Sare'ye sonsuz teşekkürler...

Yılmaz KILAVUZ

ÖZET

YÜZ YÜZE VE HARMANLANMIŞ ÖĞRENME İLE YÜRÜTÜLEN İNGİLİZCE DERSLERİNİN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARISI VE DOYUMU AÇISINDAN İNCELENMESİ

KILAVUZ, Yılmaz

Doktora, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Kemal DURUHAN

Aralık 2025, XVIII + 291 sayfa

Bu araştırmanın temel amacı, yüz yüze öğrenme ile harmanlanmış öğrenme modellerinin İngilizce öğretimindeki etkililiğini çok boyutlu olarak incelemek ve her iki modelin öğrenen başarısı ile öğrenci doyumu üzerindeki etkilerini karşılaştırmalı bir bakış açısıyla ortaya koymaktır. Dijitalleşmenin yükseköğretimde giderek belirginleşen etkisi, çevrim içi bileşenlerin pedagojik tasarıma entegrasyonunu zorunlu kılmakta; böylece harmanlanmış öğrenme, yalnızca teknolojik bir tercih olmaktan çıkıp öğrenme-öğretme süreçlerini yeniden yapılandıran stratejik bir model niteliği kazanmaktadır. Ancak alan yazın, bu iki modelin etkililiğini bütüncül bir yöntemle karşılaştıran ampirik çalışmaların sınırlı olduğunu göstermekte; özellikle hazırlık sınıfı bağlamında öğrenci başarısı, bilişsel alt beceriler ve öğrenci doyumuna ilişkin bulguların tutarlı bir çerçevede sunulmadığı görülmektedir. Bu gerekçeyle araştırmada karma araştırma deseni kullanılmış ve nicel bulgular nitel verilerle derinleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2023–2024 akademik yılında Muş Alparslan Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu’nda öğrenim gören 47 hazırlık sınıfı öğrencisi oluşturmaktadır. Deneysel süreçte harmanlanmış öğrenme grubu Web 2.0 araçları, çevrim içi içerikler, etkileşimli etkinlikler ve dijital öğrenme yönetim sistemiyle desteklenmiş bir öğretim sürecine katılmış; yüz yüze öğrenme grubu ise geleneksel öğretim yöntemleriyle öğrenimini sürdürmüştür. Veri toplama sürecinde İngilizce akademik başarı testi, öğrenci doyumu ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmış; nicel veriler parametrik istatistiksel analizler, nitel veriler ise betimsel ve içerik analiz yoluyla çözümlenmiştir. Nicel bulgular, genel akademik başarı açısından iki model arasında anlamlı bir fark bulunmadığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte alt beceri analizleri, harmanlanmış öğrenme modelinin özellikle okuma ve dinleme becerilerinde kayda değer bir avantaj

sunduğunu; buna karşın gramer başarısında anlamlı bir farklılık oluşmadığını göstermiştir. Öğrenci doyum verileri ise harmanlanmış öğrenme grubunun genel doyum, içerik-yöntem yeterliği, erişilebilirlik ve değerlendirme boyutlarında anlamlı ölçüde daha yüksek puanlar aldığını göstermektedir. Nitel bulgular, harmanlanmış öğrenmenin öğrenen özerkliğini desteklediğini, esneklik sağladığını, öğrenme materyallerinin çeşitliliğini artırdığını ve öğrenen motivasyonunu güçlendirdiğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin teknik erişim sorunları, internet bağlantı problemleri ve zaman yönetimi güçlükleri yaşadıkları tespit edilmiştir. Yüz yüze öğrenme modeli ise anında geri bildirim, öğretmen-öğrenci etkileşiminin yoğunluğu ve sınıf içi düzen açısından güçlü yönleriyle öne çıkmıştır. Araştırma sonuçları, harmanlanmış öğrenmenin genel başarı üzerinde yüz yüze öğrenmeye göre üstün bir etki göstermemekle birlikte, bilişsel alt becerilerde ve özellikle öğrenci doyumunda anlamlı pedagojik avantajlar sunduğunu ortaya koymaktadır. Bulgular, harmanlanmış öğrenmenin yükseköğretimde İngilizce öğretimine uyarlanmasında öğrenen özerkliği, esneklik, teknoloji entegrasyonu ve pedagojik farklılaştırma açısından önemli bir potansiyeli işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Harmanlanmış Öğrenme, Yüz Yüze Öğrenme, Öğrenci Başarısı, Öğrenci Doyumu, İngilizce Öğretimi, Eğitim Teknolojileri.

ABSTRACT

THE INVESTIGATION OF ENGLISH LANGUAGE COURSES DELIVERED THROUGH FACE-TO-FACE AND BLENDED LEARNING IN TERMS OF STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENT AND SATISFACTION

KILAVUZ, Yılmaz

PhD, Inonu University, Institute of Educational Sciences
Department of Curriculum and Instruction

Advisor: Prof. Dr. Kemal DURUHAN

December 2025, XVIII + 291 pages

The purpose of this study is to investigate the effectiveness of blended learning and face-to-face learning models in English language instruction through a multidimensional and comparative analytical framework. The pervasive influence of digitalization in higher education has accelerated the integration of online components into instructional design, positioning blended learning as a transformative pedagogical paradigm rather than a mere technological adjunct. Despite this shift, the extant literature presents a limited number of empirical studies that rigorously compare the pedagogical outcomes of blended and face-to-face modalities within a unified methodological structure, particularly with regard to achievement, sub-skill development, and learner satisfaction in preparatory EFL contexts. To address this gap, a mixed-methods design was adopted, in which qualitative findings were employed to elaborate and contextualize quantitative results. The study was conducted with 47 preparatory EFL students enrolled at Muş Alparslan University during the 2023–2024 academic year. The instructional intervention for the blended learning group incorporated Web 2.0 tools, online instructional resources, interactive activities, and a digital learning management system, while the face-to-face group continued with conventional classroom-based instruction. Data were gathered through an English achievement test, a learner satisfaction scale, and semi-structured interviews. Quantitative data were analyzed using parametric statistical procedures, whereas qualitative data underwent descriptive and thematic content analysis. Quantitative findings revealed no statistically significant difference between the two

instructional models in overall academic achievement. However, skill-specific analyses indicated that blended learning yielded superior outcomes in reading and listening skills, while no significant differences emerged in grammar performance. Learner satisfaction scores demonstrated a clear advantage for the blended learning group across multiple dimensions, including general satisfaction, instructional content and methodology, accessibility, orientation, and assessment. Qualitative results further indicated that blended learning supports learner autonomy, enhances flexibility, promotes resource richness, and fosters motivational engagement. Nevertheless, participants also reported challenges related to technological access, connectivity issues, and time management. Conversely, face-to-face instruction was perceived as advantageous in terms of immediacy of feedback, teacher-student interaction, and classroom orchestration. Overall, the study concludes that although blended learning does not surpass face-to-face instruction in general achievement, it offers notable pedagogical benefits in sub-skill development and learner satisfaction. These findings underscore the potential of blended learning as a robust pedagogical model for EFL instruction in higher education, particularly with respect to autonomy, flexibility, technology integration, and differentiated learning pathways.

Keywords: Blended Learning, Face-To-Face Learning, Academic Achievement, Learner Satisfaction, EFL Instruction, Educational Technologies.

İÇİNDEKİLER

ONAY.....	iii
ONUR SÖZÜ.....	iv
ÖNSÖZ	v
ÖZET	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xviii
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	4
1.3. Alt Problemler.....	4
1.3.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Alt Problemler	4
1.3.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Alt Problemler.....	5
1.4. Araştırmanın Amacı ve Önemi	5
1.5. Araştırmanın Kapsamı ve Sınırlılıkları.....	6
1.6. Sayıtlar.....	6
1.7. Tanımlar.....	6
BÖLÜM 2	8
KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
2.1. Eğitim ve Teknoloji	8
2.1.1. Türkiye’de Eğitim ve Teknoloji	15

2.1.2. Türkiye’de Eğitim ve Teknoloji Perspektifinden Yabancı Dil Öğrenme Süreci	21
2.1.3. Harmanlanmış Öğrenmenin Ana Öğeleri	23
2.1.3.1. Çevrimiçi Öğrenme.....	28
2.1.4. Yüz Yüze Öğrenme	40
2.1.4.1. Yüz Yüze Öğrenmenin Tarihsel Gelişimi	41
2.1.4.2. Yüz Yüze Öğrenme Ortamları	42
2.1.4.3. Yüz Yüze Yabancı Dil Öğrenme Ortamlarının Güçlü Yönleri	43
2.1.4.4. Yüz Yüze Yabancı Dil Öğrenme Ortamlarının Zayıf Yönleri	45
2.1.5. Yabancı Dil Öğrencilerinin Yüz Yüze Öğrenme Ortamlarına Dair İnanışlar	46
2.1.6. Harmanlanmış Öğrenmenin Amaçları ve Temel Prensipleri.....	47
2.1.6.1. Harmanlanmış Öğrenmenin Bileşenleri.....	50
2.1.6.2. Harmanlanmış Öğrenme Ortamları	52
2.1.6.3. Harmanlanmış Öğrenmenin Avantajları.....	57
2.1.6.4. Harmanlanmış Öğrenme Süreci.....	64
2.1.7. Harmanlanmış Öğrenme Modelleri	65
2.1.7.1. Web 2.0 Uygulamaları.....	68
2.1.7.2. Web 2.0 Araçlarının Eğitimde Kullanımı.....	71
2.1.7.3. Web 2.0 Aracının Öğrenci Açısından Faydaları.....	75
2.1.7.4. Yaygın Kullanılan Web 2.0 Uygulamaları	76
2.1.8. Teknolojinin Eğitimdeki Rolü ve Harmanlanmış Öğrenmeye Etkisi.....	77
2.1.9. Harmanlanmış Öğrenme Sürecinde Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi	79
2.1.9.1. Öğrenci ve Öğrenci Etkileşimi	86
2.1.9.2. Öğrenci ve Öğretici Etkileşimi	87
2.1.9.3. Öğrenci ve İçerik Etkileşimi	89
2.1.10. Harmanlanmış Öğrenme Sürecinde Akademik Başarı	90

2.1.10.1. Harmanlanmış Öğrenme Sürecinde Akademik Başarıya Etki Eden Süreçler.	92
2.1.11. Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler	96
2.1.11.1. Öğrenci Doyumu: Tanımı, Ölçütleri ve Etkileyen Faktörler.....	99
2.1.12. Yüz Yüze ve Harmanlanmış Öğrenme Modellerinin Karşılaştırılması....	104
2.1.12.1. Öğretim Yöntemleri ve Öğrenme Çıktıları.....	105
2.1.12.2. Öğrenci Etkileşimi ve Katılımı	108
2.1.12.3. Teknolojik Araçların Kullanımı ve Etkinliği.....	110
2.1.13. Uzaktan Eğitim	111
2.1.13.1. Uzaktan Öğrenme Türleri	113
2.1.13.2. Uzaktan Yabancı Dil Öğrenme Ortamları	115
2.1.13.3. Uzaktan Yabancı Dil Öğrenme Ortamlarının Güçlü Yönleri	116
2.1.13.4. Uzaktan Yabancı Dil Öğrenme Ortamlarının Zayıf Yönleri	118
2.2. İlgili Araştırmalar	120
2.2.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	120
2.2.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	129
BÖLÜM 3	148
YÖNTEM	148
3.1. Araştırma Deseni	148
3.2. Çalışma Grubu	149
3.3. Veri Toplama Araçları	151
3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları	151
3.3.1.1. Başarı testi	151
3.3.1.2. Doyum ölçeği.....	156
3.3.1.3. Yarı yapılandırılmış görüşme formu.....	159
3.3.2. Nicel Verilerin Analizi	160
3.3.3. Nitel Verilerin Analizi	160

3.3.3.1. Nitel Veri Analizinin Geçerlik ve Güvenirliği	163
BÖLÜM 4	166
BULGULAR ve YORUMLAR	166
4.1. Nicel Verilere İlişkin Bulgular	166
4.1.1. Betimsel Bulgular	166
4.1.2. Başarı Değişkenine Yönelik Bulgular ve Yorumlar	168
4.1.3. Ön Test Okuma, Dinleme ve Gramer Becerisi Başarılarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	172
4.1.4. Son Test Okuma, Dinleme ve Gramer Becerisi Başarılarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	173
4.1.4.1. Okuma Becerileri	174
4.1.4.2. Dinleme Becerileri	177
4.1.4.3. Gramer Becerisi	179
4.1.5. Doyum Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	181
4.2. Nitel Verilere İlişkin Bulgular	186
4.2.1. Harmanlanmış ve Yüz Yüze Öğrenmeye İlişkin Nitel Bulgular	186
4.2.1.1. Harmanlanmış Öğrenme	190
4.2.1.1.1. Modelin etkililiği	191
4.2.1.1.2. Öğrenci Motivasyonu	199
4.2.1.1.3. Bilgi iletişim teknolojileri	206
4.2.1.1.4. Karşılaşılan zorluklar	211
4.2.1.2. Yüz Yüze Öğrenme	216
4.2.1.2.1. Modelin etkililiği	217
4.2.1.2.2. Öğrenci Motivasyonu	221
4.2.1.2.3. Bilgi iletişim teknolojileri	224
4.2.1.2.4. Karşılaşılan zorluklar	227
BÖLÜM 5	232
SONUÇ ve ÖNERİLER	232

5.1. Araştırmanın Nicel Bulgularına İlişkin Sonuçlar	232
5.2. Araştırmanın Doyum Değişkenine İlişkin Sonuçlar	234
5.3. Nitel Bulgulara İlişkin Sonuçlar	235
KAYNAKÇA.....	240
EKLER	272
Ek- 1. Araştırma İzni	273
Ek- 2. Öğrenci Doyum Ölçeği (Yüz Yüze Öğrenme Modeli).....	274
Ek- 3. Öğrenci Doyum Ölçeği (Harmanlanmış Öğrenme Modeli)	276
Ek- 4. Başarı Testi	278
Ek- 5. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (Yüz Yüze Öğrenme Modeli).....	284
Ek- 6. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (Harmanlanmış Öğrenme Modeli) ...	285
Ek- 7. Ders Planı.....	286
Ek- 8. Etik Kurul İzni	291

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1	29
Tablo 2	31
Tablo 3	53
Tablo 4	54
Tablo 5	71
Tablo 6	73
Tablo 7	74
Tablo 8	149
Tablo 9	152
Tablo 10	152
Tablo 11	153
Tablo 12	153
Tablo 13	157
Tablo 14	159
Tablo 15	167
Tablo 16	167
Tablo 17	168
Tablo 18	169
Tablo 19	169
Tablo 20	172
Tablo 21	173
Tablo 22	174
Tablo 23	177
Tablo 24	179
Tablo 25	182
Tablo 26	182
Tablo 27	183
Tablo 28	184
Tablo 29	191
Tablo 30	199
Tablo 31	206
Tablo 32	211

Tablo 33	217
Tablo 34	221
Tablo 35	224
Tablo 36	227



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Harmanlanmış öğrenmenin ana öğeleri.....	26
Şekil 2. Öğrenme ortamlarının ilerlemesi.....	52
Şekil 3. Harmanlanmış öğrenme ortamı.	56
Şekil 4. Web 2.0 araçlarının sınıflandırılması.	70
Şekil 5. Etkileşime bağlı öğrenci etkileşimleri.	84
Şekil 6. Etkileşim süreci.	85
Şekil 7. Harmanlanmış Öğrenme ve Yüz Yüze Öğrenme Modellerine Ait Temalar..	187



KISALTMALAR LİSTESİ

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

BBB: BigBlueButton (özellikle çevrim içi eğitimde kullanılan açık kaynaklı sanal sınıf platformu)

BİT: Bilgi İletişim Teknolojileri

BL: Blended Learning (Harmanlanmış Öğrenme)

BLE: Blended Learning Environment (Harmanlanmış Öğrenme Ortamı)

CAT: Computer Assisted Teaching (Bilgisayar Destekli Öğretim)

EFL: English as a Foreign Language (Yabancı dil olarak İngilizce)

F2F: Face to face (Yüz yüze)

M: Madde

PISA: Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)

DYK: Dünya Yükseköğretim Kongresi

UTAUT2: The Unified Theory of Acceptance and Use of Technology2 (Teknolojinin Kabulü ve Kullanımı için Birleştirilmiş Teori 2)

TPaCK: Technological Pedagogical and Content Knowledge (Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi)

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde, çalışmaya temel oluşturan problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde dijitalleşme, hemen hemen her alanda etkisini artırarak hayatın vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Bu etki, eğitim alanında da yoğun bir şekilde hissedilmekte ve önemli bir dijital dönüşüm süreci yaşanmaktadır. Dijitalleşmeye yönelik bu paradigma değişimi, özellikle eğitim alanında belirgin bir şekilde gözlemlenmekte ve dijital teknolojilerin yaygın olarak benimsenmesiyle önemli bir dönüşüm yaşanmaktadır. Dijitalleşmenin eğitim üzerindeki etkisi, ders materyallerinin dijital ortamlarda sunulması, çevrimiçi eğitim platformlarının yaygınlaşması ve öğrencilerin dijital araçları kullanarak öğrenmelerini desteklemesi gibi faktörlerle kendini göstermektedir. Bu değişim, öğrencilere daha interaktif ve kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunmakta, bilgiye erişimi kolaylaştırmakta ve öğretmenlerin daha etkili bir şekilde ders planlaması ve öğrenci ilerlemesini takip etmesine olanak tanımaktadır. Dijitalleşme aynı zamanda eğitimde daha fazla iş birliği ve küresel bağlantı imkânı sağlamaktadır. Öğrenciler, çevrimiçi ortamlarda birlikte çalışabilir, farklı kültürleri ve perspektifleri keşfedebilir ve dünyanın dört bir yanındaki uzmanlardan bilgi alabilirler. Bu da öğrencilerin küresel bireyler olarak yetişmelerine olanak sağlamaktadır.

Dijitalleşme, modern toplumun hemen hemen her yönünü etkileyen bir fenomendir ve bu etki, eğitim alanında da oldukça derinlemesine hissedilmektedir. Geleneksel sınıf öğretimi, dijital teknolojilerin hızla evrim geçirdiği bir dönemde, dijitalleşmenin etkisiyle kökten değişmekte ve dönüşmektedir. Bu dönüşümün en önemli yansımalarından biri, harmanlanmış öğrenme kavramıdır.

Harmanlanmış öğrenme, geleneksel sınıf içi eğitimi çevrimiçi kaynaklar, eğitim yazılımları ve dijital araçlarla bütünleştirerek öğrencilere daha kişiselleştirilmiş ve etkili bir öğrenme deneyimi sunmayı amaçlar. Bu yaklaşım, öğrencilere kendi öğrenme hızlarına ve ihtiyaçlarına uygun bir öğrenme ortamı sağlamakla kalmaz, aynı zamanda öğretmenlere öğrencilerin ilerlemesini daha yakından izleme ve öğretim materyallerini daha iyi uyarlayabilme imkânı sunar. Bu bağlamda, dijital teknolojiler sayesinde öğrenci

verileri analizi ve öğrenme analitikleri önemli bir rol oynar, çünkü bu veriler öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeye ve eğitim programlarını optimize etmeye yardımcı olur. Son yıllarda, yükseköğretim kurumları, öğretim süreçlerini daha esnek ve etkili hale getirmek amacıyla teknolojiyi öğretme-öğrenme süreçlerine entegre etmeyi temel eğitim politikaları arasında konumlandırmaya başlamıştır. Bu doğrultuda, geleneksel yüz yüze öğretimi çevrim içi öğrenme ortamlarıyla bütünleştiren harmanlanmış öğrenme modeli giderek daha fazla önem kazanmakta ve yükseköğretimde yaygınlaşmaktadır. Harmanlanmış öğrenmenin sadece pedagojik esneklik sağlamakla kalmayıp, özellikle kriz ya da olağanüstü dönemlerde eğitimin sürekliliğini desteklemesi açısından stratejik bir değeri olduğu vurgulanmaktadır (Sinap, 2022, s. 60-61).

Dijitalleşme ve harmanlanmış öğrenme, eğitimde paradigma değişikliğine işaret eder ve geleceğin öğrenme yöntemlerini şekillendirmeye devam eder. Ancak bu dönüşümün getirdiği potansiyel fırsatlarla birlikte, altyapı eksiklikleri, erişim sorunları ve veri güvenliği gibi zorluklar da göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle, eğitim kurumları ve politika yapıcılar, dijitalleşmenin ve harmanlanmış öğrenmenin etkili bir şekilde uygulanması için dikkatli bir planlama ve yönetim gerektiğini kabul etmelidirler. Z Kuşağı'nın yani 1997'den sonra doğan herkesin neredeyse %98'inin bir akıllı telefonu vardır ve Z Kuşağı üyelerinin hayatlarının her kısmı teknoloji ile bağlantılıdır (Leboff, 2020). Bu nedenle, öğrenme süreçlerinde dijital araçlar veya cihazlar kullanarak öğrenmeye daha heveslidirler ve bu durum, dünya genelindeki üniversitelerin eğitim felsefesinde "sahnedeki öğrenci" öğretim tarzından "yanında rehber" öğretim tarzına bir kaymaya neden olmuştur (King, 1993).

Özetle ifade etmek gerekirse, yükseköğretim kurumlarında uzun yıllar hâkim olan “geleneksel/öğretmen merkezli” anlayıştan “modern/öğrenci merkezli” öğretim yaklaşımına doğru belirgin bir dönüşüm yaşanmaktadır. Bu dönüşümün ortaya çıkardığı gereksinimlerden biri olarak harmanlanmış öğrenme modeli öne çıkmış ve zamanla yükseköğretimde geniş bir kabul görmüştür. Nitekim Graham ve arkadaşlarının (2013) vurguladığı üzere, dünya genelindeki üniversiteler, öğrencilerin bireysel çalışma süreçlerini akranlarla iş birliği yapma fırsatlarıyla destekleyen; zaman ve mekân açısından esneklik sağlayarak öğrencilerin öğrenme hızlarını kendi ihtiyaçlarına göre düzenlemelerine imkân tanıyan harmanlanmış öğrenme uygulamalarını eğitim programlarına giderek daha yoğun bir biçimde entegre etmektedir.

Eğitim kurumları, özellikle yükseköğretim kurumları, öğrenenler için daha esnek öğrenme ortamları sunma konusunda sürekli ilerlemeler kaydetmektedir. Bu ortamlardan biri, teknolojinin sürekli gelişimi ile birlikte son zamanlarda yaygınlaşan harmanlanmış öğrenmedir. Harmanlanmış öğrenmenin bileşenlerinden biri, öğretmenin bilgiyi öğrencilere aktardığı geleneksel ve öğretmen merkezli bir yöntem olan yüz yüze öğrenmedir (Prosser vd, 2005). Diğer bileşen ise, öğretmenin öğrencilerin öğrenme süreçlerini yönlendirdiği veya kolaylaştırdığı, daha öz yönelimli ve öğrenci merkezli bir yöntem olan çevrimiçi öğrenmedir (Balluerka vd, 2008). Geçmişte bu iki bileşen tamamen farklı ve ayrıydı. Ancak harmanlanmış öğrenme, her iki yöntemden de faydalanarak güçlü yanlarını bir araya getirmiş ve zayıf yanlarını ortadan kaldırmıştır. Bu durum, özellikle yabancı dil araştırmacıları tarafından, yüksek kaliteli bir yabancı dil eğitimi sürecinin yürütülmesi için olumlu bir şekilde karşılanmıştır.

Bununla birlikte, bilimsel araştırma ve internet teknolojilerindeki hızlı ilerlemeler, öğretmenlere öğretim uygulamalarını geliştirmek ve öğretim tasarımı en iyi hale getirmek için olağanüstü imkânlar sağlamaktadır. Bu bağlamda, öğretme ve öğrenme metodolojilerindeki önemli gelişmelerden biri, yenilikçi öğretim yaklaşımlarını bir araya getiren harmanlanmış öğrenme (blended learning) kavramının ortaya çıkışıdır. Son birkaç yılda, harmanlanmış öğrenme yeni ve önemli bir eğitim eğilimi olarak ortaya çıkmıştır. Geleneksel yöntem olan yüz yüze öğrenme, fiziksel bir sınıf ortamında öğrenciler ve öğretmenler arasında doğrudan etkileşim gerektirirken, harmanlanmış öğrenme, çevrimiçi bileşenleri geleneksel yüz yüze eğitimle bütünleştirerek her iki yaklaşımın olanaklarını bir araya getirmektedir. Harmanlanmış öğrenme üzerine yapılan araştırmalar nispeten yenidir ve İngilizce öğretim metodolojisi, eğitim teknolojisi, bilgisayar destekli dil öğrenimi ve uzaktan eğitim gibi diğer eğitim alanlarıyla bağlantılıdır (Picciano, Dziuban ve Graham, 2013).

Harmanlanmış öğrenme, bu öğretme ve öğrenme modu ile geleneksel veya çevrimiçi öğrenme arasında ayırım yapmak için tanımlanmıştır (Bonk ve Graham, 2012). Harmanlanmış öğrenme, çeşitli öğrenme ortamlarını farklı teknolojik araçlar ve etkinlik türleriyle entegre ederek belirli bir öğrenci grubuna özel olarak tasarlanan, yüz yüze eğitim ile elektronik kaynakların birleşiminden ortaya çıkan bir öğrenme yaklaşımını ifade etmektedir. Bu yöntem, çağın ortaya çıkardığı gereksinimlere etkili bir şekilde cevap verebilecek kapasiteye sahiptir. Bu kapasitenin temelinde, uygulanabilir ve sürdürülebilir niteliklere sahip olması yatmaktadır. Uygulanabilir ve sürdürülebilir olma

özellikleri, bu yaklaşımın günümüz teknolojik gelişmelerini içermesiyle birleşerek, bu yeni yöntemin araştırmaya değer bir perspektife sahip olduğunu göstermektedir.

Geleneksel öğrenme ortamının katılım ve öğrenme etkileşimi açısından yetersiz olması ve sınırlı bir zaman dilimine sıkıştırılmış olması, uzaktan eğitimin ise öğrenenler arası etkileşimi kısıtlaması, bu yeni öğrenme ortamının gelişimine yönelik bir teşvik oluşturmuştur. Harmanlanmış öğrenme ortamının birçok üniversitede başarıyla uygulanmış olması ve elde edilen olumlu sonuçlar, benzer sıkıntıların ortaöğretim ve ilköğretim kurumlarında çözülmesine yönelik bir potansiyeli işaret etmektedir.

Bu bağlamda, bu araştırma, harmanlanmış öğrenme ortamının yükseköğretim kurumlarında kullanılabilirliğini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca literatür incelendiğinde İngilizce dilinin öğretilmesinde çeşitli öğretim yöntemlerinin kullanımının etkisini inceleyen birçok bireysel çalışmaya rastlamak mümkündür. Fakat bu bireysel çalışmalarda yüz yüze ve harmanlanmış öğrenmeye dayalı öğretim uygulamalarının etkililiklerini karşılaştırmalı olarak inceleyen sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmaktadır. Bundan hareketle İngilizce derslerinin yüz yüze ve harmanlanmış öğrenmeye dayalı öğretim uygulamalarının etkililiklerini karşılaştırmalı olarak incelenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu doğrultuda bu **araştırmanın problemi** yüz yüze ve harmanlanmış öğrenme ile yürütülen İngilizce derslerinin öğrencilerin akademik başarısı ve doyumunu arasında fark olup olmadığını tespit etmektir.

1.2. Problem Cümlesi

“Yüz yüze öğrenme ve harmanlanmış öğrenme ile yürütülen İngilizce derslerinde öğrencilerin akademik başarıları ve doyum düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır? bu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır. Bu temel amaç kapsamında aşağıda sıralanan alt problemlere cevaplar aranmıştır.

1.3. Alt Problemler

1.3.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Alt Problemler

- Yüz yüze ve harmanlanmış öğrenme ortamlarında İngilizce öğrenen öğrenci gruplarının başarı puanları arasında fark var mıdır?
- Yüz yüze ve harmanlanmış öğrenme ortamlarında İngilizce öğrenen öğrenci gruplarının doyum düzeyi puanları arasında fark var mıdır?

1.3.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Alt Problemler

- Öğrencilerin İngilizce okuma, dinleme, dilbilgisi (grammar) becerilerini geliştirmede yüz yüze öğrenme ve harmanlanmış öğrenme modelinin etkililiği hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Öğrencilerin yüz yüze öğrenme ve harmanlanmış öğrenme ile yürütülen İngilizce derslerindeki motivasyonlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
- Öğrencilerin yüz yüze öğrenme ve harmanlanmış öğrenme ile yürütülen İngilizce derslerinde kullanılan bilgi ve iletişim teknolojilerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Öğrencilerin yüz yüze öğrenme ve harmanlanmış öğrenme ile yürütülen İngilizce derslerinde karşılaştıkları zorluklar nelerdir?

1.4. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın temel amacı, harmanlanmış öğrenme ve yüz yüze öğrenmeye dayalı öğretim uygulamalarının etkililiğini karşılaştırmalı olarak incelemektir. Bu doğrultuda, her iki öğrenme ortamında öğrenim gören öğrenci gruplarının akademik başarıları ile öğrenci doyum düzeyleri değerlendirilmiştir.

Yüz yüze ve harmanlanmış öğrenmeye dayalı öğretim uygulamalarının etkililiğini karşılaştırmayı amaçlayan bu deneysel çalışma, uluslararası literatürde **güncelliğini** koruyan bir konuya odaklanması bakımından önem arz etmektedir. Söz konusu öğretim modellerinin sistematik biçimde karşılaştırılmasının, alandaki eğitim planlayıcıları ve uygulayıcılarına yol gösterici nitelikte öneriler sunması beklenmektedir. Ayrıca araştırma, harmanlanmış ve yüz yüze öğrenme temelli iki farklı öğretim ortamının geliştirilmesi, bu ortamlara ilişkin ölçme araçlarının uygulanması ve geliştirilen öğrenme süreçlerinin etkililiğinin deneysel olarak test edilmesi bakımından **özgün** bir nitelik taşımaktadır.

Bu çalışma, yaygın olarak kullanılan harmanlanmış öğrenme ortamlarının etkililiğine ilişkin mevcut literatürdeki önemli bir boşluğu doldurmaya çalıştığı için önemli bir akademik öneme sahiptir. Bu boşluğu doldurarak, harmanlanmış öğrenme ortamlarının geliştirilmesi ve uygulanmasında yer alan hem araştırmacılar hem de tasarımcılar için değerli bir kaynak olarak hizmet etmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca, bu çalışmanın İngilizce eğitiminde harmanlanmış ve yüz yüze öğrenmeyi karşılaştırmalı

olarak incelemesi açısından ulusal çapta ilk olması, çalışmanın önemini daha da yükseltmektedir.

1.5. Araştırmanın Kapsamı ve Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- 2023-2024 yılları arasında Muş Alparslan Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda İngilizce dersini alan hazırlık sınıfları öğrencileri ile,
- Yüz yüze öğrenme ve harmanlanmış öğrenme için hazırlanan öğrenme ortamları ile,
- Harmanlanmış ve yüz yüze öğrenme materyallerinin, öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen ilişkilerinde kullanılması ile sınırlı olacaktır.

1.6. Sayıtlılar

- Araştırma sürecinin deneysel araştırma ilkelerine uygun olarak yürütüldüğü,
- Çalışma gruplarındaki öğrencilerin ölçme araçlarındaki sorulara içtenlikle yanıt verdikleri,
- Araştırmaya katılan öğrencilerin, bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımı konusunda yeterli ve benzer temel becerilere sahip olduğu,
- Araştırma için kullanılacak olan İngilizce dersi akademik başarısını belirlemek için kullanılacak başarı testinin, ölçme araçlarının, ölçme-değerlendirme ilkelerine uygun olarak hazırlanıp uygulanacağı varsayılacaktır.

1.7. Tanımlar

Uzaktan Eğitim: Eğitim ihtiyacı olan bireylerin verilen eğitim hizmetine erişebilirliğinin ve eğitim hizmeti veren kurumun ya da öğreticinin ihtiyacı olan bireylere ulaşmasının uygun bilgi teknolojileri vasıtasıyla sağlanması (Tatlı ve Şimşek, 2022).

Tamamen Çevrimiçi Öğrenme: İçeriğin %80 veya daha fazlasının tamamen çevrimiçi olarak sunulduğu bir öğrenme ve öğretme modelidir (Allen ve Seaman, 2011).

Harmanlanmış Öğrenme: İçeriğin %30-80'inin çevrimiçi olarak, geri kalanının ise yüz yüze iletildiği bir öğrenme-öğretme modelidir (Allen ve Seaman, 2011).

Geleneksel Eğitim: Öğrencilerin geleneksel okul ortamında bir sınıfta veya öğrenme ortamında beden eğitimi aldıkları bir modeldir (Allen ve Seaman, 2011).

Yüz Yüze Öğrenme: Geleneksel veya karma öğrenmede öğrencilerin fiziki bir sınıfta ders aldıkları bir modeldir (McConnel, 2000).

Web 2.0 Teknolojileri: Web 2.0 teknolojileri, kullanıcının web sitelerinde değişiklik yapmasına, web siteleri oluşturmaya veya web siteleri üzerinden iletişim kurmasına olanak tanıyan teknolojilerdir. Örnekler arasında sosyal ağlar, fotoğraf ve video paylaşım siteleri, forumlar, bloglar, mikroblogger (Wikipedia.com) gibi internet uygulamaları yer almaktadır.

Başarı Testi: İngilizce öğretiminde işlenen 12 haftalık konular için öğrenci başarısını ölçmek amacıyla geliştirilmiş olan 42 soruluk çoktan seçmeli testtir.

Öğrenci Doyumu: Öğrenci doyumu genel olarak, öğrencinin aldığı hizmetin farklı boyutlarına ilişkin tatmin ve memnuniyeti olarak tanımlanabilir (Horzum, 2007).

Deney Grubu: Bu araştırmada dersleri harmanlanmış öğrenme modeli ile alan çalışma grubunu tanımlamaktadır.

Kontrol Grubu: Bu araştırmada dersleri yüz yüze öğrenme modeli ile alan çalışma grubunu tanımlamaktadır.

BÖLÜM 2

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Eğitim ve Teknoloji

Toplumsal gelişmişlik düzeyi ile sunulan eğitimin niteliği arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Bu nedenle toplumlar, her yaş grubunda eğitime önem vermekte ve eğitim süreçlerinin iyileştirilmesi için sürekli çaba göstermektedir. Eğitim, insanlık tarihinin her döneminde var olmuş; medeniyet düzeyinden bağımsız olarak en ilkel topluluklardan en gelişmiş toplumlara kadar tüm sosyal yapılarda süreklilik göstermiştir. Birey, içinde bulunduğu çevreyle sürekli etkileşim hâlinde olduğundan, öğrenme süreci yaşam boyu devam eden dinamik bir olgu niteliği taşımaktadır (Seven ve Engin, 2008).

Bu bağlamda, Varış'ın (1987) vurguladığı üzere, insan davranışını değiştirmeyi hedefleyen eğitim süreçleri, öğrenmenin gerçekleştiği her ortamda mümkündür. Eğitim Sözlüğü'nde belirtildiği gibi, eğitim kavramı tarih boyunca pek çok düşünür ve eğitimci tarafından farklı şekillerde tanımlanmış; bu tanımlar çeşitli kuramsal yaklaşımlar doğrultusunda çeşitlenmiştir. Alan yazında öne çıkan bazı tanımlara Ergun ve diğerleri (1999) ile Arslan (2003) tarafından yer verilmektedir. Durkheim'a göre eğitim, çocuğun fiziksel, zihinsel ve ahlaki durumunu uyandıran ve geliştiren etkinliktir.

- Tyler'a göre eğitim, davranış kalıplarını değiştirme sürecidir.
- Gökalp'e göre eğitim, toplum içinde yetişmiş, duygu ve düşüncelerini yeni yetişen nesle aktarmaktır.
- Smith'e göre eğitim, her kuşağın o noktaya kadar ulaşmış olduğu gelişmişlik düzeyini korumak ve geliştirmek için sonraki nesillere aktardığı kültürdür.
- Ertürk'e göre eğitim, kişinin kendi yaşantısı yoluyla istendik davranış değişikliklerini bilinçli olarak gerçekleştirme sürecidir. Çetin ve diğerleri (2004, s. 144) eğitimi, belirlenen hedeflere göre bireyin yaşamında ve davranışlarında değişiklik meydana getirme süreci olarak tanımlamaktadır.

Varış (1987) eğitimi, toplumun yaşamını ve gelişimini sürdürebilecek, var olan değerlerin çöküşünü önleyebilecek, yeni ve eski değerleri uzlaştırabilecek, bilgiyi ve bilgi aktarımını teşvik edecek değerler oluşturmak olarak görmektedir. Eğitim; bireyin yaşamı

boyunca sahip olması gereken davranışları kazandığı ve bu davranışın kendi özellikleriyle şekillenmesinde etkin rol oynadığı, yaşam boyu devam eden bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Bu sürecin sonunda bireyler, öğrenilen davranışları aktif olarak kendi yaşamlarına uyguladıkları zaman davranış değişikliği meydana gelir ve bu değişim, öğrenilen davranışların bireyin yaşamına yansıdığını, zafere götürdüğünü ortaya koymaktadır.

Günümüzde eğitim ve teknoloji birbirinden ayrı düşünülemez hale gelmiştir. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte eğitim alanında da önemli değişiklikler yaşanmıştır. Artık sadece kitaplarla sınırlı kalmayan eğitim süreci, teknolojinin sunduğu imkânlarla daha etkili ve verimli bir hale gelmiştir. Teknoloji, eğitim sürecinde birçok farklı şekilde kullanılmaktadır. Öncelikle, internetin yaygınlaşmasıyla birlikte öğrenciler bilgiye çok daha kolay ve hızlı bir şekilde ulaşabilmektedir. Sadece birkaç tıkla dünyanın herhangi bir yerindeki bilgiye erişebilmek, öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirmekte ve kendilerini sürekli olarak güncel tutmalarını sağlamaktadır. Ayrıca, teknoloji sayesinde eğitim materyalleri de daha interaktif hale gelmiştir. Öğrenciler artık sadece kitapları okuyarak değil, interaktif eğitim materyalleriyle derslerini daha etkili bir şekilde öğrenebilmektedir. Örneğin, interaktif tahtalar sayesinde öğretmenler derslerini daha görsel ve etkileşimli bir şekilde anlatabilmekte, öğrenciler ise aktif olarak derslere katılabilmektedir. Teknolojinin eğitimdeki bir diğer önemli etkisi ise uzaktan eğitim imkânlarının artmasıdır. Özellikle pandemi sürecinde uzaktan eğitim, eğitim sisteminin vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Öğrenciler evlerinden çıkmadan derslerine katılabilmekte, öğretmenler ise online platformlar aracılığıyla derslerini işleyebilmektedir. Bu sayede zaman ve mekân kısıtlaması olmadan eğitim süreci devam edebilmektedir. Ancak, teknolojinin eğitimdeki olumlu etkilerinin yanı sıra bazı zorlukları da beraberinde getirdiği unutulmamalıdır. Örneğin, teknoloji bağımlılığı gibi sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Öğrencilerin sürekli olarak teknolojiyle etkileşim halinde olmaları, dikkat dağınıklığına yol açabilmekte ve öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilmektedir. Bu nedenle, teknolojinin doğru ve kontrollü bir şekilde kullanılması önemlidir (Yenice vd., 2003).

Ünalan ve Öztürk (2008), eğitimin rastgele ve planlı bir şekilde okuma yazma, ders materyalleri veya öğretme, öğrenme, iletişim kurma ve kişisel gelişim yoluyla beceri kazandırma yoluyla yapılabileceğini söylemektedir. Eğitim yaşamın her aşamasında gerçekleşen sürekli bir süreçtir. Bu süreç ailede başlar ve okulda sistematik ve düzenli bir

şekilde gerçekleşir. Okulda yürütülen okul etkinlikleri, öğrencilerin yeteneklerinin belirlenmesi ve yönlendirilmesi disiplinli çalışmanın sonucudur (Yenice vd., 2003). Bireylerin ve toplumların gelişmesinde eğitim büyük önem taşımaktadır. John Dewey, ülkelerin eğitim modellerini tanımlarken eğitim paydaşlarının görüşlerini dikkate almalarını önermektedir (Selvi vd., 2011). Pek çok düşünür eğitime bireyin bakış açısıyla yaklaşmıştır. Kant'a göre "eğitim insanın mükemmelleşmesidir."

John Stuart Mill'e göre "Eğitim, kişinin kendisinin ve başkalarının mutluluğunun yoludur." Herbert Spencer'a göre "Eğitim daha yüksektir" Yaşam standardını gerçekleştiren her şeydir." Durkheim bu düşünürlerden farklı olarak eğitime toplumsal bir içerik eklemiştir (Tezcan, 2019). Durkheim'ın (1956) belirttiği gibi, "Eğitim, genç neslin yöntemli eğitimidir." John Dewey, eğitimi "yaşamı yeniden düzenlemek ya da güncellemek" olarak ifade etmiştir (Çilenti, 1988). Ertürk'ün (2016) dediği gibi, "Eğitim, bireylerin eylemlerinde arzu edilen bir değişimin yaratıldığı bir süreçtir. Tyler'ın (2014) belirttiği gibi "eğitim, insan davranış kalıplarının değiştirildiği bir süreçtir". Dersin etkili bir şekilde planlanması için öğrencilerin dersten veya öğrenmeden duydukları memnuniyeti anlamak önemlidir. Eğitim araştırmacıları, öğrencinin öğrenmeden duyduğu memnuniyetin bireysel başarının önemli bir parçası olduğunu ileri sürmektedir (Hackman ve Walker, 1990; Smith ve Ragan, 1999).

Hackman ve Walker (1990), uzaktan eğitim etkinliklerinin yeterince tatmin edici olup olmadığına karar verecek olanın öğrenciler olduğunu ve dersin etkililiğinin öğrenci memnuniyetine bağlı olduğunu ileri sürmüştür. Keller, öğrenme ortamındaki öğrencileri motivasyon stratejileriyle etkilemek için geliştirdiği öğretim tasarımı modelinde öğrenci memnuniyetinin önemine vurgu yapmışlardır (Smith ve Ragan, 1999). Keller tarafından geliştirilen bu modelde tamamı öğrencinin öğrenme motivasyonunu artırmak için kullanılan dört bağımsız strateji bulunmaktadır. Bu dört strateji; dikkat, ilgi, güven ve memnuniyet (Smith ve Ragan, 1999). Dikkat, öğrencinin ders süresince öğrenmeye odaklanmasını sağlamak için kullanılırken, ilgi ise ders materyalinin öğrencinin mevcut deneyimleriyle ilişkisini belirlemek ve mevcut eğitim değerini belirlemek için kullanılır. Usaldus ise öğrenme sürecinde öğrencinin kendine olan güvenini ve saygısını arttırmaktadır. Memnuniyet ise öğrencilerin performansının ve öğrenme sonuçlarının izlenmesine yardımcı olmaktadır. Tatmin edici öğrenme sonucunda olumlu sonuçların ortaya çıkması olan öğrenci memnuniyeti, Thorndike'nin etki teorisine dayandırılabilir (Smith ve Ragan, 1999). Thorndike'nin teorisine göre "bir uyaran, ardından bir ödül gelen

bir tepkiyi ortaya çıkardığında, uyaran-tepki-tepki ilişkisi güçlenir ve dolayısıyla öğrenci memnuniyeti artar" (Smith ve Ragan, 1999). Uzaktan öğrenme ortamlarında bu teşvikler veya tatminler çeşitli şekillerde yaratılabilir. Bu teşvikler veya memnuniyet, öğrenci etkileşimi ve öğretmen geri bildirimi yoluyla sağlanabilir. Öğrenciler birbirleriyle veya öğretmenle etkileşime girdiğinde öğrencilerin inançlarını güçlendiren geri bildirim sağlanır. Dolayısıyla Thorndike'nin etki yasası ve öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen etkileşiminin öğrenci memnuniyetini arttırıcı bir etkiye sahip olması koşulu. Buradan hareketle öğrencilerin kendi aralarında ve öğretmenle iletişimleri yüksekse öğrenci memnuniyetinin de yüksek olduğu; Öğrenci ile öğretmen arasındaki iletişim düşükse öğrencilerin memnuniyetinin de düşük olduğu söylenebilir. Özetle uzaktan öğrenme ortamlarında etkileşimin öğrenci memnuniyetini ve ders katılımını etkilediği söylenebilir.

Tezcan'ın (2019) belirttiği gibi, "eğitim, insanların Türk Dil Kurumu "Çocuk ve gençlerin toplumdaki yerlerini alabilmeleri için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları kazanmalarına, kişiliklerini doğrudan veya dolaylı olarak içeride veya dışarıda geliştirmelerine yardımcı olur." (TDK, 2020). Bireyin toplumsal yapıyla ilişkisinin ve uyumunun eğitim yoluyla sağlanacağı inancı, eğitimi toplumsal bir kavram haline getirmektedir. 21. yüzyılda eğitim, sosyo-kültürel ve ekonomik kalkınma yoluyla birey ve toplum barışının sağlanması için araç olarak görülmektedir (Şahin, 2017). Eğitim, bireylerin geleceğine doğrudan etki etmesi ve toplumsal yapının oluşmasına etki etmesi nedeniyle toplumların ilerlemesinde önemli bir etkiye sahiptir. İşgücünü toplumun istediği şekilde eğitmek günümüz eğitim sistemlerinin temel hedeflerinden biridir. Aynı zamanda eğitimin görevi de insanlara toplumsal değişimlere uyum sağlayabilecekleri yeni davranış modelleri kazandırmaktır. Böylece birey toplumsal değişimlere uyum sağlayabilir ve davranışları sonucunda toplumu yönlendirebilmektedir (Şahin, 2017).

Teknoloji ise; Bilimi kullanarak doğaya üstünlük sağlamak amacıyla insanlar tarafından geliştirilen rasyonel bir disiplindir (Simon, 1983). McDermott'a (1972) göre teknoloji, somut ve ampirik anlamda, temel olarak insanların, olayların, makinelerin vb. teknik olarak yetkin bir grup tarafından organize bir hiyerarşi yoluyla yaratılmasıdır. Teknoloji, insanların fiziksel doğa konusunda bilimin belirlediği kurallara göre uzmanlaşmasını amaçlayan rasyonel bir disiplindir. Teknoloji kelimesi (Latince "texere"den: dokumak veya inşa etmek) çoğunluğun düşündüğü gibi sadece makinelerin kullanımı anlamına gelmez; ancak aynı zamanda "bilimsel bilgiyi kullanan her türlü uygulamalı sanat" anlamına da gelmektedir. Fransız sosyolog Jacques Ellul bu

uygulamalı sanatı "teknik" olarak ifade etmiştir. Ona göre makine tamamen tekniğe tabidir ve makine tekniğin yalnızca küçük bir parçasıdır. Teknoloji; Makinelerin içeriğinin yanı sıra yöntem, teknik, sistem, insanlı ve insansız komuta kontrol mekânizmaları, problemlere ilgi, problemlerin zorluğuna göre bakış açısı, teknik çözüm imkânları ve bunların ekonomik değerleri de yer almaktadır. Teknoloji sadece makineleri değil, bu makinelerin çalışma ve öğrenme süreçlerini de kapsamaktadır. Makineler teknolojinin yalnızca bir parçasıdır. Ancak teknoloji çözüm odaklı yöntemlerin toplamıdır. Uygulanan tekniklerin dayandığı bilimsel ilkeler, tekniği ortaya koymaktadır. Teknoloji, insanların sorunlarına yardımcı olacak çözümler üretmek için araç, malzeme, makine ve araçların kullanılmasıdır. Yöntemlerin geliştirilmesi ve uygulanması olarak tanımlanmaktadır (Kaya, 2006).

Eğitim teknolojisi kavramını açıklayabilmek için öncelikle eğitim ve teknoloji kavramlarını anlamak gerekir. Eğitim, davranış ve becerilerin geliştirildiği, bilgi, beceri ve tutumların kazanıldığı bir süreçtir. Teknik kazanılmış bir beceridir. Doğayı yöneten gerekli işlevsel yapıların oluşması olarak tanımlanabilir (Alkan, 2011). Teknolojinin gelişmesi hayatın her alanını etkilediğinden eğitimde teknolojinin kullanımı fikri doğdu. Bu nedenle eğitimciler teknolojiyi eğitim ortamlarına entegre etme ihtiyacı duymuşlardır (Çelik, Kahyaoğlu, 2007). Eğitim teknolojisi, davranış bilimlerinde öğrenme ve iletişim bilgisine dayalı, mevcut emek ve diğer öğrenme kaynaklarının uygun yöntem ve tekniklerle kullanılmasının sonuçlarını analiz ederek, belirli eğitim hedeflerine ulaşma yöntemlerini inceleyen bir uzmanlık alanıdır (Çilenti, 1988).

Rıza'ya (1997) göre eğitim teknolojisi, eğitim alanlarındaki çeşitli bilim dallarına ait özel amaçlar, yöntemler, araç ve gereçler, ölçme ve değerlendirme, yapma gibi verileri hayata geçiren bir tekniktir. Optimum kullanım verimliliği ve kaliteyi artırmaya olanak sağlayan bir sistemler bütünüdür. Eğitim teknolojisi, eğitimin uygulanması süreçlerini ifade etmekte olup, uygulamaların tanımlanmasını, eğitimin kalitesinin belirlenmesini ve deneyimlerin sağlanmasına yönelik olarak eğitim ortamının düzenlenmesini içermektedir (Alkan, 2011). Eğitim İletişimi ve Teknolojisi Derneği'nin 2008 yılında kullandığı mevcut tanım: "Eğitim teknolojisi, teknolojik süreç ve kaynakların sağlanması, kullanılması ve yönetimi yoluyla öğrenmeye ve performansın iyileştirilmesine katkıda bulunan etkinlik ve etik uygulamadır." (Januszewski, Molenda, 2008). Fidan (2012) eğitimin amacının insan davranışını belirlenen hedeflere göre değiştirmek olduğunu belirtmekte ve genel olarak eğitimi bireyin belirlenen hedeflere göre büyüdüğü bir süreç

olarak tanımlamaktadır. Fidan ayrıca bilgi, davranış, değer ve becerilerin kazanılması sonucunda kişiliğin bu süreçle değiştiğini anlattı. Buradan eğitimin, insanın var olan yeteneklerinin farkına varmasını, kapsamlı bir şekilde gelişen ve gelişen, davranışta istenilen değişikliği gösteren bir varlık haline gelmesini sağladığı sonucuna varılabilir. Bilimsel bilgiyle alet üretme bilgisi olan teknoloji, insanların eksik kaldığı durumlarda devreye girip, becerilerini daha üst düzeye çıkaracak cihazlar yaratmayı amaçlamaktadır (Günay, 2017).

Koyuncuoğlu (2021) teknolojinin belirli bir alanın gereksinimlerini karşılamak için gerekli olan teknik bilgi olarak ifade edilebileceğini savunmuştur. Dolayısıyla teknoloji, insanların bilimsel bilgiyi daha yararlı, yaratıcı ve güvenilir bir şekilde kullanmalarını sağlayan, eğitim yoluyla edinilen cihazları bilinçsizce kullanmalarını engelleyen bir dizi teknik bilgi ve araç olarak tanımlanabilir. Teknoloji 21. yüzyılın taleplerinden biri haline gelmiştir (Chapelle, 2001; Rassool, 1999; Ulaş ve Ceyhun, 2010).

Negraponte (1995) dijitalleşmeyi anlatan çalışmasında, bir teknoloji ürünü olan e-postanın 21. yüzyılda insan iletişimi üzerinde büyük bir etkiye sahip olacağını savunmuştur. Yüksek teknolojiye sahip araçlar, ses ve görüntüyü iletme yetenekleri sayesinde insanların birbirleriyle aynı şekilde iletişim kurmasına olanak sağlamaktadır (Miliszewska, 2007). Ulaş ve Ceyhun'un da belirttiği gibi teknoloji insanların günlük hayatında ciddi ve önemli bir yere ulaştı. Yüksek teknoloji dünyasında teknolojik olarak gelişmiş iletişim becerilerini anlatan Rassool, şunları aktarmıştır: Bilgi teknolojisi (BT) ile dünya arasındaki anlamların etkileşim yoluyla oluştuğunu ve ilgili becerinin bu süreci gösterdiğini belirtmiştir. Böylece temel varlık nedeni insanlara hizmet etmek ve yeryüzündeki yaşamı kolaylaştırmak olan teknoloji, insanlığın hizmetine sunulduğu tarihten bu yana insan yaşamının vazgeçilmez bir parçası haline gelmiş ve iki yönlü bir gelişme gözlemlenmiştir. Bazen İnsan ihtiyaçları ve teknolojik gelişme. Karatay (2018), teknolojinin gelişmesiyle birlikte insanların ihtiyaçlarının da değiştiğini belirtmiş ve bu gelişmenin bilginin sürekli değişimi ve gelişmesi sonucu ortaya çıktığını fark etmiştir.

Rassool'un belirttiği gibi teknolojinin hızla gelişmesi sonucunda günlük yaşamda tek bir düzeyle sınırlı olmayan değişiklikler meydana geliyor. Bunun bir örneği, Warschauer'in (2000) yeni BT'nin okuryazarlık hakkında bilinenleri değiştirdiği iddiasıdır. Khalifa ve Lam (2002), web tabanlı teknolojilerin öğrenme sürecine dahil edilmesiyle bilgi teknolojisi aracılığıyla yayılan bilgi ve pedagojik stratejilerin arttığını

ve sürecin tamamen değiştiğini ileri sürmektedir. Onlar iddia etti. Günümüz dünyasında teknolojinin yeri ve önemine değinen Nam (2014), çağımızın iş ve yaşamının hâlâ teknolojinin yarattığı bağlantılılığın bir sonucu olarak var olduğunu ve bu iç içe geçmenin yükselen bir trend gösterdiğini ifade etmiştir. Günümüzün gelişmelerine bakıldığında hayat ve teknoloji arasındaki bu ilişkinin geçici olmadığını anlamak kolaydır. Örneğin teknoloji, cep telefonu ve World Wide Web (WWW) ya da internet gibi iletişim biçimlerinde sürekli gelişmekte ve bu gelişmeler iletişime sürekli yeni bir boyut getirmektedir (Roy, 2016).

Benzer şekilde Chapelle (2001) sürece teknoloji eklendiğinde iletişim yeteneğinin yapısının değiştiğini savunmuştur. Bu durumda teknoloji geliştikçe insanların ihtiyaçları da paralel olarak değişmektedir. Sonuç olarak her yeni gelişme, teknolojinin kullanım alanlarını daha da genişletmekte ve zaman geçtikçe yeryüzündeki yaşamı teknolojiye daha bağımlı hale getirmektedir. Bu durumu iletişim sektöründeki değişime bağlayan Roy, giyilebilir teknolojinin devreye girmesiyle birlikte eski iletişim uygulamasının tamamen değiştiğini aktarmıştır.

Ene'ne (2012) göre teknoloji, insanların yeni yöntem ve araçları kullanarak hayatta kalmalarını ve düzenli olarak yeni bilgiler edinmelerini sağlar. Dolayısıyla günümüzde teknolojinin varlığını her an her yerde hissetmek mümkün. Modern insanın yaşamının teknolojiye bu kadar bağımlı hale gelmesinin nedeni budur. Günümüzde teknoloji ev işlerinden uzay yolculuğuna ve bilimsel araştırmalara kadar hayatın her alanında kullanılıyor ve günümüzde neredeyse hiçbir iş teknoloji olmadan yapılamıyor. İnsan Yaşamı İçin Teknolojinin Gerekliliği, Weis, Mandich, Seidenberg, Odom, Conn, Pfeiffer, Fortune, Rollins, Hendricks, Marks, Rush, Crane, Studley, Nevens, Cameron, Bryant, Banks, House, Hayes ve Spoon'un (1999) yaptığı gibi, çağın dünyasını ve geleceğin iş alanlarını başarılı bir şekilde geliştirmek için öğrencilerin teknolojinin nasıl çalıştığını ve nasıl çalıştığını öğrenmeleri gerekir. Ayrıca cümleden yeteneklerinin iyi anlaşılması gerektiği de anlaşılmaktadır. Çakmak Karapınar, Güler, Karabey, Kurşun, Arpacık ve Karaman'ın 2020 yılında belirttiği gibi yeni teknolojilerin insan yaşamının farklı alanlarını değiştirip geliştirdiği, eğitimin de bu alanlardan biri olduğu görülmektedir. Bilgisayar ve iletişim uzaktan öğrenme ortamlarının gelişmesi ve teknolojik yenilik ve ilerlemelerin daha yaygın olarak kullanılması sonucunda çeşitli teknolojik araçların bir arada kullanılması, derslerin tamamen etkileşimli hale getirilmesini mümkün kılmıştır (Parker ve Gemino, 2004). Dolayısıyla insan yaşamında son derece büyük ve önemli bir

yere sahip olan teknoloji ile eğitim arasındaki ilişkiye baktığımızda, teknolojinin diğer tüm alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da son derece önemli bir rol oynadığını görebiliriz. Sürekli gelişen bilgi ve iletişim teknolojisi (BİT), günümüzde onu kullanan insanlara sürekli olarak yeni fırsatlar sunmaktadır. Bu teknolojilerin bireylere sunduğu fırsatlar öğrencileri değerlendirme ve yetiştirme çabaları, öğretme ve öğrenme ortamlarının çeşitliliğiyle sonuçlanmıştır (Çakmak vd., 2020).

Singh ve Han (2005) yeni teknolojilerin öğretme-öğrenme sürecini hayata geçirmek için yeni yollar sağladığını ifade etmekte ve çevrimiçi eğitim uygulamalarında sosyolojik değişimlerin meydana geldiğini savunmaktadır. E-posta ve bilgisayar konferansından etkileşimli ortamlara kadar uzanan bilgi ve iletişim teknolojileri, bu sürecin bileşenlerini daha erişilebilir hale getirmiştir (Ziguras, 2000). Öyle ki söz konusu sürecin tüm uygulamaları yeni teknolojilerden etkilenmektedir (Toledo, 2002). Yeni teknolojiler, öğretim etkinliklerinin önündeki fiziksel sınırları ortadan kaldırmakta (Ziguras, 2000) ve bu teknolojiler korkusuzca öğrenme sürecine dahil edildiğinde bilgi yaratmanın önündeki engeller ortadan kalkmakta ve öğrenme, öğrencilerin oyuncu olduğu bir oyun haline gelmektedir (Sykes vd., 2008).

Kırık'a (2014) göre televizyon, bilgisayar, internet ve diğer bilişim araç ve uygulamalarının gelişmesi, iletişim teknolojileriyle birlikte küreselleşen öğrenme süreçlerinde yeni sistem ve araçların kullanılmasına yol açmıştır. Dolayısıyla, bu tür teknolojik gelişmeler dünya çapındaki eğitim sistemini derinden etkilemiş, öğrenme ve eğitim faaliyetlerinin uygulanması ve geliştirilmesi sürecine yeni bir boyut katmıştır. Bu da birçok kişiye ulaşmayı mümkün kıldı. Bu nedenle hem yüksek akademik hedeflere ulaşmak hem de öğrenmeyi daha iyi bir noktaya getirmek için teknolojiden yararlanılmaktadır. Bir araç olması nedeniyle eğitim kurumlarının çalışmalarını teknolojiyle ilişkilendirme fırsatını kaçırmamaları önerilmektedir (Weis vd., 1999).

2.1.1. Türkiye’de Eğitim ve Teknoloji

Günümüzde insanlar teknolojiye doğuştan itibaren aşinadır. Teknoloji bireylerin yaşamının her alanında yer almaktadır (Bilgiç vd., 2011). Bu nedenle çağımızda küresel rekabette öne çıkmak ve başarılı olmak için teknolojik beceriler de dahil olmak üzere belirli beceriler vazgeçilmez hale gelmiştir. Bu becerilere 21. yüzyıl becerileri adı verilmektedir. 21. yüzyıl becerileri, çağımızda insanların sahip olması gereken becerileri ifade etmektedir. Bu beceriler farklı şekilde sınıflandırılrsa da ortak payda, teknolojiyi

kullanmanın getirdiği belirli becerilerin olmasıdır. Bilgi, medya ve teknoloji becerileri, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı, dijital çağ okuryazarlığı gibi teknolojiyle ilgili bazı becerilerin önemi vurgulanmaktadır (MEB EEARGED, 2011; P21, 2016; Dünya Ekonomik Forumu, 2015). Tüm bu durumlar göz önüne alındığında, teknoloji öğrenme ortamlarında mevcut iş gücünden en iyi şekilde yararlanmak için bir seçenek değil, zorunluluk haline gelmiştir. Bu nedenle mevcut teknolojilerin mümkün olduğunca öğrenme süreçlerine entegre edilmesi gerekmektedir (Gökoğlu, 2014). Bu gerekliliklerin bir sonucu olarak teknolojinin eğitimde uygulanması eğitim teknolojisi kavramının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Günümüzde bilgisayarlar ve sanal eğitim ortamları gibi birçok alanı kapsamaktadır (Şimşek vd., 2009). Bu durum birçok ülkede olduğu gibi Türk eğitim sistemini de etkilemiştir.

Türkiye'de eğitimin son 10 yılına baktığımızda teknolojinin eğitime entegrasyonu konusunda çok şey yapıldığını görebiliriz. Millî Eğitim Bakanlığı'nın (HM) 2010-2014 yıllarına ilişkin stratejik planında internet bağlantısı ve geleceğe yönelik proje eğitimleri gibi eğitimde teknolojinin etkin kullanımına ilişkin birtakım projelerden bahsedilmiştir (MEB, 2009). Daha sonraki yıllarda teknolojinin tüm okullarda öğretimde etkin kullanılmasının amaçlandığı FATİH projesi hayata geçirilmiştir (MEB, 2015). Teknolojinin eğitimde kullanımının son aşamasında bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) eğitimi ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda Millî Eğitim Bakanlığı 2016 yılında “STEM Eğitimi Raporu”nu yayınlamıştır (MEB, 2016). Tüm bu gelişmeler göz önünde bulundurularak teknolojinin Türk eğitim sistemine entegre edilmesi gerekmektedir.

Türkiye'de eğitim sistemi, teknolojinin hızla geliştiği bir çağda önemli bir dönüşüm sürecinden geçmektedir. Günümüzde, teknolojinin eğitim süreçlerine entegre edilmesi, öğrencilerin daha etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlamak amacıyla büyük bir önem taşımaktadır. Bu dönüşüm, öğrencilerin bilgiye erişimini kolaylaştırırken, öğretmenlerin de daha etkili bir şekilde ders işlemelerine olanak sağlamaktadır. Teknolojinin eğitimde kullanımı, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını teşvik etmektedir. Geleneksel sınıf ortamlarında öğrencilerin pasif bir şekilde bilgileri dinlemesi yerine, teknoloji sayesinde öğrenciler daha etkileşimli bir şekilde öğrenme imkânına sahip olmaktadır. Örneğin, interaktif tahtalar ve tabletler sayesinde öğrenciler, ders materyallerine kolaylıkla erişebilir ve bu materyalleri etkileşimli bir şekilde kullanabilirler. Bu da öğrencilerin dikkatini çekerek, öğrenme motivasyonlarını

arttırmaktadır. Ayrıca, teknoloji sayesinde eğitim materyalleri daha çeşitli bir şekilde sunulabilmektedir. Öğrencilere farklı öğrenme stillerine uygun materyaller sunularak, her öğrencinin kendi hızında ve tarzında öğrenmesi sağlanabilmektedir. Örneğin, görsel materyallerle öğrenen bir öğrenciye video dersler sunulurken, işitsel materyallerle öğrenen bir öğrenciye sesli dersler sunulabilir. Bu da öğrencilerin öğrenme sürecinde daha etkili olmalarını sağlamaktadır. Teknolojinin eğitimde kullanımı aynı zamanda öğretmenlere de büyük kolaylıklar sağlamaktadır. Öğretmenler, dijital platformlar aracılığıyla ödevleri kolaylıkla paylaşabilir ve geri bildirimlerini hızlı bir şekilde iletebilirler. Ayrıca, dijital araçlar sayesinde öğretmenler, öğrencilerin ilerlemesini takip edebilir ve bireysel olarak destek sağlayabilirler. Bu da öğretmenlerin daha etkili bir şekilde öğrencileri yönlendirmelerine olanak tanımaktadır. Ancak, Türkiye'de eğitimde teknolojinin kullanımı henüz istenilen düzeyde değildir. Eğitim kurumlarının teknoloji altyapıları yetersiz olabilir veya eğitimcilerin teknolojiyi etkili bir şekilde kullanma konusunda yeterli eğitimi almamış olabilirler. Bu nedenle, Türkiye'de eğitimde teknolojinin kullanımının yaygınlaştırılması için daha fazla çaba sarf edilmelidir. Bu bağlamda Türkiye'de eğitim ve teknoloji arasındaki ilişki giderek önem kazanmaktadır. Teknolojinin eğitim süreçlerine entegre edilmesi, öğrencilerin daha etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlamak ve öğretmenlere büyük kolaylıklar sağlamaktadır. Ancak, bu dönüşümün hızlandırılması için daha fazla çalışma yapılması gerekmektedir.

Türkiye'nin eğitim sisteminde teknolojiyi etkin bir şekilde kullanarak, geleceğin nitelikli ve yetenekli bireylerini yetiştirebilmesi mümkün olacaktır. Teknolojinin eğitime entegrasyonu önemli hale geldi ve artık bir eğitim sürecidir. Teknolojinin yükselişi edebiyat çalışmalarını da etkilemiştir. İlgili literatüre bakıldığında eğitimde teknoloji entegrasyonu çalışmalarını inceleyenler (Ersoy ve Gürgen, 2021; Demirci Güler ve Irmak, 2018; Kıranlı Güngör ve Dertli, 2021; Namdar ve Küçük, 2018) ve çalışanlar bulunmaktadır. STEM eğitim teknolojisi eğitimi, teknolojik pedagojik içeriğe yönelik bilgilendirici çalışmalar ve STEM eğitimi ile ilgili çalışmalar yer almaktadır. Eğitimde teknoloji kullanımının sürdürülebilirliğine yönelik araştırmalar ve çalışmalar üzerine pek çok çalışma tespit edilmiştir. Ancak literatürde "eğitimde teknoloji entegrasyonu" konusunu ele alan Türkiye'de son beş yılda yayınlanan makale ve tezleri ele alan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Özellikle son beş yılda teknolojiler artış göstermiştir. Entegrasyon çalışmalarına bakmak çok önemlidir çünkü günümüzde Kovid-19 nedeniyle öğrenmede teknoloji daha fazla kullanılmaya başlandı ve uzaktan eğitimde zaman zaman

değişikliklere gidilmiştir. Kovid-19 salgını sırasında teknolojinin eğitime entegrasyonuna ışık tutmak için bu tür araştırmalara ihtiyaç duyulmuştur. Literatürün eleştirel bir incelemesi gereği, Türkçe eğitim teknolojisi entegrasyonu araştırmalarında kullanılan amaç, örneklem grubu, yöntem, veri toplama aracı ve veri analizinin gözden geçirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Türkiye’de eğitimde teknoloji kullanımı Bilgisayar Eğitimi İhtisas Komisyonu ile 1984 yılında başlamıştır. Aynı yıl ortaöğretim okullarına 1.100 mikrobilgisayar teslim edildi. 1985-1986 yılında 101 liseye 10+1 (10 öğrenci, 1 öğretmen) olmak üzere toplam 1111 bilgisayar teslim edilmiştir. Bu dönemde seçilen okullarda görev yapan iki öğretmen için beş haftalık tazeleme kursu düzenlenmiştir (Karadağ vd., 2003). İlk hazırlığı 1984 yılında yapılan bilgisayar eğitimi projesi, 1987-1988 öğretim yılında çeşitli yerli ve yabancı firmaların katıldığı pilot bir projeye dönüşmüştür. Bu proje faaliyeti sonucunda okullara bilgisayar verilmiştir. Ayrıca 1985 yılında öğretmenlere BASIC programlama dili ve bilgisayar kullanımı konusunda ileri eğitimler düzenlendi. 1990 yılına kadar; 196 ortaöğretim okuluna 1461 bilgisayar, 43 ticari ortaöğretim okuluna 3158 bilgisayar, 88 teknik ortaöğretim okuluna 1095 bilgisayar, 55 ilköğretim okuluna 170 bilgisayar dağıtılmıştır (Akkoyunlu, İmer, 1998).

1990 yılında Millî Eğitim Bakanlığı ile Dünya Bankası arasında Ulusal Eğitimi Geliştirme Projesi imzalanmış ve bu proje çerçevesinde 182 bilgisayar laboratuvarı okulu ve 53 bilgisayar deney okulu gibi alt projeler hayata geçirilmiştir. Bu proje, eğitim ortamlarında teknolojiyi kullanarak öğrencilerle etkili bir şekilde iletişim kurmamızı sağlamaktadır (Karataş, 2014). 1991 yılında bilgisayarla öğrenme projesi kapsamında 73 ilde 396 öğrenciye eğitim verilmiştir. Okulda bilgisayar laboratuvarı kuruldu. 5000 öğretmene bilgisayar kullanımı, 250 öğretmene ise uzman ve eğitimci eğitimi verilmiştir. 141 kursa toplam 5.000 saatlik eğitim yazılımı teslim edildi. 1992 yılında laboratuvar sayısının 396'dan 1500'e çıkarılması planlanmıştır (Karadağ vd., 2003).

1993 yılında Bilgisayar Eğitimi ve Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından daha önce geliştirilen eğitim yazılımlarına ek olarak fizik, kimya ve matematik derslerinde kullanılmak üzere eğitim yazılımları da geliştirilmiştir (Akkoyunlu, İmer, 1998). 1995 yılında okullara öğretim ve donanım sağlamak amacıyla donanım ve yazılım uzmanlığı yüksek 53 Müfredat Laboratuvarı kurulmuştur. Okul kurulmuş ve 1997 yılına kadar yaklaşık 250 öğretmene bilgisayar, öğretim materyalleri ve kullanımı konularında tasarımcı olarak eğitim verilmiştir (Uşun, 2004). 1995-1996 eğitim-öğretim yılında 53

okulda CD-ROM üretim faaliyetlerine başlanmıştır. Bu amaçla Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) ile Millî Eğitim Bakanlığı arasında sözleşme imzalandı ve yazılım üretildi. Başlangıçta Türkiye coğrafyası, Piri Reis, Kurtuluş Savaşı, Bilim ve Türkiye ile ilgili CD'ler üretildi (Akkoyunlu, İmer, 1998).

1997 yılında 53 okulda bilgisayar öğrenimi projeleri için yapılan pilot uygulamalar incelendi ve olumlu sonuçlar verdi. Bu değerlendirme sonucunda eğitim veren okul sayısının 1998 yılında 160'a çıkarılmasına karar verilmiştir. Projenin değerlendirme raporunda kısa sürede eğitim programlarına uygun yazılımların geliştirilmesi ve bu alanda çalışan öğretmen sayısının artırılması gerektiği belirtilmiştir (Akkoyunlu, İmer, 1998, 163). 1998 yılında temel eğitim projesi kapsamında bilgi teknolojileri eğitim kursu düzenlenmiştir. Projenin temel amacı sekiz yıllık zorunlu eğitimin yaygınlaştırılması, öğretimin kalite ve verimliliğinin artırılması, öğrenci ve öğretmenlerin bilgisayar becerilerinin sağlanmasıdır. Bu kapsamda okullara televizyon, ışık projektörü ve projeksiyon cihazı temin edildi ve bilgisayar laboratuvarları kurulmuştur. 25 bin öğretmene bilgisayar becerileri konusunda ileri eğitim verilmiştir. Aynı zamanda görme ve işitme engelli öğrencilere yönelik 70 adet bilgisayar laboratuvarı yapılmıştır (Sezer, 2011). 2003 yılında Millî Eğitim Bakanlığı ve Karayolları Bakanlığı Türk Telekom ile anlaşma imzalamıştır. Bu projenin amacı okulun bilgisayar derslerini hızlı ve kesintisiz internete bağlamaktır. Birçok e-dönüşüm projesi bu şekilde hayata geçirilmiştir. Aynı zamanda her öğretmene ücretsiz bir e-posta adresi ve bilgisayar, her okula da ücretsiz bir web sitesi sunulmuştur (Sezer, 2011).

2003-2004 eğitim-öğretim yılından bu yana, Türkiye'deki tüm ilkökul öğrencilerine ders kitaplarının ücretsiz dağıtılması amacıyla "Ücretsiz Ders Kitabı Dağıtım Projesi" hayata geçirilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın bu etkinliği 2006-2007 eğitim-öğretim yılından itibaren devlet lisesi öğrencilerine, 2009-2010 eğitim-öğretim yılından itibaren açıköğretim öğrencilerine, 2014-2015 eğitim-öğretim yılından itibaren ise özel ilköğretim okulu ve lise öğrencilerine uygulanmaktadır. Bakanlık, proje kapsamında yurt dışındaki Türk okullarına, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ndeki okullara da ücretsiz ders kitabı desteği sağlamaktadır (Kasap, 2019). 2006 yılında Millî Eğitim Bakanlığı ile özel bir şirket arasında Millî Eğitim Bakanlığı'na İngilizce interaktif yabancı dil öğrenme (DynEd) yazılımı sağlanması konusunda bir anlaşma imzalanmıştır.

2007-2008 eğitim öğretim yılında 11.152 ilköğretim okulunda test edilen İngilizce dil eğitim sistemi DynEd, 2008-2009 yılından bu yana kullanılmaktadır. Tüm devlet ilköğretim okullarında eğitim-öğretim yılının 4-8. sınıflarında uygulanmaktadır. Sınıflarda uygulanmaya başlanmıştır (Döngel, 2011). DynEd İngilizce eğitim sistemi Eğitim enstitüleri 9.-12. 2014-2015 eğitim-öğretim yılında sınıflarda uygulanmıştır (Gökbulut, 2020).

2010 yılında başlayan ve günümüzde devam eden eğitim teknolojisi entegrasyonu projesi, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hayata geçirilen "Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi" olan Fatih projesidir. Proje kapsamında sınıflara etkileşimli tahtalar yerleştirilecek, ağ altyapısı sağlanacak, internet bağlantısı sağlanacak ve öğrencilere tablet dağıtılacak, Eğitim Bilgi Ağı'nın (EBA) dijital eğitim platformu sunulmuştur. Fatih projesini uygulayan Millî Eğitim Bakanlığı'nın hedefi ülkede eğitim gören tüm öğrencilere eşit fırsatlar sağlamaktır. Bilgi ve iletişim teknolojileri ve internet araçlarıyla donatılmış sınıflar, sınıflarda destekleyici öğretme ve öğrenme fırsatları sunmaktadır (Yıldız, Seferoğlu, 2012). Fatih projesinin ülke genelindeki tüm okullara yayılması için çalışmalar sürüyor. Öğretmenler, öğrenciler, akademiler, eğitim teknisyenleri ve teknoloji sağlayıcılar arasında fikir ve deneyim paylaşımını amaçlayan Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü öncülüğünde 2015 yılında düzenlenen "Türkiye Eğitim Teknolojileri Zirvesi". Türkiye'de eğitim teknolojisi alanında katkı sağlamaya başlamıştır (YEĞİTEK, 2015). 2019 yılında Millî Eğitim Bakanlığı ile Türksat arasında devam eden sözleşme, internet hattı güvenliği maliyetinin yüksek olduğu bölgelerdeki okullara uydu üzerinden internet hizmeti sağlanmasına ilişkin güncellenmiş sözleşme ile genişletilmiştir. Bu bağlamda hiçbir okulun internet bağlantısı olmayan kalmamasını sağlamak amaçlanmaktadır (MEB, 2019).

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2020 COVID-19 salgını sırasında okulların kapanmasının ardından öğrencilerin eğitimde geri kalmaması için eğitim teknolojileri olan internet ve televizyon üzerinden uzaktan eğitime geçilmiştir. Bu süreçte, Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ve dijital eğitim platformu olarak faaliyet gösteren Türkiye Radyo Televizyon Kurumu (TRT) aracılığıyla öğrencilere canlı dersler ve televizyon yayınları aracılığıyla uzaktan eğitim olanakları sunuldu (YEĞİTEK, 2020a).

2.1.2. Türkiye’de Eğitim ve Teknoloji Perspektifinden Yabancı Dil Öğrenme Süreci

Geçtiğimiz 25 yıla bakıldığında teknolojinin İngilizce eğitimine entegrasyonunun büyük bir dönüşüm geçirdiği görülmektedir. Başlangıçta basit yazma uygulamaları ve dolgu alıştırmalarıyla sınırlıydı. İnternetin yaygınlaşması, sosyal ağların gelişmesi ve mobil teknolojinin yaygınlaşmasıyla birlikte teknoloji kullanımı da gelişmiş hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından aktif olarak kullanılmaya başlanmıştır. Aynı zamanda eskiden "bilgisayar dili öğrenimi" olarak adlandırılan sürece "teknolojiyle geliştirilmiş dil öğrenimi" adı verilmiş ve teknoloji geliştikçe nihayet "bilgisayar ve iletişim teknolojisi" haline gelmiştir (Dudeney ve Hockly, 2012).

Küreselleşmenin hız kazandığı çağımızda, yabancı dil öğrenimi bireylerin uluslararası düzeyde etkili iletişim kurabilme becerisini geliştiren temel unsurlardan biri hâline gelmiştir. Türkiye’de de yabancı dil öğretimi, eğitim politikaları ve teknolojik yenilikler doğrultusunda sürekli olarak geliştirilmektedir. Eğitim sisteminin önemli bileşenlerinden biri olan yabancı dil öğrenimi hem okul kademelerinde hem de yükseköğretim kurumlarında güçlü bir yere sahiptir. Türkçenin yanı sıra İngilizce, Almanca ve Fransızca gibi yabancı dillerin edinilmesi, bireylerin küresel ölçekte rekabet edebilme kapasitelerini artırmakta ve mesleki fırsatlarını genişletmektedir. Bu sebeple, yabancı dil öğrenme sürecinin etkili biçimde planlanması ve uygulanması, bireysel ve toplumsal açıdan stratejik bir önem taşımaktadır. Teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte, yabancı dil öğrenme sürecinde teknolojinin sağladığı imkânlardan yararlanmak da mümkün hale gelmiştir.

Özellikle internetin yaygınlaşmasıyla birlikte online dil kursları, interaktif dil öğrenme uygulamaları ve çevrimiçi dil öğretim platformları gibi birçok yeni yöntem ortaya çıkmıştır. Bu yöntemler, bireylerin kendi hızlarında ve kendi ihtiyaçlarına göre dil öğrenmelerine olanak sağlamaktadır. Türkiye'deki eğitim kurumları da bu teknolojik gelişmeleri yakından takip etmektedir. Birçok okul ve üniversite, öğrencilere dijital platformlar üzerinden yabancı dil öğretimi imkânı sunmaktadır. Bu platformlar, öğrencilerin dil becerilerini geliştirebilmeleri için interaktif içerikler, alıştırma ve sınavlar sunmaktadır. Ayrıca, online dil kursları da bireylere esnek bir öğrenme ortamı sunarak, zaman ve mekân sınırlaması olmaksızın dil öğrenmelerine olanak sağlamaktadır. Yabancı dil öğrenme sürecinde teknolojinin sağladığı diğer bir avantaj ise iletişim imkânlarının artmasıdır. Öğrenciler, çevrimiçi dil öğretmenleri veya diğer dil öğrenenlerle iletişim kurarak pratik yapma fırsatına sahip olmaktadır. Bu sayede, dil

becerilerini geliştirmek için gerçek hayatta karşılaşacakları iletişim durumlarına hazırlık yapabilmektedirler. Ancak, teknolojinin yabancı dil öğrenme sürecindeki rolü sadece avantajlardan ibaret değildir. Dezavantajları da bulunmaktadır. Örneğin, teknolojiye erişimi olmayan veya teknolojiyi etkin bir şekilde kullanma becerisine sahip olmayan bireyler, bu imkânlardan yararlanmakta zorluk yaşayabilirler. Ayrıca, teknolojiye dayalı dil öğretim yöntemleri, bireylerin gerçek hayatta karşılaşacakları iletişim durumlarına tam anlamıyla hazırlayamayabilir. Buna bağlı olarak Türkiye'de eğitim ve teknoloji perspektifinden yabancı dil öğrenme süreci önemli bir konudur. Yabancı dil öğrenme sürecinin etkin bir şekilde yönetilmesi ve teknolojinin sağladığı imkânlardan yararlanılması, bireylerin uluslararası düzeyde iletişim kurabilme becerilerini artırarak kariyer fırsatlarını genişletmelerine yardımcı olacaktır. Ancak, teknolojinin dezavantajları da göz önünde bulundurularak, dengeli bir yaklaşım benimsenmelidir.

Yabancı dil öğrenmek karmaşık bir süreçtir ve öğrencilerin bu süreçte sürekli motivasyona ve teşvike ihtiyaçları vardır. Teknoloji bu aşamada durum öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyen faktörlerden biri olarak değerlendirilebilir (İlter, 2009) Teknoloji sayesinde öğrenci öğrenme sürecine aktif olarak katılma olanağına kavuşmaktadır. Brown'a göre İngilizcenin tüm dünyada yaygın olarak konuşulduğu göz önüne alındığında, İngilizce derslerinde eğitim teknolojisinin büyük rol oynadığı söylenmektedir (Suo ve Shi, 2008).

İşman'a (2014) göre öğrencinin sınıfta teknoloji kullanımı konusunda her zaman olumlu ve iyimser düşüncelere sahiptirler ve teknoloji, öğrencilerin yeni fikirler edinmelerine, problem çözme becerilerini geliştirmelerine, özgüven ve sorumluluk kazanmalarına etkili bir şekilde yardımcı olabilir. Benzer şekilde Zengin, öğrencilerin multimedya araçları gibi teknolojinin kullanıldığı derslerde daha motive olduklarını tespit edilmiştir. İdeal olarak hem geleneksel hem de bilgisayar tabanlı dil derslerinin amacı, eğitimi teşvik eden ve başarıya ulaşmasını sağlayan bir ortam yaratmaktır (Suo ve Shi, 2008). Shyamlee ve Phil'e (2012) göre İngilizce Eğitiminde Teknoloji kullanımının olumlu etkileri altı ana başlıkta toplanabilir:

1. Öğrencilerin öğrenme isteğinin artması: Geleneksel öğrenme yöntemleriyle karşılaştırıldığında teknolojinin görsel ve duyuşsal yapısı sayesinde bilgi alma isteğini artırdığı, öğrencileri ders etkinliklerine katılmaya teşvik ettiği anlaşılmaktadır.

2. Öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmek: Öğrencilerin pasif alıcılar olmaktan ziyade, öğrendikleri dilin yapılarını, anlamlarını ve işlevlerini daha iyi algılayıp kullanabilecekleri bireysel ve grup halinde öğrenmeyi sağlamaktadır.
3. Öğretilen dilin kültürünün öğretilmesi: Teknoloji aracılığıyla kullanılacak kaynaklar, öğrencilerin sınırlı bir süre içinde basılı olarak erişebilecekleri kaynaklardan kat kat fazladır. Bu kaynaklar, dilsel teorik bilginin uygulamasını gözlemleyebileceğiniz dinleme pasajları, videolar, okumalar ve diğer etkileşimli etkinlikleri içermektedir. Böylece öğrenciler dil öğrenmenin yanı sıra kendi kültürlerini ve ait oldukları kültürü de öğrenme fırsatına sahip olurlar.
4. Öğretimin etkililiğini artırmak: Multimedya kaynaklarını kullanan öğretim tekniklerinin öğretim materyalinin kalitesini artırdığı, sınıfta zaman kullanımını iyileştirdiği ve öğretmene odaklanma eğilimini kırdığı anlaşılmaktadır. Özellikle yoğun saatlerde öğrenciye adil ve dengeli bir ses ve geri bildirim vermek çok zordur. Teknoloji sayesinde her öğrenciye bireysel etkinlikler sunularak öğrencilerin çalışmaları kolaylaştırılabilmektedir. Geleneksel öğretim yöntemleri genellikle öğretmen merkezlidir ve bilgi aktarımı sınırlıdır. Öte yandan teknolojiyle öğretim sınıfla sınırlı olmayan daha canlı, görsel ve benzersiz bir deneyim sağlar ve öğrenmeyi şekillendirmede öğrenciye inisiyatif vermektedir.
5. Öğrenci ve öğretmen arasındaki iletişimin arttırılması: Teknoloji tabanlı eğitimde her birey sürecin aktif bir parçasıdır. Bu süreç öğrencileri eğitirken aynı zamanda öğretmenin de süreçte daha etkin rol almasına olanak sağlamaktadır. Öğretmen ve öğrenci arasında sürekli iletişim bu süreçte bilgi aktarımı kolaylaştırır ve her öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına göre bireysel olarak düzenlenen etkinliklerden yararlanmaktadır.
6. Dil öğrenme içeriğinin sağlanması: Teknoloji kullanılarak çoklu duyuşsal etkinlikler sağlandığında, öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişim içeriğin geliştirilmesine ve farklılaştırılmasına yardımcı olmaktadır. Buna göre teknoloji sayesinde öğrencilere daha zengin ve benzersiz materyaller sunmanın yanı sıra çekici ve kullanıcı dostu bir ortam yaratmanın yanı sıra canlı görseller ve seslerle benzersiz bir öğrenme ortamı yaratmak da mümkündür.

2.1.3. Harmanlanmış Öğrenmenin Ana Öğeleri

Dijital öğrenme teknolojileri her geçen gün gelişerek geleneksel yüz yüze öğrenme ortamlarındaki yerini almaktadır. Harmanlanmış öğrenme, resmi olmayan

öğrenme stilleri ile yüz yüze öğrenme ortamlarının kesişiminde yaratılmaktadır (Graham, 2004). Harmanlanmış öğrenme çevrimiçi öğrenmenin ve sınıfın birçok avantajının ve güçlü yönünün birleşimidir (Horton, 2000). Teknolojinin öğrenme-öğretme sürecinde ve insanların hayatında vazgeçilmez hale gelmesiyle birlikte bu yeni öğrenme yaklaşımı daha da önem kazanmıştır. Harmanlanmış öğrenme nedir? Harmanlanmış öğrenme kısaca ortak bir müfredat olarak öğrenmenin sonunda daha yüksek hedeflere ulaşmak için birden fazla ortak yöntemin kullanıldığı bir müfredat olarak tanımlanabilir. Bu başlı başına öğrenmenin farklı bölümlerinin bir karışımı değil, öğrenmeye ve mesleki sonuçlara odaklanmadır. Bu nedenle bu tanım değiştirilebilir (Singh ve Reed, 2001); Harmanlanmış öğrenme, doğru kişisel öğrenme stilini, doğru öğrenme tekniklerini ve doğru becerileri doğru kişiye doğru zamanda sunmak için öğrenme hedeflerinin uygulanmasını birleştirerek en üst düzeyde başarıya ulaşmaya odaklanır. Bu tanımın gizlediği ilkeler;

- Burada odak noktası paylaşım yöntemi değil öğrenme hedefleridir.
- Birçok bireysel öğrenme stiline geniş bir kitleye ulaşmak için desteğe ihtiyacı vardır.
- Herkes öğrenme sürecine farklı bilgilerle katılır.
- Çoğu durumda en etkili öğrenme stratejisi "şu anda ihtiyacınız olan şey"dir.

Wilson ve Smilanich'e (2004) göre harmanlanmış öğrenme genellikle bir öğrenme ihtiyacını karşılamak için iki veya daha fazla yöntemin kullanılması anlamına gelmektedir. Çok harmanlanmış öğrenme; İstenilen öğrenme hedeflerine ulaşmak için en etkili öğrenme stillerinin belirli amaçlar için kullanılmasıdır. Harmanlanmış öğrenme ortamı oluşturulurken çevrimiçi öğretim ve yüz yüze öğrenmenin avantajları dikkate alınmalı, dezavantajlarından kaçınılmalıdır. Bu karışım kuvvetli alanlar için belirlenmelidir. Bu amaçla konuya ilişkin bilgi, içerik, öğrenci özellikleri, benimsenen davranışlar, öğrenme ortamı ve teknolojik altyapı hedefe ulaşmayı kolaylaştırabilir (Osguthorpe ve Graham, 2003). Harmanlanmış öğrenme deneyimi, bu ilkeler uygulandığında müfredatın geleneksel yaklaşımlara kıyasla etki, başarı ve gelir açısından radikal iyileşmelere yol açabileceğini göstermektedir. Bu eğilimler, değişim potansiyeli olduğunda çok faydalıdır (Singh ve Reed, 2001). Harmanlanmış öğrenmenin bileşenleri Şekil 1'de gösterilmektedir. Harmanlanmış öğrenme, yapay zeka ve makine öğrenmesi alanlarında büyük bir ilgi gören bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, farklı makine öğrenme tekniklerini bir araya getirerek daha güçlü ve etkili sonuçlar elde etmeyi hedefler. Harmanlanmış öğrenme, birçok farklı bileşeni içerir ve bu bileşenlerin doğru bir şekilde

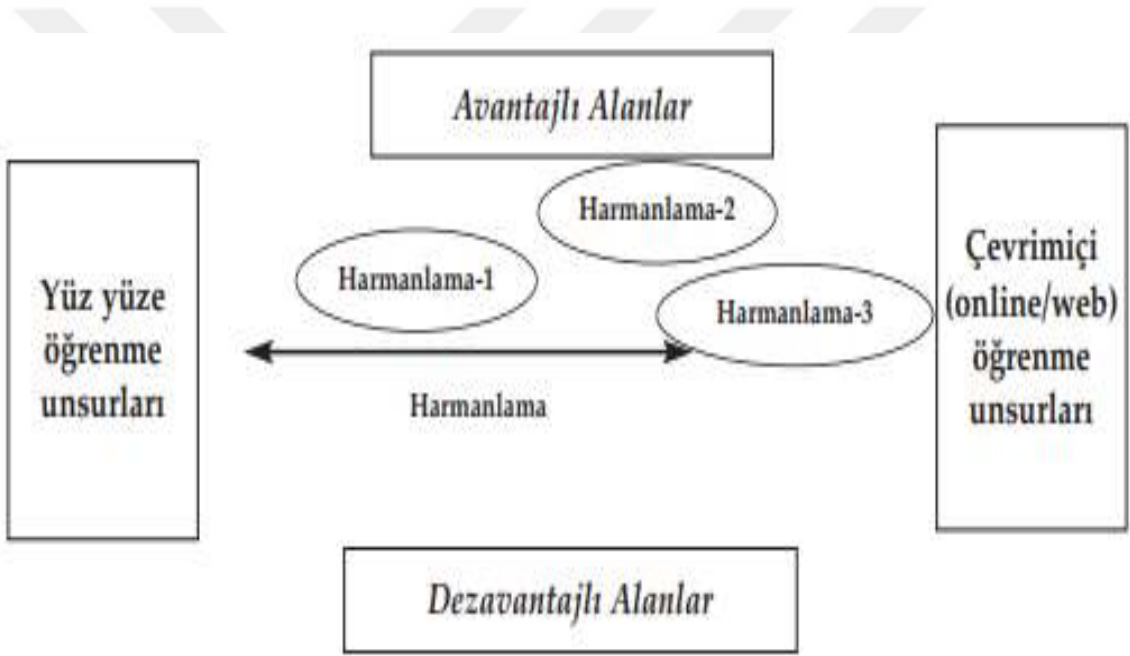
bir araya getirilmesi önemlidir. Harmanlanmış öğrenmenin ana öğelerinden biri veri toplama ve veri ön işlemedir. Harmanlanmış öğrenme algoritmaları, genellikle büyük miktarda veriye ihtiyaç duyar. Bu nedenle, verinin doğru şekilde toplanması ve ön işlenmesi önemlidir. Veri toplama sürecinde, farklı kaynaklardan veri toplanabilir ve bu verilerin uygun bir şekilde etiketlenmesi gerekebilir. Veri ön işleme aşamasında ise verinin temizlenmesi, eksik değerlerin doldurulması ve gereksiz özelliklerin çıkarılması gibi işlemler yapılmaktadır. Harmanlanmış öğrenmenin bir diğer önemli bileşeni ise model seçimi ve eğitimidir. Harmanlanmış öğrenme algoritmaları, farklı makine öğrenme modellerini bir araya getirerek daha güçlü sonuçlar elde etmeyi hedefler. Bu nedenle, hangi modellerin kullanılacağına ve bu modellerin nasıl eğitileceğine karar vermek önemlidir.

Model seçimi ve eğitimi aşamasında, farklı modellerin performansı karşılaştırılabilir ve en iyi sonuçları veren modeller seçilebilir. Ayrıca, eğitim sürecinde modelin doğru şekilde eğitilmesi ve aşırı uyum sorununun önlenmesi de önemlidir. Harmanlanmış öğrenmenin bir diğer bileşeni ise model birleştirme ve sonuç çıkarma sürecidir. Harmanlanmış öğrenme algoritmaları, farklı modellerin sonuçlarını bir araya getirerek daha güçlü ve güvenilir sonuçlar elde etmeyi hedefler. Bu nedenle, farklı modellerin sonuçlarının birleştirilmesi ve sonuç çıkarma sürecinin doğru şekilde yapılması önemlidir. Model birleştirme yöntemleri arasında oylama, ağırlıklı oylama ve ortalama alma gibi yöntemler bulunmaktadır. Harmanlanmış öğrenmenin başarısını değerlendirmek de önemlidir. Harmanlanmış öğrenme algoritmalarının performansını değerlendirmek için farklı metrikler kullanılabilir. Bu metrikler arasında doğruluk, hassasiyet, kesinlik ve geri çağırma gibi metrikler bulunur. Bu metrikler, harmanlanmış öğrenmenin ne kadar iyi çalıştığını belirlemek için kullanılmaktadır.

Harmanlanmış öğrenme, yapay zeka ve makine öğrenmesinin geleceği için büyük bir potansiyele sahiptir. Bu yaklaşım, farklı makine öğrenme tekniklerini bir araya getirerek daha güçlü ve etkili sonuçlar elde etmeyi hedefler. Ancak, harmanlanmış öğrenmenin başarılı olabilmesi için doğru veri toplama ve veri ön işleme süreçleri, model seçimi ve eğitimi, model birleştirme ve sonuç çıkarma süreci ve başarının değerlendirilmesi gibi ana öğelerin doğru şekilde uygulanması gerekmektedir. Ayrıca harmanlanmış öğrenme, yapay zeka ve makine öğrenmesinin geleceği için büyük bir potansiyele sahip olan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımın ana öğelerini doğru bir şekilde uygulamak, daha güçlü ve etkili sonuçlar elde etmek için önemlidir. Harmanlanmış

öğrenme alanındaki gelişmelerin devam etmesiyle birlikte, daha da gelişmiş yapay zeka sistemleri ve daha iyi makine öğrenme modelleri oluşturulabilecektir.

Osguthorpe ve Graham (2003), harmanlanmış öğrenmenin temel amacını, yüz yüze öğretim ile e-öğrenme bileşenleri arasında pedagojik açıdan etkili ve işlevsel bir denge kurmak olarak tanımlamaktadır. Bu yaklaşıma göre, her iki öğrenme ortamı da harmanlanmış öğrenmenin ayrılmaz ve tamamlayıcı unsurlarıdır. Yazarlar, harmanlamanın yalnızca bu iki yöntemin bir araya getirilmesi değil, aynı zamanda her birinin avantajlarından maksimum düzeyde yararlanmayı ve dezavantajlarını en aza indirmeyi hedeflediğini vurgulamaktadır. Bu durum, öğrenme sürecinde faydanın yüksek olduğu alanlara ağırlık vererek bir denge oluşturmak anlamına gelmektedir.



Şekil 1. Harmanlanmış öğrenmenin ana öğeleri

Her ne kadar harmanlanmış öğrenme kavramı günümüzde sıklıkla dijital teknolojilerle ilişkilendirilse de özü itibarıyla bu yaklaşım yeni bir olgu değildir. Geleneksel anlamda harmanlanmış öğrenme, sınıf ortamında sunumlar, laboratuvar uygulamaları, kitaplar ve çeşitli basılı materyaller gibi farklı öğretim kaynaklarının bir arada kullanılmasıyla uygulanmaktaydı. Ancak geçmişte, bu tür harmanlamaların içerik ve erişim açısından çeşitli sınırlılıkları bulunmaktaydı. Öğrenci ihtiyaçlarına esnek ve bireyselleştirilmiş çözümler sunmakta zorlanan bu yapı, daha çok öğretmen merkezli ve kaynak temelli bir bütünleştirme biçiminde kalmaktaydı.

Günümüzde ise bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler sayesinde, öğrenme ortamları çok daha çeşitlenmiş ve etkileşimli hâle gelmiştir. Artık okullarda, pedagojik amaçlara göre seçilebilecek çok sayıda öğretim yöntemi ve dijital araç bulunmaktadır. Bu durum, öğretim tasarımcılarına hem içerik sunumu hem de öğrenme sürecinin yönetimi açısından geniş bir esneklik sağlamaktadır. Dolayısıyla, modern harmanlanmış öğrenme yaklaşımı, yalnızca farklı ortamları bir araya getirmekle kalmayıp, aynı zamanda öğrenci merkezli, veri temelli ve dinamik bir öğrenme deneyimi sunma potansiyeline sahiptir. Singh ve Reed'e (2001) göre bunlar;

- Senkronize fiziksel formlar,
- Öğretmen sınıfları ve öğretmeni yönetimi
- Laboratuvar çalışmalarına ve çalıştaylara katılımı
- Geziler Eşzamanlı çevrimiçi formatlar (canlı e-öğrenme)
- Elektronik tartışmalar/toplantılar
- Sanal dersler
- Web seminerleri ve radyo veya televizyon programları
- Eğitim
- Mesaj yoluyla anında sohbet kişisel hızda eşzamansız formlar:
- Belgeler ve web sayfaları
- İnternet/PC özellikli eğitim modülleri
- Değerlendirme/testler ve anketler
- Analogiler
- Profesyonel yardım ve elektronik performans destek sistemleri
- Canlı etkinlik kaydı
- Bunlar çevrimiçi öğrenme toplulukları ve tartışma forumlarıdır.

Ayrıca, harmanlanmış öğrenmenin psikolojik, teknolojik, teorik, iletişim ve yönetim sistemleri gibi temel unsurları da bulunmaktadır:

- Karmakarışık öğrenme
- Bilgisayarla öğrenme,
- Çevrimiçi öğrenme,
- E-öğrenme,

Öğrenme yönetim sistemi ve öğrenme platformu ile iletişim kurar. Ayrıca harmanlanmış öğrenmenin tüm bu unsurlarının birbiriyle bağlantılı olduğu başka alanlar

da vardır. Örneğin bilgisayar öğrenimi; Davranışçılık, bilgisayar uygulamaları, yaşam boyu öğrenme ve e-öğrenme alanlarıyla doğrudan ilgili olup, buradaki gelişmeler bilgisayar tabanlı öğrenmeyi etkilemekte ve değiştirmektedir. Söz konusu uygulamalar okul ortamında hem sınıf içinde hem de sınıf dışında çevrimiçi veya yüz yüze öğrenme yöntemi kullanılarak gerçekleştirilebilmektedir. Bir veya daha fazla yapılabilirler. Burada en önemli şey süpervizör ve diğer uzmanlarla birlikte tasarım kararı vermektir. Aynı zamanda okulun yeteneklerinin ve güçlü yönlerinin makul bir değerlendirmesidir.

Uygulamalı harmanlanmış öğrenmenin öğrenci ve öğretmene olduğu kadar kuruma ve etkililiğine de pek çok avantajı vardır. Singh ve Reed (2001) harmanlanmış öğrenmenin faydalarından bazılarını kısaca şu şekilde açıklamaktadır:

1. Öğrenme verimliliğini artırır
2. Zenginliği kalıcı kılar
3. Zaman ve maliyet açısından uygundur
4. Sonuçlar optimum düzeyde elde edilir.
5. Kombine çalışma hemen görülebilir.

Ayrıca harmanlanmış öğrenme yaklaşımını uygulayarak; öğrenme zenginliği, bilgiye erişim, sosyal etkileşim, öğrenme yönetimi vb. Bu önemli sonuçlara yol açmaktadır (Osguthorpe ve Graham, 2003). Yukarıdaki açıklamalardan genel olarak bu öğrenme biçiminin bireysel öğrenmeyi, bireysel ritmi, dinleme, okuma, görme ve uygulama açısından çeşitliliği, iş birliği ve iletişim yoğunluğunu sunduğu açıktır. Geri bildirim hızı, öğrenme ortamının özgürlüğü, zaman ve çalışma maliyetlerinden tasarruf gibi olumlu etkilerinin de olduğu söylenebilmektedir.

2.1.3.1. Çevrimiçi Öğrenme

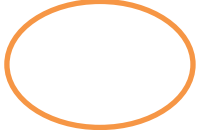
Osguthorpe ve Graham (2003) harmanlanmış öğrenme yaklaşımında kullanılabilecek modelleri şu şekilde açıklamaktadır;

Model 1: Çevrimiçi ve yüz yüze öğrenme etkinlikleri,

Model 2: Çevrimiçi ve yüz yüze öğrenenler,

Model 3: Çevrimiçi ve yüz yüze eğitmenler.

Tablo 1*Yüz Yüze ve Çevrimiçi Ortamın Unsurları.*

1	2	3
Öğrenme Etkinlikleri	Öğrenciler	Öğretmenler
		
Yüz yüze	Yüz yüze	Yüz yüze
Çevrim içi / Web	Çevrim içi / Web	Çevrim içi / Web

İlk model, çevrimiçi öğrenme ve yüz yüze öğrenmenin bir kombinasyonunu içermektedir. İkinci modelde öğrenciler hem çevrimiçi destekli öğrenme ortamında hem de yüz yüze öğrenmektedirler. Üçüncüsü ise, çevrimiçi destekle öğrenme ortamının yanı sıra birden fazla öğretim elemanı ile iletişim kurma imkânı da sunulmaktadır. Bu modellerden birini seçerken mevcut seçenekleri tartmak daha faydalı sonuçlar verebilir. Yukarıdaki modellerden sadece biri veya birden fazla model kullanılabilir. Burada programın amaçları ve hedef kitlenin özellikleri dikkate alınarak model uygulanmaktadır. Web tabanlı öğrenme ve yüz yüze öğrenme bir araya gelerek öğrenmenin kalitesini arttırmaktadır (Kerres ve Witt, 2003). Bu durumda, çevrimiçi öğrenmenin avantajları yüz yüze öğrenmenin avantajlarıyla birleştiğinde, eğitim programının hedeflerine ulaşması için uygulanmasını kolaylaştırabilir. Ayrıca çevrimiçi öğrenmede Horton (2000) tarafından geliştirilen çeşitli eğitim yöntemleri kullanılmaktadır. Çalışma programları ve ders modelleri kullanılabilir (Ünsal, 2004).

Günümüz teknolojisiyle birlikte, eğitim alanında da önemli değişiklikler yaşanmaktadır. Özellikle son yıllarda çevrimiçi öğrenme, geleneksel sınıf ortamının yerini almaya başlamıştır. Çevrimiçi öğrenme, internet üzerinden gerçekleştirilen eğitim programlarıyla bireylere farklı alanlarda eğitim imkânı sunmaktadır. Çevrimiçi öğrenme, öğrencilere esneklik ve erişilebilirlik sağlamasıyla ön plana çıkmaktadır. Geleneksel eğitim yöntemlerinde, öğrencilerin belirli bir mekânda ve zamanda bir araya gelmesi gerekmektedir. Ancak çevrimiçi öğrenme sayesinde, öğrenciler istedikleri zaman ve yerde eğitim alabilmektedir. Bu da öğrencilerin kendi hızlarında ilerlemelerine olanak tanımaktadır. Çevrimiçi öğrenme aynı zamanda, öğrencilere geniş bir eğitim yelpazesi sunmaktadır. Geleneksel eğitim kurumlarında bazı derslerin mevcut olmaması veya sınırlı seçenekler sunulması durumu çoğu zaman karşılaşılan bir sorundur. Ancak

çevrimiçi öğrenme platformları, farklı alanlarda uzmanlaşmış eğitimcilerden oluşan bir ağ sunarak, öğrencilere daha geniş bir eğitim seçeneği sunmaktadır. Örneğin, bir öğrenci matematik, fizik ve programlama gibi farklı alanlarda eğitim alabilir ve ilgi duyduğu konulara daha derinlemesine odaklanabilir. Çevrimiçi öğrenme ayrıca, maliyet açısından da avantaj sağlamaktadır. Geleneksel eğitim kurumlarında eğitim almak için harcanan maliyetler oldukça yüksek olabilmektedir. Yurt ücretleri, ulaşım masrafları ve kitap gibi ek maliyetlerle birlikte bu maliyetler daha da artabilmektedir. Ancak çevrimiçi öğrenme sayesinde, öğrenciler sadece eğitim programlarına katılırken ihtiyaç duydukları materyallere ve internet bağlantısına sahip olmaları gerekmektedir. Bu da maliyetleri düşürerek daha fazla kişiye eğitim imkânı sunmaktadır. Çevrimiçi öğrenme, öğrencilere interaktif bir eğitim deneyimi sunmaktadır.

Geleneksel sınıf ortamlarında öğrenciler genellikle pasif bir şekilde bilgiyi dinlemekte ve notlar almakla sınırlı kalmaktadır. Ancak çevrimiçi öğrenme platformları, interaktif içerikler ve etkileşimli egzersizlerle öğrencilerin daha aktif bir şekilde katılımını sağlamaktadır. Bu da öğrencilerin daha iyi anlamalarını ve öğrendikleri konuları daha iyi kavramalarını sağlamaktadır. Bu bağlamda çevrimiçi öğrenme günümüzde eğitim alanında önemli bir yer edinmiştir. Esneklik, erişilebilirlik, geniş eğitim seçenekleri, düşük maliyetler ve interaktif bir eğitim deneyimi gibi avantajlarıyla çevrimiçi öğrenme, geleneksel eğitim yöntemlerinin yerini almaya başlamıştır. Bu nedenle, bireylerin kendilerini geliştirmek ve yeni beceriler kazanmak için çevrimiçi öğrenme fırsatlarını değerlendirmeleri büyük önem taşımaktadır.

Osguthorpe ve Graham'a (2003) göre, harmanlanmış öğrenme tasarlanırken e-öğrenme ve yüz yüze öğrenmenin öğretim unsurları benzer ve farklıdır. Öğretim unsurları arasında; Öğrenme materyallerinin dağıtımı, öğrenme materyalleriyle etkileşim, öğretmenle iletişim, öğrencilerle iletişim, çok yönlü iletişim değişebilir. Buradaki fikir temel unsurlara odaklanmaktadır. Buna göre iyi planlama yapılması gerektiği vurgulanmaktadır.

Delialioğlu (2004) harmanlanmış öğrenme ve yüz yüze öğrenme ortamlarının grup çalışması, kısa sınavlar, çalışma sayfaları, puanlama, projeler ve sınıf içi etkinlikler gibi ortak işlevlerini açıklamıştır (**Tablo 2**). Aşağıda her iki öğrenme yönteminin de tanımladığı etkinlikler konuya, süreye, amaca ve diğer olasılıklara göre değişiklik gösterebilmektedir. Ayrıca ortak ve farklı etkinlikler de eklenebilir. Bu ortak veya farklı etkinliklerin içeriği ve düzeyi yeniden tanımlanmaktadır.

Tablo 2*Yüz Yüze Öğrenme ve Harmanlanmış Ortamının Ortak Etkinlikleri*

Yüz Yüze Öğrenme	Ortak Etkinlikler	Harmanlanmış Öğrenme
<i>Sınıfta 3 saatlik ders</i>		<i>Sınıfta 1 saatlik ders</i>
Powerpoint sunumlarının öğretmen tarafından desteklenmesi	Grup çalışması	Web sitesi
Kitaplar	Kısa sınavlar	Forum
	Çalışma sayfaları	Bilişsel araçlar
	Puanlama (Assignments)	Web kaynakları
	Proje	İzleme (log) sistemi
	Sınıf İçi Etkinlikler	

Çevrimiçi öğrenme ortamlarının tasarımcıları, öğretimi daha etkili ve verimli kılmanın yollarını aramış ve birçok ortak ders yapısı geliştirmişlerdir. Aşağıda birtakım modeller açıklanmaya çalışılmıştır (Horton, 2000). Klasik Öğreticiler: Bu, çevrimiçi kurslar için en çok kullanılan modeldir. Bunun nedeni öğretmenlerin en iyi bildikleri anlatım yöntemini kullanması ve öğrencilerin özellikle BDT ortamlarından bu yönteme alışkın olmaları nedeniyle bu kadar basit bir yapı içinde nadiren kaybolmalarındır. Bu şablon çoğu amaç için yeterince esnektir ve şablonu kullanarak ders oluşturmak çok kolaydır. Klasik öğretim yazılımı, günümüzde popüler olan yapılandırılmış planlama yöntemleriyle tutarlıdır (Horton, 2000).

Çevrimiçi ortamların avantajlarını ve sınırlamalarını şu şekilde özetlemişlerdir: (Horton, 2000; Aase, 2000; Burgstahler, 1997; Kaya, 2005).

- Aynı yerde ve zamanda kalma ihtiyacını ortadan kaldırır. İnternet teknolojileri, öğrencilerin internet bağlantısı olan her yerden ders materyallerine ve iletişim araçlarına erişmelerine olanak sağlar.
- Öğrenciler ödevleriyle ilgili hızlı geri bildirim alırlar.
- Öğrencilerle öğretmenleri arasındaki iletişimi artırır.
- Öğretmene daha kolay ve rahat ulaşırlar.

- Öğrenci memnuniyeti yüksektir.
- Öğrenciler daha eşit eğitim alıyor.
- Eğitim fırsatlarının normalde katılma fırsatına sahip olmayacak kişilerin de dahil olduğu daha büyük gruplara ulaşmasını sağlar.
- Öğrenciler kendi hızlarını ve programlarını belirleyebilirler.
- Öğretmen ve öğrencilerin zamandan tasarruf etmesini sağlar.
- Çok çeşitli eğitim kaynaklarına erişim sağlar.
- Daha fazla ders kitabı, dergi, dergi ve diğer yazılı materyallere çevrimiçi olarak kolayca ulaşılabilir.
- Aktif öğrenci katılımını destekler.
- Aslında bazı öğrenciler geleneksel sınıflara kıyasla elektronik ortamda yapılan sınıf tartışmalarına daha fazla katıldıklarını belirtiyorlar.
- Zaman açısından daha esnektir, öğrencilere cevapların taslağını hazırlaması ve yazması için daha fazla zaman vererek daha kaliteli iletişim sağlar.
- Olumlu etkiler verir (iş bildiğini hissetme, iç disiplin, yazma becerisinin gelişmesi vb.). Klasik eğitim biçimleriyle karşılaştırıldığında çevrimiçi eğitimin sınırlılıkları da gözlenmektedir (Horton, 2000; Aase, 2000; Burgstahler, 1997; Kaya, 2005).

Çevrimiçi eğitimin temel sınırlamaları;

- Kullanıcının derslere katılımını engelleyen teknik erişim sorunları,
- İnternet erişimi ihtiyacı,
- Daha fazla çalışma gerektirir.
- Çalışma planlaması ve çalışma materyali mükemmel olmalıdır. Aksi takdirde tüm emek ve emek boşa gidebilir.
- Yüz yüze iletişimin olmaması nedeniyle internette yanlış anlaşılma olasılığı artıyor.
- İnternette kaybolma ihtimali yüksektir.
- Öğrenci ders sırasında kullanılan teknik araçları kullanabilmeli,
- Katılımcıların ağız ve yüz ifadelerini izleme ve vücut dilini okuma becerilerini sınırlayan az sayıda yüz yüze etkileşim.
- Kişisel ilişkileri kaybetme korkusu

- Maliyet ve giderleri tahmin etmede zorluk.

Harmanlanmış öğrenme kavramının tanımları incelendiğinde temelde 3 alt başlık altında toplandığı görülmektedir. Bunlar;

- Medya ağırlıklı tanımlar,
- Yöntem birleşimi olarak kabul eden tanımlar

Çevrimiçi ve geleneksel eğitim yöntemi karışımı olarak kabul eden tanımlardır. Medya temelli harmanlanmış öğrenme tanımlarının ortak noktası, farklı araç ve tekniklerin eğitim çıktısını en etkili şekilde üretmek amacıyla bir araya getirilmesine vurgu yapmalarıdır. Bu bakış açısını yansıtan tanımlardan bazıları şu şekildedir: Singh ve Reed'e (2001) göre harmanlanmış öğrenme, birden fazla öğretim sunum modelinin birlikte kullanılarak öğrenme ürününün en yüksek düzeye, programın maliyetinin ise en düşük seviyeye çekilmesini amaçlayan bir eğitim düzenidir. Thomson (2002), harmanlanmış öğrenmeyi, öğrenme etkinliklerinin sunumu, uygulanması ve değerlendirilmesi için yapılandırılmış bir eğitim medyası bileşimi olarak tanımlar; bu yaklaşım çevrimiçi öğrenme, öğretmen rehberliği, çeşitli bilgi kaynakları ve hem basılı hem elektronik materyallerle uygulamaları kapsar.

Bersin'e (2004) göre harmanlanmış öğrenme, belirli bir kurumsal problemi çözmek amacıyla tasarlanan bir eğitim programında eğitmen rehberliğinde öğrenme, web tabanlı öğretim, yazılımlar, simülasyonlar ve dijital sunumlar gibi çeşitli eğitim medyalarının birlikte kullanılmasını ifade eder. Orey (2002) ise harmanlanmış öğrenmeyi, mevcut tüm teknolojilerin, medya türlerinin ve eğitsel hedeflere hizmet eden materyallerin organize edilmesi ve dağıtılması süreci şeklinde açıklar. Harmanlanmış öğrenmeyi yalnızca araç ve gereçlerin birleşimi olarak değil, aynı zamanda çeşitli yöntem ve stratejilerin bir arada kullanıldığı bir öğrenme ortamı olarak ele alan tanımlar da bulunmaktadır.

Rossett (2002), bu modeli iki veya daha fazla öğretim yönteminin birlikte uygulanması olarak değerlendirirken; Driscoll (2002), farklı öğretim yaklaşımlarının—örneğin yapılandırmacılık, davranışçılık ve bilişselcilik—teknoloji kullanılsa da kullanılsa da en etkili öğrenme çıktısını elde etmek için bir araya getirilmesi olarak açıklamaktadır. Benzer şekilde House (2002) harmanlanmış öğrenmeyi çeşitli yöntemlerin sentezlenerek sunulduğu bir eğitim biçimi olarak tanımlar. Harmanlanmış öğrenmeyi özellikle çevrimiçi ve geleneksel öğretimin birleşimi şeklinde ele alan

tanımlar da literatürde önemli yer tutmaktadır. Rooney (2003) ile Ward ve Labranche (2003), harmanlanmış eğitimi çevrimiçi öğrenme ile yüz yüze öğretimin özelliklerini bütünleştiren bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır. “Harmanlanmış eğitim modeli bazı geleneksel yöntemli sınıf oturumlarının sanal oturumlarla değiştirilmesidir ve Harmanlanmış dersler bazı yüz yüze iletişimi tamamıyla kaybetmeksizin bütün çevrimiçi derslerin bazı yararlı yönlerini sunar” (Young, 2002).

“Harmanlanmış model, eğitimcilerin dağıtımli eğitim ve uzaktan eğitimi sınıftaki rahat iletişim ortamıyla birleştirirken bu iki modeli sentezleme çabalarıyla sağladıkları bir düzendir” (Sands, 2002). Reay (2001), harmanlanmış öğrenmeyi elektronik eğitimin geleneksel öğretim programlarıyla bütünleştirilmesi olarak tanımlar. Benzer şekilde Rovai ve Jordan (2004), harmanlanmış öğrenmenin yüz yüze etkileşimi tamamen ortadan kaldırmadan çevrimiçi derslerin avantajlarını geleneksel öğretime entegre eden bir model olduğunu belirtmektedir. Colis ve Moonen (2001) ise bu yaklaşımı, çevrimiçi öğrenme uygulamalarının sınıf temelli öğretimle bir araya getirildiği bir öğretim biçimi olarak açıklamakta ve her iki yöntemin güçlü yönlerinin birbirini tamamladığını vurgulamaktadır. Bu perspektife göre çevrimiçi bileşenler derslerin tümünün internet ortamından yürütülmesine olanak sağlarken, geleneksel sınıf içi uygulamalar etkileşim, uyum ve esneklik deneyimlerini sürdürmektedir. Aynı doğrultuda Singh ve Reed (2001), harmanlanmış öğretimi hem maliyet açısından verimli hem de öğrenme çıktıları açısından üst düzey performans elde etmeyi amaçlayan çoklu sunum modellerine dayalı bir öğretim yaklaşımı olarak tanımlar. Bu modelde harmanlanmış öğrenme, mevcut teknolojilerin farklı öğrenme ortamlarına uyarlanmasıyla öğrencilerin hedeflenen öğrenme çıktısına daha etkin biçimde ulaşabilecekleri uygun öğretim düzenlerinin oluşturulmasını içerir.

Bieslawski ve Metcalf (2003), harmanlanmış öğrenmeyi geleneksel sınıf eğitimi ile uzaktan eğitimin bir araya getirildiği bir yapı olarak, eğitmen liderliğinde yürütülen öğretimin çevrimiçi öğrenme etkinlikleriyle bütünleşmesi şeklinde tanımlamaktadır. Çevrimiçi Ansiklopedi’de (Online Encyclopedia) de benzer biçimde, harmanlanmış öğrenme eğitmen yönetimli öğretim ile elektronik eğitimin veya geleneksel yöntemlerle yürütülen eğitim ile uzaktan eğitimin birleşimi olarak ifade edilmektedir. Bu modelin öğretimsel yapısı hem teknoloji tabanlı materyallerle hem de geleneksel, basılı kaynaklarla desteklenirken; çevrimiçi etkinlikler yapılandırılmış öğrenme modüllerini, bireysel çalışmaları ve grup temelli çevrimiçi uygulamaları kapsamaktadır. Yukarıdaki tanımlar eğitsel sunuş yöntemleri üzerinde yoğunlaşırken, diğerleri daha geniş bir bakış

açısıyla sunuş yöntemleri, teknolojileri, öğretim yöntem ve bilimleri üzerinde durur. Valiathan (2002), harmanlanmış öğrenmeyi çeşitli öğretim ortamının, yöntem ve yaklaşımının birleşimi olarak tanımlamıştır ve tanımında harmanlanmış öğrenmenin dört farklı bileşenini vurgulamaktadır. Bunlar;

- Eğitsel yapılar (yenilikçi anlatım ve açıklayıcı anlatım).
- Çeşitli eğitim yaşantıları (katılımcı yönetimli ve işbirlikçi grup tabanlı).
- Eğitsel sunum şekilleri (geleneksel yöntemli ve çevrimiçi öğretim).
- Eğitsel materyaller (teknoloji tabanlı ve teknoloji tabanlı olmayan eğitim).
- Harmanlanmış öğrenmede eğitim alanları daha esnek olduğundan ve öğrencilerin ve öğretmenlerin özel durumlarına uyarlanabildiğinden öğrenme ve öğretme etkinliklerinin daha etkili bir şekilde yürütüleceği ileri sürülmektedir (Singh ve Reed, 2001).

Ayrıca literatürde en sık atıfta bulunulan iki harmanlanmış öğrenme tanımı vardır. Bu tanımlar, Graham (2006) ve Garrison ve Kanuka (2004) tarafından önerilmiştir. Graham (2006) harmanlanmış öğrenmeyi şu şekilde tanımlamaktadır: Karma öğrenme sistemleri, yüz yüze eğitim ile bilgisayar aracılı eğitimi birleştirir. Garrison ve Kanuka (2004) harmanlanmış öğrenmeyi, sınıf içi yüz yüze öğrenme deneyimlerinin çevrimiçi öğrenme deneyimleriyle özenli bir şekilde bütünleştirilmesi olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla, genel olarak kabul gören bir görüşe göre, karma öğrenmenin ana unsurları arasında yüz yüze ve çevrimiçi eğitim veya öğrenim bulunmaktadır.

İlk tanım, bir kombinasyon olması gerektiğini belirtirken daha kapsayıcıdır; ikinci tanım ise kalite boyutunu, yani düşünceli bir entegrasyon olması gerektiğini içerir. İlk tanımda bilgisayar aracılı terimi kullanılırken, ikinci tanımda çevrimiçi terimi kullanılmaktadır. Ancak günümüzde bilgisayarlar nadiren çevrimdışı olarak kullanılmaktadır. İlk tanım, öğretim terimini kullanırken, ikinci tanım öğrenme deneyimi terimine odaklanmaktadır. Harmanlanmış öğrenme araştırmalarında, genellikle öğretim ve öğrenme arasında bir ayrım yapılmaz; bunun yerine bu iki kavram, aynı madalyonun iki farklı yüzü olarak kabul edilir. Örneğin, harmanlanmış öğrenme üzerine yapılan ampirik bir çalışma genellikle öğretim yöntemleri ve medya unsurlarını tanımlar ve ardından öğrenen perspektifinden bir değerlendirme sunar. Bu nedenle, harmanlanmış öğrenme araştırmalarının öğretim ve öğrenme konularına ilgi duyduğu varsayılabilir.

Harmanlanmış öğrenme, yüz yüze eğitimi çevrimiçi öğrenmeyle birleştiren, dijital teknolojileri kullanarak öğrenme deneyimini geliştiren bir eğitim modelidir. Bu pedagojik yaklaşım, geleneksel sınıf ortamlarının ve uzaktan öğrenme ortamlarının güçlü yanlarını kullanarak öğrenciler için daha etkili ve esnek bir öğrenme ortamı oluşturmayı amaçlar. Delialioğlu ve Yıldırım (2007)'e göre harmanlanmış öğrenme yüz-yüze ve çevrimiçi öğrenmenin avantajlarının birlikte kullanılarak öğretimin tekrar düzenlenmesini içerir. Graham (2006) yüz yüze öğrenme ortamlarında fiziksel mekânların, uzaktan öğrenme ortamlarında ise sanal mekânların bulunduğu belirtmiştir. Ayrıca, zamanın senkron veya asenkron olarak sınıflandırılabilceği ifade edilmiştir. İçerik ise sadece metin veya ses şeklinde olabileceği gibi, tüm duyu organlarına hitap edecek şekilde zenginleştirilebilmektedir. Graham ayrıca, insan-makine oranının yüz yüze öğrenme ortamlarında ve uzaktan öğrenme ortamlarında farklılık gösterebileceğini vurgulamıştır.

Yüz yüze öğrenme ortamı ile bilgisayar destekli uzaktan öğrenme ortamı arasındaki etkileşimde, mekân, zaman, içerik ve insan-makine oranı gibi dört unsurun büyük önemi vardır. Harmanlanmış öğrenme ise bu iki öğrenme şeklinin birleştirilmesiyle oluşur ve en ideal karışımı mekân, zaman, içerik ve insan-makine oranı açısından hedefler. Bu yeni yaklaşım, mekân ve zamandan bağımsız olarak öğrenme imkânı sunarken, içerik ve etkileşimde insan ve makine arasında optimal bir denge sağlamayı hedefler.

Harmanlanmış öğrenme, genellikle hibrit veya esnek öğrenme terimleriyle eşanlamlı olarak kullanılmaktadır (Hrastinski, 2019; Nguyen, 2017). Smith ve Hill'in (2019) belirttiğine göre, karma öğrenme, sadece çevrimiçi öğrenme ortamları ve sınıf içi öğretim değil, aynı zamanda teknik desteklenen tüm öğrenme ortamlarını içerir. So ve Bonk'un (2010) ifadesine göre, yüz yüze sınıf içi öğretim ile çevrimiçi öğrenme arasında "doğru karışımı" belirlemek için bazı sorulara yanıt verilmelidir. Bu sorular arasında, etkileşimin hangi kısmının sınıf temelli yüz yüze veya çevrimiçi ortamlarda gerçekleşmesi gerektiği ilk sıradadır. İkinci olarak, çevrimiçi veya sınıf tabanlı yüz yüze öğrenmenin ne zaman kullanılması gerektiği sorusu bulunmaktadır. Son olarak, öğrenme sürecini optimize etmek için bu iki yöntemin nasıl birleştirilebileceği sorusu önemlidir. Genel olarak, karma öğrenme modeli, geleneksel yüz yüze sınıf içi öğretimi çevrimiçi dijital öğrenmeyle entegre eder. Ayrıca, çevrimiçi öğrenme ortamı ile yüz yüze öğrenme ortamının uyumlu bir şekilde birleştirilmesinin, öğrenme sürecinin etkili bir şekilde gerçekleşmesi açısından kritik olduğu vurgulanmaktadır (Sungur Alhan, 2020).

Akademik açıdan, harmanlanmış öğrenme birkaç avantaj sunar. Öğrenciler, çevrimiçi kaynaklara ve materyallere kendi uygunluklarına göre erişebildikleri için kişiselleştirilmiş ve kendi hızında öğrenme imkânı bulurlar. Bu esneklik, çeşitli öğrenme stillerine uyum sağlar ve öğrencilerin içeriği gözden geçirmesine veya görevler üzerinde kendi hızlarında çalışmasına olanak tanır. Harmanlanmış öğrenme ayrıca etkileşimli çevrimiçi araçlar, tartışma forumları ve çoklu ortam kaynakları kullanarak aktif katılımı teşvik eder. Bu etkileşimli unsurlar, öğrencilerin karmaşık kavramları anlamalarını artırabilir ve işbirlikçi öğrenmeyi teşvik edebilir.

Harmanlanmış öğrenme; internet kaynaklarına erişim, etkili iletişim, esnek yapılandırma, hızlı geri bildirim, dijital portfolyo, farklı öğrenme stillerine göre öğretim, bireysel öğrenme, öğrenme süresini etkili ve verimli kullanma gibi yönleri ile öne çıkmaktadır. Harmanlanmış öğrenme tasarımı geliştirilirken, bu yaklaşımın sunduğu pedagojik çeşitlilik, bilgiye hızla ulaşma olanağı, sosyal etkileşimi desteklemesi, maliyet açısından verimli olması, içerikte kolay güncelleme yapılabilmesi, erişim imkânlarının genişlemesi ve öğrenenlere sağladığı esnekliğin dikkate alınması gerekir. Bu nedenle hedef kitle, içerik türü ve bağlamsal özelliklerle uyumlu bir model seçilerek harmanlanmış öğrenme ortamları oluşturulmalıdır (Tombuoğlu & Tombuloğlu, 2021).

Ayrıca harmanlanmış öğrenme gerçek dünya uygulamalarının ve otantik öğrenme deneyimlerinin entegrasyonuna imkân tanır. Dijital teknolojilerin kullanımıyla, öğrenciler simülasyonlara, sanal laboratuvarlara ve çevrimiçi araştırmalara katılabilir, bilgilerini pratik bağlamlarda uygulama imkânı bulabilirler. Bu, eleştirel düşünme, problem çözme becerileri ve bilginin gerçek dünya durumlarına aktarılabilme yeteneğini geliştirebilir. Harmanlanmış öğrenme aynı zamanda etkili zaman yönetimi ve fiziksel mekân kullanımını teşvik eder. Çevrimiçi bileşenleri dahil ederek, eğitim kurumları kaynaklarını optimize edebilir ve kaliteyi tehlikeye atmadan daha fazla öğrenciyi ağırlayabilir. Bu esneklik, yoğun programlara veya geleneksel eğitim ortamlarına sınırlı erişimi olan öğrenciler için özellikle faydalı olabilir. Saliba, Rankine ve Cortez (2013) akademik bir bağlamda, literatürde harmanlanmış öğrenmenin öğrenme imkânlarını artırdığı, ders yönetimi etkinliklerini desteklediği, iletişim sağladığı, notlandırma yapma ve geri bildirimler sunma gibi işlevleri yerine getirdiği ve öğrencilerin bilgi ve kaynaklara kolay erişimini kolaylaştırdığı ifade edilmektedir. Ayrıca, bu yaklaşımın iş birliği ve etkileşimi teşvik ederek öğrencileri motive ettiği ve etkili, verimli öğrenme deneyimleri

sunma potansiyeline sahip olduğu vurgulanmaktadır. Bu nedenlerle harmanlanmış öğrenmenin bir dizi avantajı bulunmaktadır.

Ancak, harmanlanmış öğrenmenin akademik açıdan sağlam bir şekilde uygulanması için bazı hususlara dikkat etmek önemlidir. Eğitimciler, öğrenme hedefleriyle uyumlu çevrimiçi materyaller ve etkinlikler tasarlamalı, etkin katılımı teşvik etmeli ve anlamlı geri bildirim sağlamalıdır. Ayrıca, öğretim stratejileri, çevrimiçi ve çevrimdışı bileşenlerin sorunsuz bir şekilde entegrasyonunu sağlamak için dikkatlice planlanmalı, öğrenme sürecinde tekrarlamalar veya eksikliklerden kaçınılmalıdır.

Pesen (2014) harmanlanmış öğrenme yüz yüze öğrenme ve çevrimiçi öğrenmenin dezavantajlarının minimize edilmesi ve her ikisinin avantajlı taraflarının bir araya getirilmesinin düşünülmesi üzerine ortaya çıkan eklektik bir yaklaşım olduğunu ifade etmektedir. Harmanlanmış öğrenme, yüz yüze ve çevrimiçi öğrenme yaklaşımlarını birleştiren ve her bir yöntemin kendi sınırlılıklarını ortadan kaldırarak avantajlarını bir araya getirerek öğrenme deneyimini geliştirmeyi hedefleyen bir öğretim yaklaşımı olarak yorumlanabilir.

Harmanlanmış öğrenme, geleneksel ve çevrimiçi öğrenme yaklaşımlarını birleştirerek birçok akademik avantaj sunar. Dijital teknolojileri kullanarak esneklik, kişiselleştirme ve etkileşimli öğrenme deneyimleri sağlar. Bununla birlikte, akademik faydaları en üst düzeye çıkarmak ve öğrenciler için bütünlüklü bir öğrenme ortamı yaratmak için dikkatli bir öğretim tasarımı ve uygulama gereklidir. Zhang ve Zhu (2018), tüm öğrenciler için uygun bir ortamın bulunmasının zor bir görev olduğunu belirtirken, harmanlanmış öğrenme yaklaşımının öğretim ve öğrenme ortamında erişilebilirlik, esneklik, aktif katılım, etkileşim, teşvik edici öğelerin yanı sıra ilham verici bir atmosfer oluşturmayı kolaylaştırdığını ifade etmektedirler.

Literatür, öğrenme sürecini bir bütün olarak ele alan bütünsel çalışmalara ihtiyaç duyulduğunu da ortaya koymaktadır. Bu tür çalışmalar, öğrenme sürecinin farklı bileşenlerini ve etkileşimlerini analiz ederek daha kapsamlı bir perspektif sunmayı hedeflemektedir. Öğrenme sürecinin çeşitli faktörleri, stratejileri ve bağlamları dikkate alan bütünsel çalışmalar, daha geniş bir anlayış ve daha etkili öğrenme yöntemlerinin geliştirilmesine katkıda bulunabilir. (Bliuc vd, 2007; Stacey & Gerbic, 2008). Ayrıca yapılan çalışmalar, etkili ders tasarımı ve uygulaması için standartlar belirlemek amacıyla daha fazla araştırma yapılması gerektiğini göstermektedir. Bu çalışmalar, farklı öğrenme

modellerinin kombinasyonlarını kullanarak harmanlanmış öğrenme tasarımlarının gücü üzerine odaklanmaktadır. Bu nedenle, ileri araştırmalar, spesifik harmanlanmış öğrenme tasarımları hakkında daha fazla bilgi sağlamak için gerçekleştirilmelidir (Precel, Eshet-Alkalai & Alberton, 2009).

Öğrenme sonuçları açısından yapılan araştırmalar, harmanlanmış öğrenmenin akademik performansta iyileşmeye yol açabileceğini göstermektedir. Farklı öğretim yaklaşımlarını birleştirerek, öğrenciler hem akranlarından hem de öğretmenlerinden bireyselleştirilmiş destek ve geri bildirim alma fırsatına sahiptir. Çevrimiçi değerlendirme ve analitik araçların entegrasyonu, eğitimcilerin öğrencilerin ilerlemesini daha etkili bir şekilde takip etmesine, geliştirilmesi gereken alanları belirlemesine ve gerektiğinde hedefe yönelik müdahaleler sağlamasına olanak tanır. Harmanlanmış öğrenme ortamlarında ders veren öğretmenler, bu ortamlarla ilgili olarak, ders içeriğine kolay erişim, derslerin etkililiği ve öğrenci ile öğretmen arasındaki etkileşimin kolaylığı gibi avantajlardan bahsetmişlerdir (Johnson, 2002).

Son zamanlarda, araştırmacılar İngilizce öğretiminde ikinci/yabancı dil olarak harmanlanmış öğrenmeyi entegre etmek için çeşitli yöntemler araştırmaktadırlar. Bu nedenle, harmanlanmış öğrenme ve İngilizce öğretimi arasındaki kesişimi inceleyen çalışmalarda bir artış yaşanmaktadır. Harmanlanmış öğrenme, yabancı dil olarak İngilizce bağlamında harmanlanmış öğrenmenin kullanımını ve etkililiğini araştıran birçok çalışmanın (Adas ve Bakir, 2013; Akbarov, Gönen ve Aydoğan, 2018; Ghazizadeh ve Fatemipour, 2017; Grgurovic, 2011; Liu, 2013; Manan, Alias ve Pandian, 2012; Zhang ve Zhu, 2018) odak noktası olmuştur.

Araştırmacılar, öğrencilerin İngilizce dil becerilerini geliştirmek için dilbilgisini, kelime dağarcığını ve iletişim becerilerini harmanlanmış öğrenme yöntemleriyle birleştirmeyi amaçlamaktadırlar. Bu yöntemler arasında çevrimiçi dil öğrenme platformları, interaktif dil uygulamaları, sanal sınıflar ve çevrimiçi dil dersleri gibi dijital araçlar kullanılmaktadır. Marsh (2012) yaptığı bir araştırmada harmanlanmış öğrenmenin dil öğrenenlere birçok akademik ve sosyal fayda sağladığını göstermiştir. Dil becerilerinin gelişimi, dil öğrenenlerin özerkliğini geliştirmek, daha bireyselleştirilmiş dil desteği sağlamak, işbirlikçi öğrenmeyi teşvik etmek, öğrencilerin etkileşimini ve katılımını artırmak, sınıf ortamlarının ötesinde dil pratiği yapma fırsatları sağlamak ve dil öğrenenlerin dil becerilerini geliştirmek, motivasyonun artması ve özgürce keşfetme imkânı gibi faktörler, harmanlanmış öğrenmenin önemini vurgulamaktadır. Bu nedenle,

bu öğretim yaklaşımının kullanımının öğrencilerin eğitiminde faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Ayrıca, harmanlanmış öğrenme, öğrencilere öğrenme materyallerine farklı formatlarda erişme imkânı sunarak öğrenme deneyimini zenginleştirmektedirler. Örneğin, video dersleri, sesli kayıtlar, interaktif oyunlar ve canlı konuşma pratikleri gibi çeşitli kaynaklar kullanılarak öğrencilerin motivasyonu ve katılımı artırılmaktadır. Shih (2010) harmanlanmış öğrenme yaklaşımını kullanmanın faydalarından birinin öğrencilerin konuşma becerilerinin yanı sıra dilbilgisi, telaffuz, yüz ifadesi ve göz teması gibi diğer dil becerilerini de geliştirmek olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmalar, harmanlanmış öğrenme yöntemlerinin İngilizce öğretimindeki etkisini değerlendirerek öğrencilerin dil becerilerini daha etkili bir şekilde geliştirmeye yardımcı olmayı hedeflemektedir. Bu şekilde, öğrencilerin ikinci/yabancı dil olarak İngilizce öğrenimine olan ilgisi ve başarısı artırılarak daha etkili bir öğrenme deneyimi sağlanması amaçlanmaktadır.

2.1.4. Yüz Yüze Öğrenme

Eğitimciler, örgün eğitim kurumlarında öğrencilerle belirli bir zaman dilimi boyunca aynı mekânda bulunarak, birebir iletişim kurma olanağı sağlayan öğretim çalışmalarını gerçekleştirir. Yüz yüze öğrenme, öğrencilerin ve eğitimcilerin aynı ortamda bulunma zorunluluğu olduğu için, yardımsız ve tek başına öğrenebilme alışkanlığı olmayan öğrencilerin öğrenme sürecini kolaylaştırır. Yüz yüze öğrenme; öğretim hedefleri, öğretmenlerin etkinliği, konu alanı, yaş düzeyi ve öğrenci-öğretmen etkileşimi gibi faktörlere dayanır, böylece öğretmen ve öğrenci birbirlerini tanır ve nasıl tepki vereceğini bilir. Bu yöntemde dersler daha etkili ve daha aktif bir şekilde işlenir (Çetin vd., 2018).

Yüz yüze öğrenme, özellikle uygulamalı eğitimlerde son derece elverişli bir yöntemdir. Bu eğitim şekli, beceri ve tutuma dayalı davranışların ortaya çıkmasını ve gelişmesini etkili bir şekilde destekler. Aynı zamanda, eğitimler ve öğrencilerin aynı mekânda bulunmaları, sosyal etkileşimi kolaylaştırır (Demir ve Gözüm, 2011). Literatürde, yüz yüze öğrenme ile çevrimiçi öğrenme, e-öğrenme ve uzaktan eğitim gibi alternatif öğretim yöntemleri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir (Yılmaz, 2019; Soffer & Nachmias, 2018). Mevcut araştırmaların genel kabulü, yüz yüze öğrenmenin başlıca avantajının öğretmenler ile öğrenciler arasındaki fiziksel varlık ve eşzamanlı etkileşim

olduğunu göstermektedir. Sınıf ortamında gerçekleşen bu doğrudan pedagojik etkileşim, öğrenme sürecine katkı sağlayarak öğretmenlerin anlık geri bildirim vermesine ve öğrencilerin buna hızlı bir şekilde yanıt vermesine imkân tanır, bu da eğitimsel hedeflerin zamanında düzenlenmesine olanak sağlar. Ayrıca, pratik eğitim gerektiren durumlarda yüz yüze eğitim, öğrencilere edinilen bilgi ve becerileri gerçek hayatta kullanma fırsatı sunarak avantaj sağlar. Ayrıca, yüz yüze derslerin sosyalleşme sürecine önemli katkıları olduğu tartışılmaz bir gerçektir. Uzun süre aynı fiziksel ortamı paylaşma, öğrenciler arasında sosyal bağların ve toplumsal ilişkilerin oluşmasına katkıda bulunur (Tratnik, Urh & Jereb, 2017).

Geleneksel sınıf ortamlarının sosyal yanı, öğrencilerin motivasyonunu ve eğitimle ilgili tutumlarını olumlu yönde etkiler. Yüz yüze ortamlarda sürekli olarak akranlar ve öğretmenlerle etkileşim içinde olmak, öğrencilerin sınıf etkinliklerine aktif olarak katılımını sağlar ve böylelikle genel öğrenme deneyimini geliştirir (Perry vd., 2006). Bali ve Liu'nun (2018) yaptığı bir araştırma da bu bulguları doğrulayarak, öğrencilerin sınıfta akranlarıyla etkileşim fırsatlarının artması nedeniyle yüz yüze dersleri olumlu bir şekilde algıladıklarını ortaya koymuştur. Bu nedenle, yüz yüze eğitim sadece akademik bir araç olmakla kalmaz, aynı zamanda kişisel ve entelektüel gelişim için uygun bir sosyal ortamı da temsil eder.

2.1.4.1. Yüz Yüze Öğrenmenin Tarihsel Gelişimi

Yüz yüze öğrenme, eğitim sürecinde en temel ve etkili iletişim yöntemlerinden biridir. Öğrencilerin bir araya gelerek, bir eğitmen eşliğinde bilgi ve becerilerini geliştirdikleri bu yöntem, tarihsel olarak çeşitli aşamalardan geçmiştir. Yüz yüze öğrenmenin tarihsel gelişimine bakıldığında, ilk olarak antik dönemlere kadar uzanan bir geçmişi olduğu görülmektedir. Antik Yunan döneminde, filozoflar ve bilginler, öğrencileriyle birebir etkileşim halinde olmuş ve bilgi aktarımını bu şekilde gerçekleştirmişlerdir. Bu dönemde yüz yüze öğrenme, öğretmen-öğrenci ilişkisinin temelini oluşturmuştur. Orta çağ döneminde ise kiliselerde ve manastırlarda yüz yüze öğrenme yöntemi yaygınlaşmıştır. Özellikle rahipler ve keşişler, öğrencilere dini ve bilimsel konuları birebir anlatarak bilgi aktarımını sağlamışlardır. Bu dönemde yüz yüze öğrenme, genellikle dini eğitim ve teoloji alanında kullanılmıştır. Yüz yüze öğrenmenin modern anlamda gelişimi ise sanayi devrimiyle birlikte hız kazanmıştır. Sanayi devrimiyle birlikte fabrikalarda çalışan işçilerin eğitimi için meslek okulları ve çıraklık sistemleri kurulmuştur. Bu sistemlerde usta-çırak ilişkisi temel alınarak, işçilerin pratik

becerilerini geliştirmeleri sağlanmıştır. Yüz yüze öğrenme, bu dönemde iş gücünün yetiştirilmesinde önemli bir rol oynamıştır.

20. yüzyılın başlarından itibaren ise yüz yüze öğrenme, genel eğitim sisteminin temelini oluşturmuştur. Okullarda sınıf ortamında gerçekleştirilen dersler, öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşimi sağlayarak bilgi aktarımını kolaylaştırmıştır. Bu dönemde öğretmenler, öğrencilere birebir destek sağlayarak onların ihtiyaçlarını karşılamışlardır. Günümüzde ise teknolojinin hızlı gelişimiyle birlikte yüz yüze öğrenmenin yanı sıra uzaktan eğitim de yaygınlaşmıştır. İnternetin ve dijital platformların kullanımıyla birlikte öğrenciler, online derslere katılarak bilgiye erişim sağlayabilmektedir. Ancak yüz yüze öğrenme hala önemini korumaktadır çünkü bu yöntemde öğrenciler, gerçek bir sınıf ortamında bir araya gelerek sosyal etkileşim kurabilmekte ve öğretmenleriyle doğrudan iletişim kurabilmektedir.

2.1.4.2. Yüz Yüze Öğrenme Ortamları

Yüz yüze ve uzaktan öğrenme ortamlarında ortaöğretim sonrası öğrenmede işbirlikçi yazmaya yönelik öneriler sunan Ghosh (2013), yüz yüze öğrenme ortamlarının, öğrencilerin anlam kazanmasını güçlendiren sınıf etkinliklerine uygun olabileceğini öne sürmektedir. Ghosh ayrıca sınıf etkinliklerinin öğrencilere sözlü iletişim için gerçek bir neden sağladığını da ekliyor. Yüz yüze ve çevrimiçi ortamlarda yabancı dil öğrenme hedefleri ve inançları üzerine 2018 yılında yapılan bir araştırmada Alhamami (2018), öğrencilerin yabancı dil ortamına yönelik tutumlarının, diğer insanların görüşlerinin ve dildeki kendi etkinlikleri hakkındaki düşüncelerinin ortaya çıktığını bulmuştur. Öğrenme ortamı hedeflerini etkilemektedir ve bazı öğrencilerin her iki öğrenme stiline de bulunduğu karma öğrenme stillerine sahip olduğu bulunmuştur. Öğrenme ortamını sevmelerine rağmen çoğunun gelecekte videodan videoya yabancı dil dersleri almak istediği tespit edilmiştir. Alhamami (2018), öğrencilerin fiziksel ortamın soru sormak ve diğer katılımcılarla konuşmak için daha iyi olduğunu fark ettiklerini eklemektedir.

Salcedo (2010) tarafından sınıftaki İspanyolca derslerini çevrimiçi derslerle karşılaştıran bir araştırma, yüz yüze öğrenme ortamının derecelendirmelerin %75'inde daha iyi sonuçlar verdiğini ancak farkın çok büyük olmadığını göstermiştir. Genel olarak yabancı dil öğrenme ortamları ile ilgili literatür çalışmalarına ya da araştırma sonuçlarına bakıldığında iş ortamını yüzde yüz tavsiye etmediği görülmektedir. Aslında, öğrenme ortamı ne olursa olsun, öğrenci katılımı ve etkileşimi, dil öğreniminde başarıya ulaşmada

çok önemli bir rol oynamaktadır ve bu nedenle en yüksek önemin verilmesi gerekmektedir (Sun, 2011).

Wang ve Chen'in (2009) de iddia ettiği gibi, öğrenme süreci içerikle değil becerilerle ilgilidir, odaklanmış bir süreçtir ve "konuşma ve dinleme becerilerinin kazanılması gibi becerilerin geliştirilmesi, hedef dilde sürekli, eş zamanlı iletişim gerektirir".

2.1.4.3. Yüz Yüze Yabancı Dil Öğrenme Ortamlarının Güçlü Yönleri

Yabancı dil öğrenme süreci, bireylerin dil becerilerini geliştirmelerinin yanı sıra farklı kültürleri tanımalarını ve kültürlerarası farkındalık kazanmalarını sağlayan çok boyutlu bir öğrenme alanıdır. Bu bağlamda yüz yüze yabancı dil öğrenme ortamları, öğrenme sürecinin etkili ve anlamlı bir biçimde gerçekleştirilmesine önemli ölçüde katkı sunmaktadır. Yüz yüze öğrenme ortamlarının temel güçlü yönlerinden biri, bireyler arasında doğrudan ve anlık etkileşime imkân tanınmasıdır. Bu etkileşim sayesinde öğrenciler, hedef dili gerçek iletişim bağlamları içerisinde kullanma ve pratik yaparak dil becerilerini geliştirme fırsatı elde etmektedir. Sınıf içi yüz yüze öğrenme ortamlarında öğrenciler, öğretim elemanları ve akranlarıyla gerçek zamanlı iletişim kurarak dilin doğal kullanımını deneyimlemekte; bu durum, dilsel yapıların ve anlamın daha derinlemesine kavranmasına olanak sağlamaktadır.

Ayrıca yüz yüze öğrenme ortamlarının öğrencilerin motivasyon düzeylerini artırıcı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Öğrenciler, sınıf ortamında akran etkileşimi yoluyla karşılıklı destek sağlamakta; öğretim elemanlarıyla kurulan doğrudan iletişim sayesinde sorularını daha rahat yöneltebilmekte ve anında geri bildirim alabilmektedir. Bu etkileşim, öğrencilerin derslere daha aktif katılım göstermelerini teşvik ederek öğrenme sürecini daha verimli ve ilgi çekici hâle getirmektedir. Bununla birlikte yüz yüze yabancı dil öğrenme ortamları, kültürel etkileşimi destekleyen bir yapıya sahiptir. Öğrenciler, farklı kültürel geçmişlere sahip bireylerle bir araya gelerek kültürlerarası etkileşim kurma ve farklı yaşam biçimlerini yakından tanıma olanağı bulmaktadır. Bu süreç, öğrencilerin dil öğrenimini yalnızca dilbilgisi ve sözcük bilgisiyle sınırlı bir etkinlik olarak algılamalarının ötesine geçmelerini sağlamaktadır. Aynı zamanda farklı kültürleri anlama ve takdir etme becerilerinin gelişmesi, öğrencilerin küreselleşen dünyada daha bilinçli ve etkili bireyler olarak yer almalarına katkı sunmaktadır.

Miliszewska, (2007) yüz yüze yabancı dil öğrenme ortamlarının güçlü yanlarından birinin, uzaktan öğrenmede müfredat nadiren değiştirilirken, yüz yüze öğrenme ortamında öğretmenin içeriği değiştirebilmesi olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamayan, öğretmenlerin öğrencilerle yakın etkileşim içerisinde öğrencilerin dil becerileri ve ilgi alanları gibi konuları ele alan yüz yüze öğretim ortamları, içeriğin ne kadarının bağlamsallaştırıldığına daha iyi belirlenmesine yardımcı olabilir. Böylece öğretmen ve öğrencilerin aynı ortamda olmaları süreci içeriğin öğrencilere fayda sağlayacak şekilde düzenlenmesini sağlamaktadır (Ziguras, 2000).

Uzaktan derslerin başarısını teknik kaynaklar ve internet yardımıyla inceleyen Marold ve Haga (2004), okuldaki öğretimin örneğin; Çevrimiçi derslerin yüz yüze işlenmesi ve henüz geliştirme aşamasında olmaları nedeniyle çevrimiçi öğrenme yöntemlerinin yetersiz olması, dersi tamamlayan öğrencilerin daha başarılı olduklarını göstermişlerdir. Ayrıca Marold ve Haga, sınıf ortamının öğretmene ses veya beden dili yoluyla içeriğin önemli kısımlarına dikkat çekme fırsatı verdiğini fark etmiştir. Ayrıca Johnson, Rickel ve Lester (2000)'in de belirttiği gibi yüz yüze öğrenme ortamları katılımcılara sözlü dili kullanmadan konuşmalarını organize etme ve referanslarla tamamlama fırsatı sunmaktadır.

Cohen'in (2002) araştırmasına göre yüz yüze öğrenme ortamıyla öğrenme oranı artmaktadır. Video konferans dersleri arasında anlamlı bir fark olmadığını ancak öğrencilerin yüz yüze öğrenme ortamına daha olumlu baktıklarını tespit etti. Bu durumu yüz yüze öğrenin, öğrenme ortamı ile uzaktan öğrenme ortamı arasındaki temel farkın, fiziksel ortamdaki canlı etkileşimden kaynaklandığı rahatlıkla söylenebilir. Cohen ayrıca teknoloji destekli ortamlarda bulunmayan sosyal öğrenmenin yüz yüze öğrenme ortamlarında gerçekleşebileceğini öne sürmektedir.

Evans ve Tregenza (2002) Hong Kong'da yaptıkları çalışmada dil güçlüklerinin yabancı dil olarak İngilizce'den kaynaklandığını bulmuşlardır. Bunun, becerileri yeterli olmayan öğrenciler için dili öğrenmeyi zorlaştırdığını, bu durumda başkalarının bilgilerini kendilerine mal ettiklerini ileri sürüyorlar. Bu durum uzaktan öğrenmede daha olasıdır çünkü yüz yüze öğrenme ortamı öğretmene, öğrencilerden çıktıları üretip değerlendirmelerini isteyerek müdahale etme, ardından dil zorluklarını ve kimin ne yapabileceğini belirleme fırsatı sunar. Öğretmen-öğrenci etkileşimini yüz yüze öğrenme ortamlarının güçlü yönlerinden biri olarak sıralayan Koç (2005), benzer şekilde bu

ortamlarda çalışmanın, öğretmenlere öğrencileri gözlemleyerek bireysel öğrenme stillerini belirleme olanağı sağladığını savunmaktadır.

2.1.4.4. Yüz Yüze Yabancı Dil Öğrenme Ortamlarının Zayıf Yönleri

Yabancı dil öğrenimi, küreselleşmenin etkisiyle bireylerin akademik, mesleki ve sosyal yaşamlarında temel bir yeterlik alanı hâline gelmiştir. Uluslararası eğitim ve hareketlilik olanaklarının artması, iş yaşamında rekabet gücünün yükselmesi ve kültürlerarası iletişim gereksinimleri, yabancı dil bilmenin önemini daha da belirgin kılmaktadır. Bu doğrultuda, yabancı dil öğretiminin gerçekleştirildiği öğrenme ortamları, öğrenme sürecinin etkililiğini doğrudan etkileyen önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

Yüz yüze yabancı dil öğrenme ortamları, uzun yıllar boyunca etkileşim ve geri bildirim olanakları nedeniyle etkili bir öğrenme modeli olarak kabul edilmiştir; ancak bu ortamların çeşitli yapısal sınırlılıkları da bulunmaktadır. Yüz yüze öğrenme ortamlarının temel sınırlılıkları arasında zaman ve mekân kısıtlamaları, bireysel farklılıkların yeterince dikkate alınamaması, ders dışı pratik olanaklarının sınırlı olması ve yüksek maliyet unsuru yer almaktadır. Bu durum, bazı öğrencilerin öğrenme sürecine erişimini zorlaştırmakta ve eğitimde fırsat eşitliği açısından sorunlar doğurabilmektedir. Söz konusu sınırlılıklar, dijital dil öğrenme platformları ve çevrim içi dil kurslarının önemini artırmakta; bu ortamlar esneklik, bireyselleştirilmiş öğrenme olanakları ve ekonomik erişilebilirlik sunmaktadır. Bu bağlamda, yabancı dil öğrenme sürecinde farklı öğrenme ortamlarının öğrenenlerin ihtiyaçları doğrultusunda bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmesi gerekmektedir.

Ziguras'ın (2000) belirttiği üzere, yüz yüze öğrenme ortamlarında yürütülen eğitim etkinliklerinin, uygulamanın gerçekleştirildiği coğrafi bölgenin sınırlarını aşma potansiyeli sınırlı kalmaktadır. Eğitimin giderek küreselleştiği günümüz koşulları dikkate alındığında, bu durum yüz yüze eğitimin önemli sınırlılıklarından biri olarak değerlendirilmektedir. Benzer şekilde, Harasim, Hiltz, Teles ve Turoff (1995), yüz yüze öğrenme ortamlarının ders süreleri açısından katı sınırlamalara sahip olduğunu vurgulayarak, bu durumun öğrencilerin derse düzenli katılımını zorlaştırdığını ifade etmektedir. Araştırmacılar ayrıca, özellikle çekingen öğrencilerin bu tür ortamlarda kendilerini rahat hissetmediklerini ve derse aktif katılım göstermekte güçlük yaşadıklarını belirtmektedir.

Bu görüşler, Hong Kong'da yüz yüze eğitim alan öğrenciler üzerinde gerçekleştirilen araştırmalarla da desteklenmektedir. Nitekim Kelly ve Ha (1998), öğrencilerin başkalarının bulunduğu sınıf ortamlarında konuşmaktan çekindiklerini ve bu nedenle yabancı dili sözlü olarak kullanma fırsatlarını sınırlı düzeyde değerlendirdiklerini ortaya koymuştur. Söz konusu bulgular, yüz yüze öğrenme ortamlarının, özellikle etkileşim ve katılım açısından bazı öğrenciler için kısıtlayıcı olabildiğine işaret etmektedir.

Kelly ve Ha'ya benzer şekilde Evans ve Tregenza (2002) da eğitim uzmanlarının açıkladığı gibi Hong Kong öğrencilerinin fiziksel ortamda soru sorma ve cevaplama becerisinden yoksun olduklarını bulmuşlardır. Bu durum hazırlık düzeyinin daha düşük olduğunu açıklamaktadır. Üstelik Evans ve Tregenza'nın da iddia ettiği gibi her eğitim kurumu kendi alanında nitelikli öğretmen bulamayabilir. Öğrenmedeki bu çok önemli durum yüz yüze öğrenmede olumsuz bir durum olarak görülebilmektedir.

2.1.5. Yabancı Dil Öğrencilerinin Yüz Yüze Öğrenme Ortamlarına Dair İnanışlar

Günümüzde yabancı dil öğrenme süreci, bireylerin farklı öğrenme ortamlarında edindikleri deneyimler doğrultusunda şekillenmekte olup, yüz yüze öğrenme ortamları bu sürecin önemli bir bileşeni olarak öne çıkmaktadır. Öğrencilerin yüz yüze öğrenme ortamlarına ilişkin inanç ve tutumları; motivasyon, öğrenme stratejileri ve akademik başarı üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Araştırmalar, öğretmen-öğrenci etkileşimi, sınıf atmosferi ve sınıf içi iletişimin niteliği gibi unsurların, öğrencilerin yüz yüze öğrenme ortamlarına yönelik olumlu inançlar geliştirmelerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu olumlu inançlar, öğrencilerin daha aktif katılım göstermelerine ve dil öğrenme sürecini daha etkili stratejilerle yürütmelerine katkı sağlamaktadır (Johnson vd., 2000; Miliszewska, 2007). COVID-19 salgını sürecinde yürütülen araştırmalar da öğrencilerin yüz yüze öğrenmeye yönelik güçlü bir eğilim sergilediklerini ortaya koymaktadır. Sarıtaş ve Barutçu'nun (2020) çalışmasında, öğrencilerin salgın sonrasında uzaktan eğitim yerine yüz yüze öğrenmeyi tercih ettikleri belirlenmiştir.

Benzer biçimde, Gelles vd., (2020), uzaktan eğitim sürecinde artan iş yükü, iletişim sorunları ve verimlilik kaybının öğrencilerin yüz yüze öğrenmeyi daha işlevsel bulmalarına yol açtığını ifade etmektedir. Shin ve Hickey (2021) ise uzaktan öğrenmede odaklanma, motivasyon ve öz kontrol becerilerinde yaşanan güçlüklerin altını çizmiş; öğrencilerin yüz yüze ortamlarda daha yüksek katılım ve rehberlik algıladıklarını ortaya

koymuştur. Ayrıca Munro-Smith (2002), öğrenme ortamlarına yönelik tercihlerin kültürel bağlamdan etkilendiğini vurgulayarak öğretim materyali tasarımında kültürel faktörlerin dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir. Bu bulgular, yüz yüze öğrenme ortamlarının yabancı dil öğretiminde öğrenciler tarafından daha etkili, motive edici ve işlevsel olarak algılandığını göstermektedir.

İnöz ve İlin (2007), öğrencilerin uygulamaya dönük sorulara verdikleri yanıtlar doğrultusunda elde edilen bulguları, uzaktan öğrenme ortamlarında sunulan yabancı dil öğretimi bağlamında değerlendirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, yüz yüze öğrenme ortamlarında yürütülen yabancı dil öğretim sürecinin öğrenciler tarafından daha etkili ve verimli bulunduğu ortaya konmuştur. Benzer şekilde, Özü Doğru ve Hişmanoğlu (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, katılımcıların öğrenme ortamında sunulan yabancı dil derslerine yönelik genel olarak olumsuz tutum sergiledikleri ve öğrencilerin tercihlerinin ağırlıklı olarak fiziki sınıf ortamında yürütülen derslerden yana olduğu belirlenmiştir. İnöz ve İlin'in (2007) bulgularına göre, öğrencilerin büyük çoğunluğu yüz yüze gerçekleştirilen sınıf içi derslerin dili daha iyi anlamalarına katkı sağladığını ifade etmiş ve imkânları olması hâlinde İngilizce derslerini yüz yüze ortamda almayı tercih edeceklerini belirtmiştir. Ayrıca ankete katılan öğrencilerin yaklaşık üçte ikisinin çevrim içi yabancı dil derslerinden hoşlanmadıkları rapor edilmiştir. Yazarlar, uzaktan öğrenme ortamlarında öğrencilerin pratik yapma fırsatlarının sınırlı olmasına ve öğrenme ortamının okul bağlamından farklı, daha yapay bir yapıya sahip olmasına dikkat çekmektedir. Bu durumun, öğretim elemanları ve öğrenciler arasındaki etkileşimi olumsuz etkilediği ve derslerin sınıf ortamındaki kadar verimli geçmemesine neden olduğu ifade edilmektedir.

2.1.6. Harmanlanmış Öğrenmenin Amaçları ve Temel Prensipleri

Harmanlanmış öğrenme, farklı öğrenme yöntemlerinin ve teknolojilerin bir araya getirilerek öğrenme sürecinin daha etkili hale getirilmesi amacıyla kullanılan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımın temel amacı, öğrencilere farklı öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına uygun bir şekilde eğitim sunmaktır. Harmanlanmış öğrenme, geleneksel sınıf içi eğitim ile dijital eğitim araçlarının bir araya getirilmesiyle gerçekleştirilebileceği gibi, farklı dijital eğitim platformlarının entegrasyonu ile sağlanmaktadır. Harmanlanmış öğrenmenin temel prensipleri arasında öğrenci merkezli bir yaklaşımın benimsenmesi, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının ve öğrenme stillerinin dikkate alınması, etkileşimli ve katılımcı bir öğrenme ortamının oluşturulması, geri bildirim

mekânizmalarının etkin bir şekilde kullanılması ve öğrenmenin sürekli bir süreç olarak görülmesi yer almaktadır. Öğrenci merkezli bir yaklaşımın benimsenmesi, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönlendirebilmelerine olanak tanır. Bu sayede öğrenciler, kendi hızlarında ve ihtiyaçlarına uygun bir şekilde öğrenme deneyimi yaşayabilirler. Ayrıca, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının ve öğrenme stillerinin dikkate alınması, her öğrencinin farklı bir şekilde öğrendiği gerçeğinden hareketle, öğrenme sürecinin kişiselleştirilmesini sağlamaktadır. Etkileşimli ve katılımcı bir öğrenme ortamının oluşturulması da harmanlanmış öğrenmenin temel prensipleri arasında yer almaktadır. Bu prensip, öğrencilerin aktif bir şekilde ders içeriğine katılımını sağlayarak öğrenme motivasyonlarını artırır ve öğrenme sürecini daha keyifli hale getirir. Ayrıca, geri bildirim mekânizmalarının etkin bir şekilde kullanılması da önemlidir çünkü bu sayede öğrencilerin performansları hakkında geri bildirim alarak gelişimlerini takip edebilirler.

Harmanlanmış öğrenmenin bir diğer temel prensibi de öğrenmenin sürekli bir süreç olarak görülmesidir. Bu prensip, öğrencilerin sadece sınıf içinde değil, yaşamları boyunca sürekli olarak öğrenmeye devam etmeleri gerektiği fikrine dayanır. Bu nedenle harmanlanmış öğrenme, öğrencilere sadece belirli bir konuyu değil, aynı zamanda öğrenme becerilerini de geliştirmeleri için fırsat sunmaktadır. Harmanlanmış öğrenme sayesinde eğitim süreçleri çeşitli multimedya uygulamalarıyla zenginleştirilmektedir. Uzaktan eğitimde öğrencilerin bilgiye erişimi kolaylaşmış ve sosyal etkileşim azalmıştır.

Harmanlanmış öğrenme programlarının güncellenmesi ve sürekli değişen bilgilerle güncellenmesi kolaydır. Yapısı da geleneksel yüz yüze eğitime göre ekonomiktir. Harmanlanmış öğrenmenin çeşitli araştırmacılar tarafından belirlenen altı hedefi vardır (Osguthorpe ve Graham, 2003):

1. Pedagojik zenginlik
2. Bilginin mevcudiyeti
3. Sosyal etkileşim
4. Bireysel işlevler
5. Ekonomik olmak
6. Yükseltme kolaylığı (yükseltme)

Pedagojik zenginlik: Öğretim tasarımcıları ve öğretmenler harmanlanmış öğrenme ortamlarını farklı amaçlar için kullanırlar. Harmanlanmış öğrenmenin temel amacı öğrencilerin öğrenme düzeyini yükseltmektir. Harmanlanmış yaklaşımlar kurumların ders süresini farklı bir şekilde kullanmalarına olanak tanımaktadır. Örneğin, harmanlanmış öğrenme yoluyla işlenen bir dersin sunumu çevrimiçi olarak yapılabileceği gibi, tartışma, beyin fırtınası gibi çeşitli etkinliklerle içsel öğrenme de gerçekleştirilebilir.

Bilgiye erişim: Harmanlanmış öğrenme, öğretmenin farklı pedagojik yaklaşımlar sunmasına olanak tanımaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin içeriği geliştirmelerine yardımcı olmak için daha etkili yöntemler kullanılabilir. Ayrıca öğrencilerin bilgiye kolay erişimleri sağlanabilmektedir. Örneğin harmanlanmış öğrenme, birden fazla modelin bir ders kitabında gösterilemeyecek şekilde sunulduğu bir tasarım modeli dersinin öğrenilmesine ortam oluşturabilir. Ayrıca öğrenciler eğitim planlama uzmanlarıyla tanışıp doğrudan bilgi alabilmektedir. Bu tür bilgiler kitaplar aracılığıyla aktarılamaz.

Sosyal etkileşim: Meiklejohn'a (1882, akt. Osguthorpe ve Graham, 2003) göre öğrenme sosyal bir olaydır. Öğrenme sosyal bir ortamda gerçekleştiğinde, yalnızca daha kaliteli bir öğrenme gerçekleşmez, aynı zamanda öğrenciler kendilerini yeniden tanımlayabilir ve dünyadaki yerlerini alabilirler. Uzaktan eğitim ortamları bu düzeydeki sosyal etkileşimi engellemektedir. Ancak harmanlanmış öğrenme ortamları sınıf ve çevrimiçi ortamların faydalı yönlerini birleştirir.

Bireysel işlevler: Öğretim tasarımı alanında çalışan uzmanlar öğrenci kontrolünün önemini vurgulamışlardır. Öğrenci kontrolü, öğretmenin eğitimle ilgili kararlar alması yerine öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol etmelerine olanak tanır. Kendi kendini yönlendiren öğrencilere kendi öğrenmeleriyle ilgili seçimler yapma ve karar verme yetkisi verilmelidir. Harmanlanmış öğrenme ortamları bu tür öğrenci ihtiyaçlarını karşılayabilir.

Ekonomi: Harmanlanmış bir öğrenme ortamı kullanıldığında, bir eğitim kurumunda ders yürütmek için bir sınıfa duyulan ihtiyaç azalır. Öğrenciler öğrenme süreçlerini çevrimiçi öğrenme ortamında tamamladıkça zaman ve maliyetler azaltılabilir. Harmanlanmış öğrenme, öğretim elemanlarının zaman açısından daha esnek çalışmasına olanak tanır. Aynı zamanda ders içerikleri daha geniş bir kitleye ulaştırılabilir. Ürünler teslim edildikçe birim maliyet azalır ve kaynaklar verimli ve ekonomik olarak kullanılabilir.

Güncelleme (yükseltme) kolay: Akıllı öğrenme ortamlarının çoğu öğretmenler tarafından oluşturulur. Bu durumda çevrimiçi kaynaklar programlama, görsel tasarım, video ve ses üretimi konularında özel beceriler gerektirir. Değişiklik gerektirmediği, değiştirilmesinin kolay olduğu ve bu nedenle kısmen basit olduğu söylenebilir. Uzaktan eğitim sistemlerinde, özel programlama veya tasarım becerileri gerektiren karmaşık içeriğin güncellenmesi genellikle gereklidir. Bu alanda uzman kişilere ihtiyaç vardır. Harmanlanmış öğrenme ortamlarının kullanılmasıyla öğrenme atmosferi daha esnek, etkileşimli ve anında değiştirilebilir hale gelmektedir.

Günümüzde çoğunlukla internet üzerinden yapılan harmanlanmış öğrenmenin amaçları şunlardır (Kaya, 2002; Hofmann, 2006):

- Dünyanın her yerindeki insanlardan uzaktan eğitim, Öğrencilere belirli bir kampüste verilmeyen derslere katılma fırsatı sunmak,
- Öğrencilere farklı üniversitelerdeki derslere katılma fırsatı sunmak,
- Kampüsler arasında seyahat etmeye gerek kalmadan uzaktan öğrencilere yönelik bir hizmet. Onlara derse katılma ve alıştırma örneklerini gösterme fırsatı vermektedir,
- Öğrencilere uygulamalı etkinlikler sunmak,
- Öğrencilere dünyanın farklı yerlerinden uzmanlarla iletişim kurma fırsatı emin olmak
- Uluslararası programlarda öğrenciler birbirleriyle çalışırlar ve uzmanlarla toplantı düzenleme fırsatı vererek öğrenmelerini desteklemek,
- Dünyanın çeşitli yerlerinden uzman veya öğrencilerle çeşitli konularda toplantılar düzenlemek,
- İş başvurusunda bulunmak isteyen öğrencilerin ilgili kişilerle tanışmasını sağlamaktadır.

2.1.6.1. Harmanlanmış Öğrenmenin Bileşenleri

Harmanlanmış öğrenme, makine öğrenimi alanında önemli bir konsepttir. Bu yaklaşım, farklı öğrenme algoritmalarını ve tekniklerini bir araya getirerek daha güçlü ve genelleştirici modeller oluşturmayı hedefler. Harmanlanmış öğrenme, genellikle birçok farklı veri kaynağından gelen bilgileri birleştirerek daha kapsamlı bir öğrenme deneyimi sunmaktadır. Harmanlanmış öğrenmenin temel bileşenleri arasında veri entegrasyonu,

özellik seçimi, model kombinasyonu ve sonuçların birleştirilmesi bulunmaktadır. Veri entegrasyonu, farklı kaynaklardan gelen verilerin bir araya getirilmesini ve uygun formatta temsil edilmesini içerir. Bu adım, veri bütünlüğünü sağlamak ve modelin daha geniş bir veri yelpazesıyla eğitilmesini sağlamak açısından önemlidir. Özellik seçimi, harmanlanmış öğrenmenin bir diğer önemli bileşenidir. Bu adım, farklı özelliklerin model için ne kadar önemli olduğunu belirlemeyi ve gereksiz veya tekrarlayan özellikleri elemeyi içerir. Doğru özellik seçimi, modelin daha hızlı eğitilmesini ve daha iyi performans göstermesini sağlayabilir. Model kombinasyonu, harmanlanmış öğrenmenin anahtar bileşenlerinden biridir. Bu adım, farklı öğrenme algoritmalarını veya model tiplerini bir araya getirerek daha güçlü ve genelleyici bir model oluşturmayı hedefler. Örneğin, karar ağaçları, destek vektör makineleri ve derin öğrenme modelleri gibi farklı tipteki modellerin kombinasyonu ile daha iyi sonuçlar elde edilebilir.

Sonuçların birleştirilmesi, harmanlanmış öğrenmenin final adımını oluşturur. Bu adım, farklı modellerden gelen çıktıları birleştirerek daha güvenilir ve kapsamlı sonuçlar elde etmeyi amaçlar. Örneğin, farklı modellerin çıktılarını ağırlıklandırarak veya oylama yöntemleriyle birleştirerek daha güçlü bir tahmin yapılmaktadır. Harmanlanmış öğrenme, günümüzde birçok farklı alanda başarıyla kullanılmaktadır. Özellikle finans, tıp, pazarlama ve endüstriyel uygulamalar gibi alanlarda harmanlanmış öğrenme teknikleri yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Bu teknikler, daha güçlü ve genelleyici modeller oluşturarak karar verme süreçlerini iyileştirebilir ve daha doğru tahminler yapılmasını sağlamaktadır. Harmanlanmış öğrenme ortamında çeşitli uygulamalar, senkron ve asenkron çevrimiçi grup etkinlikleri ve asenkron bireysel etkinlikler sınıfta eş zamanlı uygulanarak öğrenme süreçleri tamamlanır. Bu bileşenler şunlardır (Thorne, 2003; Singh ve Reed, 2001):

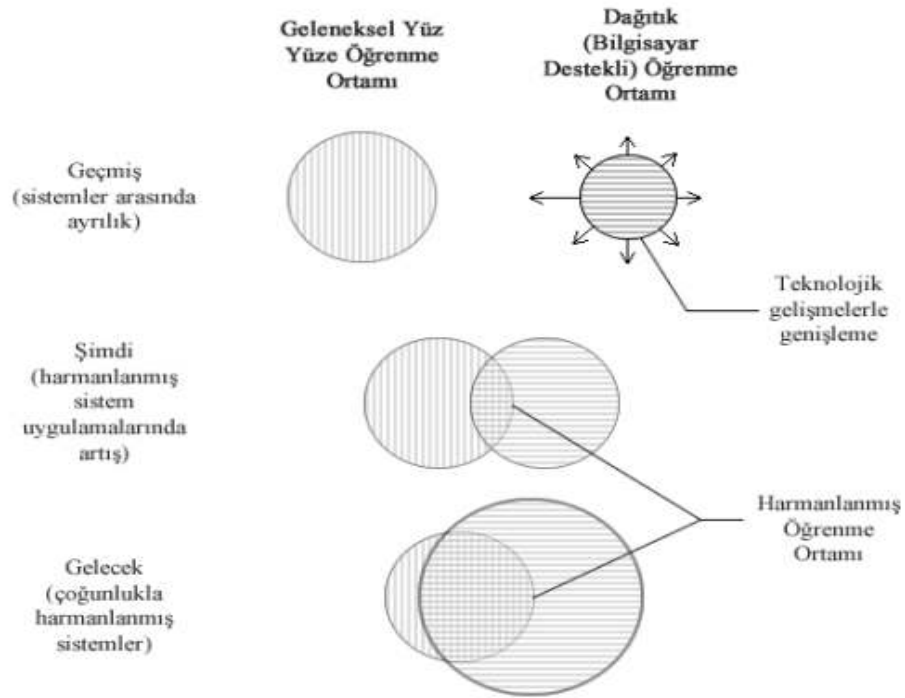
- Eşzamanlı fiziksel ortam
- Öğretmen merkezli sınıf ortamı dersleri
- Uygulanabilir laboratuvar kursları ve çalıştaylar
- Araştırma gezileri

Senkron ağ ortamı:

- Elektronik toplantılar (e-Toplantılar)
- Sanal sınıflar Eşzamansız ağ ortamı:
- Web semineri (web seminerleri ve gösteriler)

- Çevrimiçi toplumlar ve tartışma forumları
- İnsan merkezli asenkron ortamlar
- Basılı materyaller ve web siteleri
- İnternet/bilgisayar eğitim bileşenleri
- Değerlendirme testleri ve anketler
- Simülasyonlar
- İş Yardımı ve Elektronik Performans Destek Sistemleri (EPDS)
- Anlık mesajlar
- Öğrenme yönetim sistemleri
- Canlı etkinliklerin kaydedilmesi

2.1.6.2. Harmanlanmış Öğrenme Ortamları



Şekil 2. Öğrenme ortamlarının ilerlemesi.

Şekil 2'ye göre daha önce birbirinden tamamen ayrı olan geleneksel yüz yüze öğrenme ve bilgisayar destekli öğrenme ortamları teknolojinin gelişimiyle ilişkilidir. Teknolojik gelişme ve geleneksel yüz yüze öğrenme yaklaşımı sonucunda bilgisayar destekli eğitimin yaygınlaşması sonucunda harmanlanmış öğrenme ortamları ortaya çıkmıştır. Günümüzde geleneksel yüz yüze eğitim ve bilgisayar desteklenen eğitim uygulamalarının kullanıldığı durumları sıklıkla görüyoruz. Gelecekte bilgisayar tabanlı

eğitimin geleneksel yüz yüze öğrenmeyi kapsayacak şekilde genişlemesi ve yakınlaşması bekleniyor ve harmanlanmış öğrenme ortamlarının sayısı artacaktır (Graham, 2006). Teknolojinin gelişmesine paralel olarak uzaktan eğitim uygulamalarında çeşitli iletişim teknikleri kullanılmaya başlanmıştır. Tablo 3'te uzaktan eğitimde kullanılan iletişim teknolojilerinin geçmişten günümüze güçlü ve zayıf yönleri gösterilmektedir.

Tablo 3

Teknolojilerin Zayıf ve Güçlü Yönleri

	Güçlü Yönleri	Zayıf Yönleri
Basılı materyaller	Ucuzdur Güvenilirdir Çok miktarda bilgi verilebilir Öğrenci kontrollüdür	Edilgendir Üretimi daha uzun sürer ve pahalıdır
Ses/Video kayıtları	Dinamiktir (Vicarious) Sosyal öğrenme imkânı sunar Öğrenci kontrollüdür	Geliştirme süresi/Maliyet oranı yüksektir
Radyo/Televizyon	Dinamiktir Doğrudan öğrenmeyi sağlar Yayımı kolaydır	Geliştirme süresi/Maliyet oranı çok yüksektir Zamanlama
Telekonferans	Etkileşimlidir Doğrudan öğrenmeyi sağlar Katılımcı bir öğrenme sağlar	Karışıklık Güvenilir değildir Zamanlama
Bilgisayar ve Web temelli öğrenme	Etkileşimlidir Öğrenci kontrollüdür Katılımcı bir öğrenme sağlar	Geliştirme süresi/Maliyet oranı yüksektir Ekipman gerekir Güvenilirliği düşüktür

Tablo 4'e göre günümüzde daha yoğun olarak kullanılan bilgisayar ve çevrimiçi öğrenmede öğrencilerin derslere katılımı ve öğrenme materyalleriyle etkileşimi daha yüksektir. Ancak içerik geliştirme zaman alıcı ve pahalı bir süreçtir.

Tablo 4, geleneksel yüz yüze öğretim ortamı ile bilgisayar tabanlı öğrenme ortamının güçlü ve zayıf yönlerini göstermektedir (Graham, 2006).

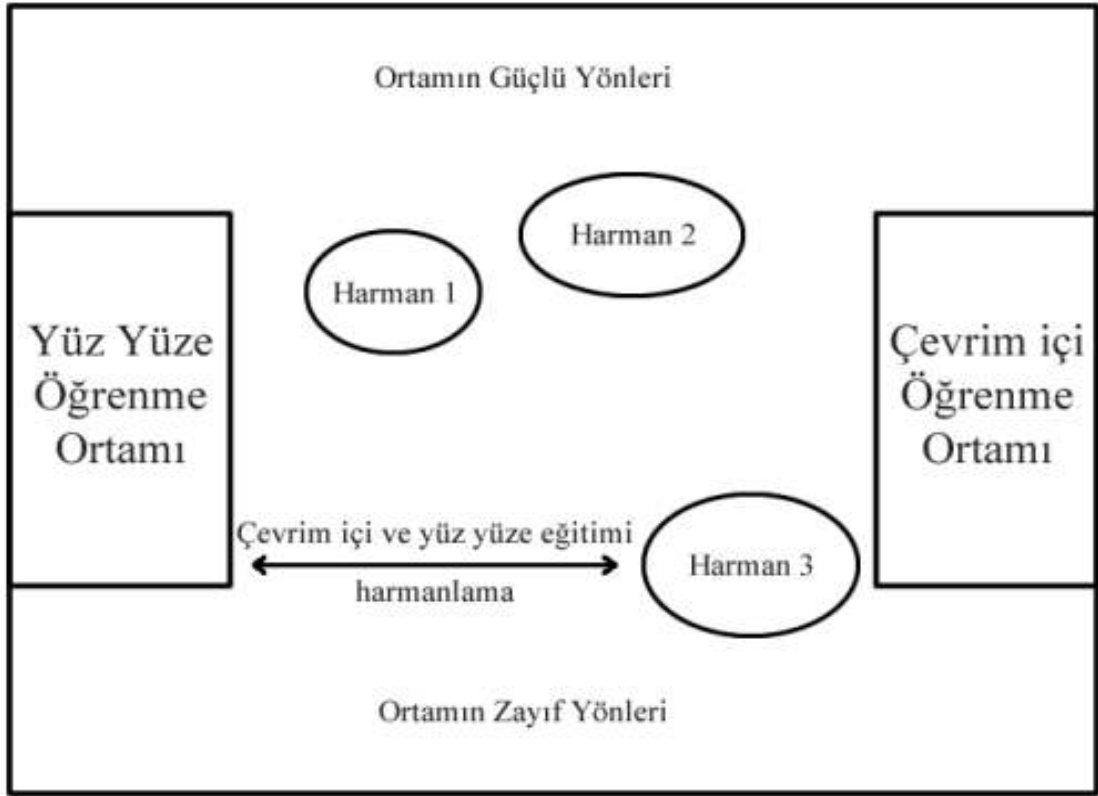
Tablo 4

Yüz Yüze ve Bilgisayarlı Öğrenme Ortamları

	Bilgisayar Destekli Ortam (Asenkron, metin tabanlı etkinlik)	Yüz Yüze Öğrenme Ortamı (Sınıf içi etkinlik)
Güçlü	Esneklik: Öğrenciler derse kendilerine en uygun zaman ve mekânda katılım sağlayabilirler.	İnsan etkileşimi: Yüz yüze öğrenmede bağlanmak ve sosyal buradalık kazanmak kolaydır. Bu bir güvenin oluşmasını kolaylaştırır.
	Katılım: Zaman ve mekân kısıtları ortadan kalktığı için bütün öğrenciler derse katılım gösterebilirler.	Kendiliğinden olma: Ortak fikirlerin üretilmesi ve tesadüfi keşifler için imkân tanır.
	Etki derinliği: Öğrencilerin daha dikkatli ve fazla düşünmeleri, iddialarına kanıt bulmaları için zamanları vardır.	
	Kendiliğinden olma: Ortak fikirlerin üretilmesi ve tesadüfi keşifler için imkân tanımaz.	Katılım: Özellikle baskın kişiler varsa bütün öğrencilerin katılımı sağlanamaz.
	Erteleme: Uygulamayı gelecekte tamamlamaya yönelik ertelemeler	Esneklik: Zaman kısıtlaması yüzünden istediğiniz tartışma

Zayıf	görülebilir. İnsan etkileşimi: İletişim için kullanılan araç kişisiz olacağı için süreç ile ilgili düşük tatmin seviyesi görülebilir.	derinliğine ulaşamayabilirsiniz.
--------------	--	---

Tablo 4'e göre bilgisayar destekli öğretim uygulamaları öğrenci katılımını artırmak için kullanılabilir, zaman ve mekân kısıtları ortadan kaldırılarak öğrenciler istedikleri zaman ve yerde öğrenebilir, ders içeriklerini istedikleri kadar kullanabilir ve tekrarlayabilirler. Ancak bilgisayar destekli öğretim uygulamalarının kullanıldığı öğrenme süreçlerinde, öğrencilerin öğretmen ve diğer öğrencilerle etkileşimleri önemli ölçüde azaldığında erteleme eğilimi artmakta ve öğrencilerin birbirlerinden öğrenmeleri olumsuz yönde etkilenmektedir. Yüz yüze eğitim uygulamalarının kullanıldığı eğitim süreçlerinde öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci etkileşimleri artmakta ve öğrenciler birbirlerinden öğrenebilmektedir. Harmanlanmış öğrenme ortamlarında geleneksel yüz yüze öğretim ve harmanlanmış öğrenme ortamları dersin özelliklerine göre farklı oranlarda birleştirilebilir ve her iki ortamın mükemmel nitelikleri eğitim uygulamalarında kullanılabilir (Garrison ve Vaughan, 2008).



Şekil 3. Harmanlanmış öğrenme ortamı.

(Osguthorpe ve Graham, 2003)

Harmanlanmış öğrenme ortamları oluşturmak, ders hedefleri, öğrenci özellikleri, öğretmenler ve çevrimiçi kaynaklar gibi öğrenme sürecinin bileşenlerinin dikkate alınmasını gerektirmektedir (Osguthorpe ve Graham, 2003). Öğrenme sürecinin boyutları dikkate alındığında bazı dersler geleneksel yüz yüze öğretim ortamına daha yakinken bazıları çevrimiçi öğrenme ortamına daha yakındır. Şekil 4'te derslerin karakteristik yapıları ele alınmakta olup, geleneksel yüz yüze öğrenme ortamları ile çevrimiçi öğrenme ortamlarının farklı oranlarda birleştirilmesiyle farklı karmalar oluşturulmuştur. Şekil 4'e göre geleneksel yüz yüze eğitim ortamının olumlu yönleri olan anlık geri bildirim, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci etkileşimi Harman 1'de daha da yoğun bir şekilde kullanılmaktadır. Harman 2 her iki ortamın da güçlü yanlarından daha fazla yararlanmıştır. Çoğunlukla çevrimiçi öğrenme ortamını kullanan Harman 2 ve geleneksel yüz yüze öğrenme ortamını kullanan Harman 1'de farklı oranların kullanılmasının amacı, müfredat hedeflerine ulaşılmasını kolaylaştırmak için farklı ortamları bir araya getirmektir. Elbette Karışım 3'te bu istenmeyen bir karışımdır çünkü her iki ortamın zayıf yönleri birleştirilmiştir. Geleneksel yüz yüze öğretim ile uzaktan öğrenmenin en iyi yönlerinin bir araya getirilmesiyle oluşan harmanlanmış öğrenme, eğitim süreçlerinde

sunduğu olanaklar açısından birçok fayda sağlamaktadır. Geleneksel yüz yüze öğretim ve çevrimiçi eğitim farklı düzeylerde harmanlanabilir (Graham, 2006). Bunlardan dördü:

1. Etkinlik düzeyinde harmanlama: Etkinlik düzeyinde harmanlama, bir etkinlikte yüz yüze ve bilgisayar tabanlı etkinliklerin aynı anda gerçekleşmesiyle gerçekleşir. Örneğin kapsamlı askeri eğitimin yüz yüze ve sanal bileşenleri birlikte kullanılır.
2. Kurs Seviyesi Karması: Kursun tamamını kapsar. Bu, yüz yüze ve çevrimiçi etkinliklerin bir kombinasyonunu gerektirir. Dersin hedeflerine bağlı olarak bu etkinlikler eş zamanlı, ayrı ayrı veya yarı eş zamanlı yapılabilir. Yüz yüze etkinlikler devam edecek olsa da şu anda çevrimiçi etkinlikler de devam edebilir.
3. Program düzeyinde harmanlama: Programdaki bazı derslerin yüz yüze etkinliklerle işlendiği, diğer etkinliklere ise uzaktan eğitimin eklendiği harmanlamadır.
4. Kurumsal Düzeyde Harmanlama: Kurumun yüz yüze ve çevrimiçi öğretiminin yalnızca bir veya birkaç program/derste değil, tüm derslerde birleştirilmesi.

2.1.6.3. Harmanlanmış Öğrenmenin Avantajları

Harmanlanmış öğrenme yaklaşımlarının savunucuları çoğunlukla, kişiye "her iki dünyanın da en iyisine sahip olma" fırsatı sunduğu şeklindeki klişe tanımı kullanırlar (Morgan, 2002; Garnham, 2002; Haytko, 2001; Young, 2002). Graham vd., (2003) üç ana nokta sunmuşlardır;

- Daha etkili eğitim,
- Kolaylık ve erişim
- Maliyet etkinliği.

Graham ve diğerleri (2003) bu üç unsurun birbiriyle ilişkili olduğunu ve tamamen ayıramayacağını, İnternet erişimi olmadan eğitimin olmayacağını ve kaynakların eğitimin zenginliğini etkilediği kadar maliyetin de erişimi etkilediğini ileri sürmektedir. Bunun da doğrudan bir etkisi olduğunu savunurlar.

Daha etkili eğitim hem bilgisayar tabanlı hem de yüz yüze öğrenmeyi yöneten eğitim uygulamalarını geliştirme yeteneği, harmanlamanın en sık bahsedilen faydalarından biridir. Örneğin, kampüsteki öğretme ve öğrenmenin çoğu artık 'sunum

modeline' odaklanmaktadır; Yüksek Öğretim öğretmenlerinin %83'ü koçluğu resmi olmayan bir eğitim stratejisi olarak kullanmaktadır (Graham ve diğerleri, 2003). Sınıfın uzunluğu, büyüklüğü ve konumu gibi kısıtlamalar bu stratejiyi değiştirir. Çevrimiçi eğitim unsurlarının tanıtılması, kullanılabilirlik öğretim stratejileri alanını açmaktadır. Harmanlanmış öğrenme alanlarının savunucuları özellikle aşağıdaki faydalardan bahsediyor:

- Daha kullanışlı öğrenci stratejileri ve etkinlikleri sağlar (Morgan, 2002; Collis, 2003:25; Smelser, 2002).
- Öğretme merkezli öğrenciden öğretim merkezli öğrenciye geçişi sağlar (Hartman, Dziuban ve Moskal, 1999; Morgan, 2002).
- Öğrencilerin öğrenmeye ilgisi ve önemi artar (Collins, 2003).
- Öğrencilere daha fazla bireysel danışmanlık hizmeti sunarak eğitim kurumunun zaman ve kişisel planlama stratejisini geliştirir (Bourne, 1998:70-88; Waddoups vd., 2003).

Uzaktan öğrenmede yaygın bir sorun, "etkileşimli" öğretim stratejileri yerine "transfer odaklı" öğretim stratejilerine odaklanmaktır (Waddoups, 2002; akt. Graham vd., 2003). Bunun nedeni genellikle öğrencilerin diğerlerinden bağımsız olarak öğrenebilecekleri çok miktarda bilginin çevrimiçi olarak mevcut olmasıdır. Birçok öğrenci bu tür bağımsız çevrimiçi eğitim aramaktadır. Buna hazır değil ve bu nedenle uzaktan eğitim derslerinde kendini dışlanmış hissetmektedir. Harmanlanmış öğrenme alanları, bağımsız öğrenme ile kişilerarası etkileşim arasında bir denge kurma fırsatı olarak görülmektedir (Hartman ve diğerleri, 1999). Uzaktan eğitime veya çevrimiçi eğitim programına yüz yüze unsurun eklenmesi, sosyal etkileşimi geliştirebilir ve gelecekteki çevrimiçi iletişimi kolaylaştırabilir (Willett, 2002). Aynı zamanda, ara sıra yapılan yüz yüze etkileşim, öğrencilerin tipik bir çevrimiçi derste öz disiplinlerine yardımcı olabilir (Leh, 2002; aktaran Graham ve diğerleri, 2003).

Kolaylık ve Kullanılabilirlik, Eğitimin kullanılabilirliği, dağıtılmış eğitim fırsatlarının büyümesini sağlayan ana faktörlerden biridir (Bonk ve diğerleri, 2002). Öğrenci konforu giderek daha önemli hale geldi; birden fazla dış sorumluluğu (iş ve aile gibi) olan daha olgun öğrenciler giderek daha fazla ek eğitime ihtiyaç duymaktadır. Birçok öğrenci için kolaylık erişimle yakından ilgilidir çünkü zaman ve eğer mekânsal kısıtlamalar öğrenme alanlarını öğrencilerin işlerini ya da hayatlarının diğer önemli kısımlarını bırakmalarını gerektirecek kadar zorlaştırıyorsa, okullara erişim neredeyse

imkânsızdır. Örneğin, Northwest Teknik Koleji hemşirelik lisans öğrencilerine yönelik bir araştırma yürüttü ve geleneksel eğitimin onların %75'i için uygun olmadığını bulmuştur (Wright ve Tropson, 2002). Birçok öğrenci dağıtılmış bir öğrenme ortamının rahatlığını ister; ancak ayrıca yüz yüze derslerde alışık oldukları sosyal etkileşim ve kişisel etkileşimden de vazgeçmek istemiyorlar. Harmanlanmış öğrenme alanları, kişisel etkileşimi korurken konforu artırarak bu iki faktörü dengeleme fırsatı olarak görülmektedir (Morgan, 2002; Collis, 2003).

Yüz yüze görüşme süresini azaltmak, yalnızca uzun mesafeler kat etmek zorunda kalanlar ve işe gidip gelen nüfusun yoğun olduğu üniversite kampüslerinde park yeri bulmakta zorlananlar için stresi azaltmakla kalmaz (Willett, 2002), aynı zamanda öğrenciler için zaman ve mekân kısıtlamalarını da azaltır (Hartman vd., 1999). Geçmişte pek çok işçi o dönemde gerekli eğitimi alamıyordu; çünkü gerekli eğitim programı düzenleninceye kadar bir süpervizörleri vardır. Bölgeye varıncaya kadar ya da eğitimin verildiği alana gidene kadar beklemek zorunda kaldılar. Böyle bir durum, fırsatların kaybına ve gerekli yeni bilgilerin çalışanlara iletilmesinde gereksiz gecikmelere yol açmaktadır (Phillips ve Phillips, 2002). Pek çok tanınmış şirketin elektronik eğitim materyallerini web tabanlı bir eğitim (WBL) modelinde benimseyip kullanması nedeniyle, eğitim materyallerinin bulunabilirliği büyük ölçüde artmıştır. Ancak burada en dikkat çekici olanı, bilgisayar sunum modeli nedeniyle katılımcıların diğer katılımcılarla veya öğretmenlerle etkileşiminin bazen sınırlı, bazen de tamamen dışlanmış olduğunun tespit edilmesidir. Sonuç olarak, e-CET programlarının tamamlanma oranları düşme eğilimindedir (Singh ve Reed, 2001). Bu düşünüş temel olarak sosyal, etkileşimli ve rehberli bir eğitim ortamının eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Örneğin, e-öğrenmeyle ilgili bir saha araştırması, öğrencilerle ve eğitimcilerle etkileşim ve daha kaliteli öğretim hizmetleri eklendiğinde katılım oranlarının %40 arttığını göstermiştir (Singh ve Reed, 2001).

Karma eğitimin gerçekleştirilmesi çeşitli nedenlerden dolayı zordur. Aynı zamanda katılımcıları da çekebilir. Bir firmanın eğitmesi en zor gruplardan biri dış satış ekibidir çünkü sürekli yollardadırlar ve çoğu zaman eğitim için şirket ofisine gelmeye zamanları yoktur. Bu gibi durumlarda, karma öğrenme yöntemlerinin kullanımı iyi sonuç verir çünkü satış elemanlarının kendilerine uygun zaman ve yerde materyal hakkında daha fazla bilgi edinmelerine olanak tanır; Katılımcıların akranları, uzmanlar ve öğretmenlerle etkileşimden yararlandığı sınıfta materyalin yalnızca küçük bir kısmının

yüz yüze çalışılması gerekir. Bu tür satıcılar için karma eğitim çözümler, eğitime katılmak için işten uzakta geçen süreyi önemli ölçüde azaltır; ancak ihtiyaç duydukları ve istedikleri eğitimi almalarına izin verilmelidir (Eunjoo, 2006). Maliyet etkinliği: Maliyet etkinliği, harmanlanmış öğrenme alanlarını kullanmanın üçüncü en önemli faydası olarak kabul edilmektedir. Maliyetlerin azaltılması üniversiteler ve işletmeler için bir hedeftir. Yükseköğretim kurumları akıllı okullarla maliyetleri nasıl azaltabilir? Harmanlanmış öğrenme çözümlerini uygulayan çoğu ticari kuruluşun yaptığı şey budur; çünkü bu çözümler eğitim ve dağıtım maliyetlerini azaltan ve çalışanlara önemli bilgiler sağlayan bir araçtır (Eunjoo, 2006).

Eğitim için çözümler eğitim geliştirme, teslimat ve bakım maliyetleri genellikle gerçek geliştirme maliyetlerini, geliştirme ekibi maliyetlerini, eğitim dağıtım maliyetlerini (eğitmen liderliğindeki eğitim için eğitmen ücretleri ve seyahat ücretleri veya bilgisayar tabanlı eğitim veya çevrimiçi eğitim için donanım ve yazılım maliyetleri gibi) ve Eğitimi alan katılımcıların maliyetleri süreklilik maliyetleri (içerik zamana duyarlı veya kısa ömürlü ise) bu fiyat çok daha yüksek olabilir (Piper, 1997:77). Birçok çalışma, karma bir öğrenme alanı kullanılarak seyahat masraflarının ve iş eğitimi amaçlı maliyetlerin %85 oranında azaltılabileceğini göstermiştir. Pek çok araştırma, karma bir öğrenme alanı kullanılarak seyahat masraflarının ve kurumsal eğitim amaçlarıyla ilgili maliyetlerin %85 oranında azaltılabileceğini göstermiştir (Singh ve Reed, 2001). Örneğin, doktorlara yönelik bir yönetici MBA programı hakkındaki bir rapor, harmanlanmış öğrenme programlarının sınıf temelli eğitimin yarısı kadar sürede ve yarıdan daha az maliyetle elde edilebileceğini göstermektedir (Jones International University, 2006).

Harmanlanmış öğrenmeye ilişkin daha kapsamlı bir raporda Bersin ve diğerleri (2004), özellikle "eğitim durumu" aşağıdaki üç bileşeni içerdiğinde, harmanlanmış öğrenme çözümlerinin işletmeler için başarılı ve uygun maliyetli olduğunu savunmuştur:

1. Şirket için önemli bir konu
2. Çok sayıda, parçalı sayıda katılımcı
3. Çözüm önermek ve uygulamak için kısa süre.

Harmanlanmış öğrenme alanları, bu üç bileşen mevcut olduğunda uygun maliyetlidir çünkü içeriğin sürekli, yarı insani sunumu yoluyla küresel olarak dağılmış çok sayıda katılımcıya kısa bir süre içinde ulaşılmasına olanak tanımaktadır. Başka bir

deyişle kombine eğitim çözümlerinin ölçülebilirliği en büyük faktörlerden biridir (Bersin, 2004). Birçok kez söylendiği gibi, harmanlanmış öğrenme başlangıçta uzaktan öğrenme ortamlarını, özellikle de öğrencilerin etkileşim veya yüz yüze öğrenme eksikliğinden muzdarip olduğu ortamları ortaya çıkarmıştır. İnsanların rehberlik eksikliği nedeniyle kolayca kaybolabilecekleri çevrimiçi öğrenme ortamları geliştirme çabasından doğmuştur. Savery ve Duffy (1995), öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumlarını iki faktörün etkilediğini öne sürmektedir. Devam ettirdiler. Bu unsurlar şunları içermektedir:

Medya okuryazarlığına ilişkin bilgi birikimi ve öğrencilerin sunulan materyallerden anlamlı öğrenme üretme becerileri harmanlanmış öğrenme tasarımlarında önemli bir yere sahiptir. Yapılan araştırmalar, aynı içerik hem çevrimiçi hem de basılı biçimde sunulduğunda, ekran üzerinden aktarılan bilgilerin yazılı materyallere göre daha düşük bilişsel yük oluşturduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte öğrenciler, kullanılan sunum biçimine alışık olmadıklarında bilginin değeri ile sunulan içerik arasındaki ilişkiyi kurmakta güçlük yaşamaktadır. Marsh ve arkadaşları (2004), öğrenmeyi desteklemek için iki temel strateji önermektedir: Öğrencilerin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk üstlenmelerini sağlamak ve teknolojiden yararlanarak sunum yöntemlerini geliştirmek. Bu çerçevede amaç, çevrimiçi eğitimde kullanılan yöntemleri ileri teknolojilerle zenginleştirmek veya çevrimiçi ortamlara geleneksel sınıf uygulamalarını dâhil etmektir. Nitekim birçok yükseköğretim kurumu, uzaktan eğitim ve yüz yüze öğretimi destekleyen teknoloji tabanlı eğitim sistemlerinin bir unsuru olarak çevrimiçi ders yönetim platformları—örneğin Blackboard, WebCT gibi—geliştirmiştir. Murphy'nin (2003) belirttiği üzere, bu sistemler hem öğretmenlere hem öğrencilere sunum süreçlerini zenginleştiren isteğe bağlı veya yardımcı öğrenme araçları sağlayarak eğitim modellerinin niteliğini artırmaktadır. E-öğrenme bileşenlerinin avantajları genel olarak;

- Sınıf ortamından uzakta olanların faydalanabilmesi için fiziki mesafeden kaynaklanan eğitim açığının telafi edilmesi;
- Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini, hızlarını, öğrenme aktivitelerini ve zaman planlamalarını kontrol edebilmeleri için öğrencilere veya bireysel olarak hedeflenen eğitimler sunun;
- Öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılayan araçlar sağlamak;
- Eğitim ve diğer alanlarda küreselleşmeyi sağlamak;

- Öğretmenlerin öğrenme etkinliklerini izlemeleri ve kayıt tutmaları teşvik edilir;
- Öğrencilere simülasyonlar ve uygun fiyatlı kaynaklar aracılığıyla çeşitli öğrenme deneyimleri sunma gibi öğretimsel özellikleri içerir. Aynı zamanda sunum medyası katılımcı başarısı, memnuniyeti ve algısı gibi eğitimsel sonuçları etkilemese de çevrimiçi öğrenme ortamları bazı katılımcıların bir öğrenme grubunun parçası olmasına olanak tanıyabilir (Brenner, 1997).

Anderson ve Thalheimer (2003) ayrıca çevrimiçi öğrenme çıktılarının bilginin saklanması ve alınması, zaman ve mekândan bağımsız olarak geri bildirim kullanılması ve sağlanması ve materyallerin diğer öğrenme deneyimleri için geri dönüştürülmesini içerdiğini ileri sürmüştür. Harmanlanmış öğrenme uygulama modelleri, asıl amacın aksine genellikle çevrimiçi öğrenme yerine geleneksel öğrenmenin etkinliğini artırmak için kullanılmaktadır. Yukarıda açıklanan uygulamaların çoğu, öğrencilere zaman, yer ve ders içeriği konusunda esneklik ve seçim olanağı sağlamak için harmanlanmış öğrenmeyi uygulamıştır.

Sikora ve Carroll (2002), üniversite öğrencilerinin geleneksel derslerle karşılaştırıldığında tamamen çevrimiçi derslerden daha az memnun olduklarını bulmuşlardır. Bu nedenle çeşitli çalışmalara dayanarak (Colis ve Moonen, 2001; Murphy, 2003; Valiathan, 2002), bu iki öğretim yönteminin birleşimi eğitim sorunlarına ve ihtiyaçlarına en iyi çözümdür. UCLA'nın Öğretim Teknolojileri Departmanı'nın öncülük ettiği harmanlanmış öğrenmeye ilişkin örnek olay çalışmalarından (Esfandiari, 2005; Kerfeld, 2005; Posner, 2005) derlenen raporlardan, iki öğretim yöntemini birleştirmenin öğrencilere, öğretmenlere ve eğitim kurumuna büyük faydalar sağladığı açıkça ortaya çıkmıştır. Öğrenciler için bunlardan bazıları şunlardır (Kerfeld, 2005):

- Bilgiyle çalışmak için aktif bir öğrenme ortamı.
 - Farklı öğrenme stillerine uygun ortam.
 - Öğretmenler ve öğrencilerle iletişim kurma olanakları.
 - İlgili teknolojiyi kullanmak için gerekli becerileri edinme fırsatları.
 - Zaman ve kaynak kullanımında esneklik ve kaynakların kullanılabilirliği.
- Bu tür eğitim yöntemi öğretim üyeleri için aşağıdaki avantajları sunmaktadır (Esfandiari, 2005):

- Öğrencilerle bireysel veya grup halinde daha fazla zaman geçirmek.
Tüm öğrenciler için eşit şartlar sağlamak ve bunu sürdürmek amacıyla temel bilgilere daha az zaman ayırın.
- Bilginizi ve araştırmanızı eğitimde kullanmak için daha fazla fırsat.
- Kursun amacı ve içeriği açısından kritik öneme sahip eğitim deneyimleri sağlayan katılımcı bir ortam için daha fazla fırsat.
- Öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını ve yeteneklerini karşılamak için daha fazla fırsat.
- Öğrencilerle daha iyi iletişim.

Elektronik araçların ve kaynakların kullanımını iyileştirmek harmanlanmış öğrenme kuruma aşağıdaki faydaları sunmaktadır (Posner, 2005):

- Öğrenci ve öğretmen memnuniyetinin artması
- Küçük sınıflarda büyük sınıflara göre daha fazla öğrenci bulunur
- Lisans eğitimine öğrenci eklenmesi.
- Farklı öğrenme durumlarındaki öğrencileri aynı öğrenme ortamında birbirine bağlar.
- Öğrenmenin odağını derslerden ve masaüstü bilgisayarlardan uzaklaştırarak öğrenmeye, eğitime ve araştırmaya kaydırılması
- Derslerin tanımlanmasında ve planlanmasında daha fazla esneklik.
- Sınırlı tesislerin daha fazla kullanılması (örn. sınıflar ve eğitim alanları),
- Bilgi teknolojisine yatırılan sermayenin geri dönüşünü sağlanmalıdır.

Amerika Birleşik Devletleri'nde harmanlanmış öğrenme uygulamalarının yükseköğretim kurumlarında daha etkili bir biçimde yapılandırılmasını teşvik etmek amacıyla 2003 yılında Pew Ders Yeniden Tasarımı Hibe Programı yürürlüğe konulmuştur. Program kapsamında yer alan üniversiteler, derslerin harmanlanmış öğrenme ilkeleri doğrultusunda yeniden tasarlanmasının öğretim kalitesinde belirgin iyileşmeler sağladığını bildirmiştir. Nitekim Wisconsin-Milwaukee Üniversitesi ve Central Florida Üniversitesi'nde gerçekleştirilen uygulamalar, harmanlanmış derslere katılan öğrencilerin yalnızca yüz yüze eğitime devam eden veya tamamen çevrimiçi ders alan öğrencilere kıyasla daha yüksek akademik performans sergilediklerini ortaya koymuştur (Christoph, 1999).

Wisconsin-Milwaukee Üniversitesi öğretim elemanları, harmanlanmış ders ortamlarında öğrenim gören öğrencilerin daha nitelikli yazılı ürünler geliştirdiğini ve ders içeriğine ilişkin tartışmalara daha derinlikli katkılar sunduğunu ifade etmektedir. Bununla birlikte katılımcı üniversiteler, derslerin yeniden tasarlanması sürecinde yalnızca sunum biçimlerinin dönüştürülmesinin yeterli olmadığını; öğrenme sürecinin bütüncül başarısını güvence altına alacak teleolojik bir yaklaşımın gerekliliğine dikkat çekmiştir. Murphy'nin (2003) UCLA üzerine yaptığı değerlendirmeler, teknik bileşenlerin yeniden yapılandırılmasının öğretim elemanlarına derse hazırlık yapma ve öğrencilerin akademik sorularını yanıtlayabilme konusunda ek zaman yarattığını göstermektedir. Öğrencilerin ise ihtiyaç duydukları bilgiye çoğunlukla öğretim elemanına başvurmaksızın dersin çevrimiçi platformu aracılığıyla eriştikleri belirtilmektedir. Ayrıca ödev ve sınavların tamamen çevrimiçi ortamda uygulanması, gönderilmesi ve otomatik olarak değerlendirilmesi, öğretim elemanlarının notlandırma ve idari iş yükünü önemli ölçüde azaltmıştır. Bu durum, öğretim elemanlarının öğrencilerle daha etkili iletişim kurmasına ve öğrenenlerin bireysel gereksinimlerine daha duyarlı biçimde yanıt verebilmesine olanak tanımıştır.

2.1.6.4. Harmanlanmış Öğrenme Süreci

İnsanlar doğaları gereği bilişsel, psikolojik, sosyal ve kültürel açıdan birbirinden ayrışan pek çok özelliğe sahiptir. Nitekim bireyler arasındaki bu farklılıkların, öğrenme süreçleri ve eğitimsel deneyimler üzerinde belirleyici etkileri bulunduğu vurgulanmaktadır (Kuzgun & Deryakulu, 2004). Öğrencilerin düşünme biçimleri, algılama süreçleri, bilgiyi yapılandırma yöntemleri, hatırlama stratejileri ve problem çözme yaklaşımları farklılaştığı için öğrenme yaşantıları da birbirinden ayrılmaktadır (Bender, 2003).

Bu bağlamda “harmanlanmış öğrenme” kavramı makine öğrenmesi literatüründe, birden fazla modelin çıktılarının bir araya getirilerek daha güçlü ve güvenilir tahminler üreten bir teknik olarak tanımlanmaktadır. Çeşitli özelliklere sahip modellerin bir arada kullanılmasıyla her modelin güçlü yönlerinden yararlanılması ve böylece tekil bir modelin ötesinde daha yüksek doğruluk düzeyi elde edilmesi amaçlanır. Bu yaklaşım, literatürde çoğunlukla ensemble learning olarak adlandırılmaktadır. Ensemble yöntemler, birden fazla modelin birlikte çalışması yoluyla bir tek modelin performansının geliştirilmesine olanak tanır; bu süreçte her model veriye farklı bir perspektiften bakarak daha kapsamlı bir çözüm ortaya koyar.

Harmanlanmış öğrenme yöntemleri genel olarak üç temel başlık altında sınıflandırılmaktadır: bagging, boosting ve stacking. Bagging yöntemi, aynı algoritmanın farklı veri alt kümeleri üzerinde eğitilmesi ve sonuçların birleştirilmesi esasına dayanırken; boosting, zayıf performansa sahip modelleri ardışık biçimde güçlendirerek üstün bir model ortaya çıkarmayı hedefler. Stacking yöntemi ise farklı modellerin çıktılarının yeni bir modelin girdisi hâline getirilmesiyle daha üst düzeyde bir tahminleyici oluşturulmasını sağlar.

Harmanlanmış yaklaşımların temel avantajı, tek bir modele kıyasla daha yüksek performans sunmaları ve aşırı uyum (overfitting) riskini azaltarak modelin genelleme kapasitesini artırmalarıdır. Farklı bileşenlerin bir araya getirilmesi, daha dayanıklı ve güvenilir çıktılar elde edilmesini mümkün kılmakla birlikte, model sayısındaki artışın hesaplama maliyetini yükseltebileceği ve uyumsuz bileşenlerin sistem performansını olumsuz etkileyebileceği belirtilmektedir. Bu nedenle, harmanlanmış yaklaşımların etkili olabilmesi için sürecin dikkatle tasarlanması ve uygun bileşenlerin bilinçli bir şekilde seçilmesi gerekmektedir.

Eğitim bağlamında ise öğrenme sürecinin etkililiği, bireysel farklılıkların dikkate alınmasıyla yakından ilişkilidir. Bireysel farklılıklar; zekâ, yetenek, bilişsel kontrol, kişilik özellikleri, önceki öğrenmeler ve öğrenme stilleri gibi değişkenler aracılığıyla açıklanmaktadır (Ekici, 2003; Jonassen & Grabowski, 1993). Öğrenme stili, bireylerin neden farklı biçimlerde öğrendiklerini açıklayan önemli bir bireysel özellik olarak öne çıkmakta ve öğrenme sürecinin hem ürün hem de süreç boyutlarının her birey için farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır (Güven, 2004). Bu bağlamda, öğrenmenin hem neyin öğrenildiğini yansıtan çıktılar hem de öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini açıklayan süreçler açısından bireysel özelliklere göre değişkenlik gösterdiği kabul edilmektedir.

2.1.7. Harmanlanmış Öğrenme Modelleri

Ekici (2003), bireylerin çok çeşitli kişisel özelliklere sahip olduklarını ve bu özelliklerin öğrenme biçimlerini doğrudan etkilediğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda bireylerin öğrenme süreçlerinde farklı yollar izledikleri ve farklı öğrenme stilleri sergiledikleri kabul edilmektedir. Kolb'un öğrenme stiline ilişkin yaklaşımı, bireylerin bilgiyi alma ve işleme süreçlerinde belirli tercihlere sahip olduklarını ileri sürmekte; öğrenmenin bireyin deneyimleriyle şekillendiğini savunmaktadır (Jonassen &

Grabowski, 1993). Benzer biçimde Honey ve Mumford (1995), öğrenme stilini bireyin tercih ettiği öğrenme sürecini belirleyen tutum ve davranış örüntülerinin bütünü olarak ele almaktadır. Öğrenme stili; öğrencilerin öğrenme materyallerine yönelik eğilimlerini, bilgiyi nasıl işlediklerini ve öğrenme sürecinde izledikleri yolları kapsayan, bireysel farklılıklarla doğrudan ilişkili bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Allen vd., 2006). Bu tanımlar doğrultusunda öğrenme stiline, bireyin öğrenme sürecinin tüm aşamalarını etkileyen ve öğrenme yaşantısına yön veren kişisel tercihlerden oluştuğu söylenebilir.

Literatürde öğrenme stillerini açıklamak amacıyla farklı sınıflandırmalar yapılmış ve çeşitli modeller geliştirilmiştir. Bu modellerde öğrenme stili; algılama, düzenleme, işleme ve anlamlandırma gibi bilişsel boyutlar (Anderson, 1995) ile bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik özellikler temelinde ele alınmaktadır (Ekici, 2003; Güven, 2004). Bazı modeller öğrenmeyi geniş ve bütüncül boyutlarla açıklarken, bazıları daha spesifik öğrenme özelliklerine odaklanmaktadır (Anderson, 1995). Literatürde yaygın olarak kullanılan öğrenme stili modelleri arasında Kolb öğrenme stili modeli, Felder–Silverman modeli, Witkin’in alana bağımlı/alana bağımsız öğrenme modeli, Gregorc modelleri, Hanson–Silver modelleri, Grasha–Riechmann öğrenme stili tipolojisi, Canfield öğrenme stili sistemi, Dunn ve Dunn modeli ile Honey ve Mumford’un öğrenme stilleri yer almaktadır (Claxton & Murrell, 1987; Felder & Silverman, 1988; Honey & Mumford, 1995; Strong & Perini, 2000).

Araştırmalar, bireylerin aynı hızda ve aynı yöntemlerle öğrenmediklerini ortaya koymaktadır. Bu nedenle farklı öğrenme biçimlerinin tanınması, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının daha iyi anlaşılmasına, öğretim süreçlerinin etkililiğinin artırılmasına ve öğrenme ortamlarının işlevselliğinin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır (Hewitt, 2008). Bir öğretim yöntemi bazı öğrenciler için etkili olurken, başka öğrenciler için yetersiz kalabilmektedir. Bu doğrultuda öğrencilere çeşitli öğretim ve öğrenme fırsatları sunulması, daha üst düzey öğrenme çıktıları elde edilmesine olanak tanımaktadır (Sims & Sims, 1995b). Öğrenme stillerinin öğretim sürecinde dikkate alınması, öğretmenlerin öğrencileri daha doğru yönlendirmesine yardımcı olurken, öğrencilerin öğrenme sürecini de doğrudan desteklemektedir (Güven, 2004). Bu bağlamda, öğrenmeye ulaşmak için birden fazla yol sunulması temel bir gereklilik olarak görülmektedir (Bender, 2003). Eğitim programlarının yapısı öğrencilerin öğrenme stilleriyle uyumlu hâle getirildiğinde, öğrenme çıktılarının en üst düzeye çıkması beklenmektedir (Allen vd., 2006).

Öğrenme sürecinde öğrencilere çok yönlü öğrenme materyalleri sunulması, öğrenmelerini önemli ölçüde desteklemektedir. Yüz yüze öğrenme ortamlarında olduğu gibi çevrimiçi öğrenme ortamlarında da öğrenci özelliklerine uygun görev ve materyallerin geliştirilmesi gerekmektedir. Çevrimiçi öğrenme ortamları, öğrencilerin bireysel farklılıkları doğrultusunda ihtiyaç duyabilecekleri çeşitli içeriklerin erişilebilir olmasını zorunlu kılmaktadır (Gülbahar, 2005). Çevrimiçi öğrenme süreçlerinin yüz yüze derslerle bütünleştirilmesi, öğrenme-öğretme sürecinde bireyselleştirmeyi artıran önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Littlejohn & Pegler, 2007). Bu kapsamda öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme stillerine ve tercihlerine uygun bireysel ya da grup temelli etkinlikler tasarlamaları; her öğrenme stiline karşılık gelen en az bir etkinlik ve materyali öğretim sürecine dâhil etmeleri önerilmektedir (Porter, 2003).

Bu açıdan bakıldığında harmanlanmış öğrenme yaklaşımı, öğrencilere bireysel öğrenmeyi destekleyen çok çeşitli araç ve kaynaklar sunmaktadır. Farklı öğretim uygulamalarını bir araya getiren bu yaklaşım sayesinde öğretim süreçlerinin farklı öğrenme stillerine uyarlanması mümkün hâle gelmektedir (Ross & Gage, 2006). Dolayısıyla harmanlanmış öğrenme, öğrencilerin bireysel farklılıklarına, öğrenme gereksinimlerine ve özellikle öğrenme stillerine duyarlı zengin öğrenme yaşantıları sunma potansiyeline sahiptir. Bu tür uygulamalar, öğrenci merkezli program tasarımı gerekli kılmakta ve öğrenme sürecinin merkezine öğreneni yerleştirmektedir (APA, 1997; Demirel, 2004; Hannafin & Land, 1997).

Teknoloji, öğrenci merkezli öğrenme anlayışının gerektirdiği yeni araç ve olanakları eğitim süreçlerine entegre ederek öğrenenlere önemli ölçüde kontrol sağlamaktadır. Öğrenciler; öğrenmenin ne zaman ve nerede gerçekleşeceğine, öğrenmeye ne kadar süre ayıracıklarına, hangi kaynakları kullanacaklarına, hangi konulara odaklanacaklarına ve öğrenme hızlarını nasıl düzenleyeceklerine ilişkin kararları kendileri verebilmektedir (French & Vardiman, 2003). Öğrenci merkezli yaklaşımların temelinde bireysel farklılıkların dikkate alınması yer almakta; bu nedenle öğrenme stiline dayalı, öğrenene uyarlanmış öğretim uygulamaları büyük önem taşımaktadır (Ekici, 2003). Jonassen ve Grabowski (1993), uyarlanmış öğretimi bireylerin ihtiyaç ve tercihlerine göre öğretim yöntemlerinin düzenlenmesi olarak tanımlamaktadır. Öğrenme stillerine duyarlı öğretim tasarımlarında öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin ilgi alanlarına ve yeteneklerine uygun biçimde yapılandırılmaktadır (Ekici, 2003).

Bu doğrultuda bireyselleştirilmiş öğrenme uygulamalarında öğretim süreci, öğrencilerin öğrenme stillerine göre şekillendirilmekte; öğretmen ise öğrenenlerin bilişsel özelliklerine uygun öğrenme ortamları geliştirerek süreci yönlendirmektedir (Gilbert & Han, 2002). Öğrenci merkezli modellerde öğrenciler, kendi öğrenme gereksinimlerinin farkında olmakta ve öğrenme sürecine ilişkin seçimleri bilinçli biçimde yapabilmektedir (Lee & McLoughlin, 2010). Bu çerçevede öğrenme-öğretme sürecinin her aşamasında öğrencilerin özellikleri, yetenekleri ve ihtiyaçları dikkate alınmalı; eğitim programları geliştirilirken hem ortak öğrenme çıktıları hedeflenmeli hem de öğrencilerin bireysel yeteneklerini tanıma ve geliştirme fırsatları sunulmalıdır (Kuzgun & Deryakulu, 2004). Teknoloji destekli kişiselleştirilmiş öğrenme süreçlerinde öğrencilerin öğrenme davranışları sürekli olarak izlenmekte ve analiz edilmekte; bu doğrultuda öğrenme süreci dinamik biçimde uyarlanmaktadır (Paramythis & Loidl-Reisinger, 2004).

Kişiselleştirilmiş öğrenme, sunulan öğrenme materyalleri ve etkinliklerin öğrenci özelliklerine uygun şekilde düzenlenmesini temel almaktadır (Graf et al., 2010). Bu bağlamda geliştirilen uyarlanabilir öğrenme sistemlerinin önemli bir bölümü, öğrenme stili modellerini teknolojik öğrenme ortamlarına entegre ederek öğrencilere özelleştirilmiş materyal ve görevler sunmaktadır. Özellikle Felder–Silverman öğrenme stili modeli başta olmak üzere birçok öğrenme stili yaklaşımının bu tür sistemlerde uygulandığı ve olumlu sonuçlar verdiği belirtilmektedir (Graf vd., 2009; Ortigosa et al., 2010). Öğrenme stiline uyarlanmış e-öğrenme üzerine yapılan çalışmalar, Felder–Silverman modelinin diğer modellere kıyasla literatürde daha fazla öne çıktığını göstermektedir (Akbulut & Cardak, 2012). Modelin çevrimiçi öğrenme bağlamında farklı araştırmalarda başarıyla uygulanmış olması, Felder–Silverman öğrenme stili yaklaşımının yalnızca e-öğrenme ortamlarında değil, aynı zamanda yüz yüze öğretim süreçlerinde de etkili biçimde kullanılabileceğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle, bu çalışmada öğrencilere sunulan ders etkinliklerinin geliştirilmesinde Felder–Silverman öğrenme stili modeli temel alınmış ve söz konusu model aşağıda ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

2.1.7.1. Web 2.0 Uygulamaları

Web, 1989 yılında HTML olarak bilinen HyperText Markup Language adlı bir bilgisayar etiket dilinin Tim Berners-Lee tarafından geliştirilmesiyle başlamıştır (Demirli

ve Kütük, 2010:98). Berners-Lee, 1990'ların sonlarında web sayfaları oluşturmak için bilgisayarları kullanan web teknolojileri geliştirmiş ve Ağustos 1991'de ilk halka açık web sitesini yayınlamıştır (Nix, 2020). Web sayfalarına erişmek için tarayıcı uygulamalarının geliştirilmesi, web'in dünya çapında kullanılmasını başlatmıştır. Web 1.0 olarak adlandırılan bu platform, kullanıcılar ve yayıncılar arasında etkileşime izin vermemektedir. Bu anlayışta sadece içerik oluşturucular ve pasif kullanıcılar bu içeriği okuyabilmektedir (Demirli ve Kütük, 2010).

Bir Web 1.0 web sitesi oluşturmak, bilgisayar dilleri hakkında bilgi gerektirir. Ek olarak, platform, kullanıcıların yalnızca alıcı olması ve içeriğe katkıda bulunamaması sınırlamasına sahiptir. Bu nedenler ve teknolojinin gelişmesi Web 2.0 kavramını doğurmuştur (Batıbay, 2019). Web 2.0 terimi, teknoloji konferansları ve kaliteli kitaplarıyla tanınan O'Reilly Media International'ın Başkan Yardımcısı Dale Doherty tarafından 2004 yılında bir beyin fırtınası oturumu sırasında ortaya atılmıştır (Anderson, 2012). Bu olaydan sonra Web 2.0 terimi yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır (O'Reilly, 2005).

Web 2.0 uygulamaları, temel bilgisayar becerilerine sahip kişilerin ileri düzey bilgisayar becerileri gerektirmeden içerik oluşturmaya ve paylaşmaya olanak tanıyan çevrimiçi araçlardır. Bu araçlar kullanılarak oluşturulan içerik, çeşitli kanallarda kolayca paylaşılabilir. İçerik hızla yayıldığı için kullanıcıların birbirleriyle etkin bir şekilde iletişim kurmasını sağlamaktadır (Batıbay, 2019). Web 2.0 terimi, işbirliğini mümkün kılan web uygulamaları olarak tanımlanabilmektedir (Sendall vd., 2008).

Web 2.0, kullanıcıların aktif olarak içerik oluşturduğu ve başkalarıyla paylaştığı dinamik bir yapıdır. Web teknolojisinin ilk seviyesi olan Web 1.0, bilgi toplamak ve internete erişmek anlamına geliyordu. Web 2.0 ise kullanıcıya özel arayüzler ve sosyal ağlar aracılığıyla insanları birbirine bağlama yeteneği içermektedir. Web 1.0 yalnızca bilgileri okumanıza, paylaşmanıza ve bilgilere erişmenize izin vermektedir. Web 2.0 uygulamaları ise sadece okuma ve yazmayı değil, insanlarla etkileşim ve iletişimi de mümkün kılmaktadır (Shivalingaiah ve Naik, 2008). Başka bir deyişle, Web 1.0 teknolojileri, kullanıcılara önceden paketlenmiş içerik sağlayarak onları pasif okuyuculara dönüştürürken, Web 2.0 uygulamaları, kullanıcıların iş birliği yapmasına ve iş birliğine dayalı içerik oluşturmaya olanak tanımaktadır. Web 2.0 uygulamaları, içerik oluşturmaya ve paylaşmaya hızlı ve kolay hale getirir, zamandan tasarruf sağlar ve dünyanın dört bir yanındaki insanların sosyal medya aracılığıyla bir araya gelip bağlantı

kurmasını sağlamaktadır. Uzun vadeli bağımsız veri depolamayı mümkün kılan bulut teknolojisi de dahil olmak üzere yüksek hızlı iletişim sağlamaktadır. Haber üretimi ve haber yayma işlevi gören; bu uygulamaların kolayca güncellenebilmesi ve iş birliği olanakları sunması sık kullanım sağlamaktadır.

Ayrıca Web 2.0 uygulamaları sayesinde birçok kullanıcı ürünlerini sanal mağazalar üzerinden satma ve gelir elde etmeye başlama fırsatı bulmaktadır (Batıbay, 2019). Bu özellikler Web 2.0 uygulamalarını ticaretten gazeteciliğe, bilimden sanata ve eğitime kadar her alanda işlevsel kılmaktadır. İnternetin ortaya çıkışından bu yana, eğitim teknolojisi ve öğrenme arasındaki ilişki dünya çapında incelenmiştir. Web 2.0, öğrenmenin çevreden bağımsız olmasını sağlamak için öğretmen-öğrenme etkinlikleri için eğitimcilerle çeşitli kaynaklar sağlayacaktır. Bu teknoloji, öğrencilerin öğrenme içeriğine her yerden hızla erişmelerini sağlamaktadır. Web 2.0 teknolojileri, eğitim faaliyetlerini standart bir şekilde değil, kişiselleştirilmiş bir şekilde düzenlemeyi mümkün kılmaktadır.

2019 yılının sonunda Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkan ve 2020 Mart ayında Japonya'da başlayarak tüm dünyaya yayılan "koronavirüs" salgını nedeniyle dünya genelinde 770 milyon öğrencinin okul ve üniversitelerinin kapatılmasına sebebiyet vermiştir. Bulaşıcı hastalıkların yayılmasını yavaşlatmak için hemen hemen tüm eğitim seviyelerinde uzaktan eğitim başlatılmıştır (Yamanoto ve Altun, 2020).



Şekil 4. Web 2.0 araçlarının sınıflandırılması.

2.1.7.2. Web 2.0 Araçlarının Eğitimde Kullanımı

Tarihsel olarak 1990'ların başındaki Web 1.0 dönemi, bilginin yalnızca birkaç sunucudan alınıp okunabildiği ve hiçbir etkileşimin gerçekleşmediği dönemleri içermektedir. İnternetin keşfiyle birlikte, kullanıcıların bilgisayarlarının önünde tek yönlü iletişim kurmasına izin veren Web 1.0 gelmiştir. Sayfa herhangi bir etkileşime izin vermemekte, sadece karşı sunucudaki gerekli bilgilere erişilerek ve sayfa kapatılmaktaydı. Teknolojinin gelişmesiyle doğru orantılı olarak insanların bilgi ihtiyaçları artmakta ve bunun sonucunda insanlar bilgilerini sanal dünyaya aktarma ihtiyacı duymaktadır. Bu gereksinim, Web 2.0 araçlarını geliştirme sürecini başlatmıştır. Web 2.0 kavramının temelleri ilk olarak 2004 yılında O'Reilly Media ve Media Live International tarafından hazırlanan İnternet Dünyası Konferansı'nda dikkatleri üzerine çekmiştir (O'Reilly, 2009). Web 1.0'da bireyler bir ekranın önünde pasif alıcılar olarak hareket ederken, Web 2.0'da bilgi alışverişinde bulunabilir ve dosya, görüntü, ses ve daha fazlasını ekleyebilirler.

Staples'a (2009) göre, "Web 2.0 platformlarında, kullanıcılar istenen bilgilere erişen pasif ziyaretçiler değil, daha çok Web sitelerindeki veri ve içerik hakkındaki görüşlerini ifade ve ifade ederler." Web 1.0'da olduğu gibi internetten çıkarak, fotoğraflar, videolar, dosyalar vb. kendi içeriklerinizi paylaşabileceğiniz ve başkalarıyla iletişim kurabileceğiniz aktif bir konumdadır. Daha spesifik olarak, Web 2.0'da kullanıcılar Web bilgisine sahiptir." (Akt Şener, 2019:48).

Tablo 5

Web 1.0 ile Web 2.0 Arasında Bulunan Farklar.

Web 1.0	Web 2.0
Durağan içerik vardır. Odak noktası içeriktir.	Dinamik içerik vardır. Odak noktası etkileşimdir.
E-posta yoluyla mesaj iletilir. Eşzamansız etkileşim vardır.	Günlükler, wikiler ve diğer katılımlı sitelerden ilişkilendirilen içerik kullanılır.
Teknoloji kontrolünde bilgi teknolojileri empoze edilir.	Yeni teknolojilerin bireysel kullanımı ve içeriğin oluşturulması söz konusudur.

Bilginin aranması ve göz atılması söz konusudur.	Bilgi yayınlanır ve yapılandırılır.
Akışın takip edildiği yani transaksyonel bir etkileşim söz konusudur.	Karşılıklı ilişkilerin bulunduğu etkileşimler mevcuttur.
Örgütsel taksonomi söz konusudur.	Folksonomi yer almaktadır.
Herkes için tek bir uygulama söz konusudur.	Bireysel ve sohbet odaları uygulamaları söz konusudur.

İçinde bulunduğumuz çağ, sürekli ve hızlı değişimlerin yaşandığı bir dönemdir. Bu değişimin en güçlü belirleyicilerinden biri kuşkusuz teknolojidir. Teknoloji; sağlık, iş yaşamı, güvenlik, alışveriş, sosyal iletişim ve eğitim gibi pek çok alanda radikal dönüşümler yaratmakta, gündelik yaşamın ayrılmaz bir parçası hâline gelmektedir. Eğitim bağlamında ele alındığında ise teknoloji kullanımının artık kaçınılmaz bir gerçeklik olduğu görülmektedir. Özellikle erken yaşlardaki çocuklar için teknoloji giderek daha önemli bir öğrenme aracı hâline gelmektedir.

Nesiller arasındaki teknolojik beceri farkının 20 yılı aşması (digital gap), eğitimde dijital araçlara olan gereksinimi daha da görünür kılmaktadır. Bu bağlamda Web 2.0 araçları, eğitim teknolojileri denildiğinde akla gelen temel unsurlardan biri olmuştur. Web 2.0 araçları yalnızca ekrandaki bilgiyi tüketmeye yardımcı olan araçlar değildir; aynı zamanda bilginin üretilmesi, düzenlenmesi, dönüştürülmesi ve paylaşılmasını mümkün kılan çok yönlü dijital uygulamalardır. Bu araçlar, teknolojik gelişmelere uyum sağlama ve öğrenenlerin dikkatini diri tutma noktasında önemli bir potansiyel sunmaktadır.

Yaratıcılığı destekleyen, analitik ve üst düzey bilişsel becerileri geliştiren bu dijital araçlar, teknolojiyle iç içe büyüyen yeni kuşak öğrenenler için de güçlü bir destek mekanizması oluşturmaktadır. Literatürde yapılan incelemeler, Web 2.0 araçlarının eğitim amaçlı kullanımına ilişkin çeşitli sınıflandırmalar bulunduğunu göstermektedir. Bu araçlar, öğretim süreçlerinde öğretmenler tarafından kullanılabildiği gibi, öğrencilerin bağımsız öğrenme etkinliklerinde de önemli bir rol üstlenmektedir.

Web 2.0 araçları ile sınıf dışında kullanılması gerektiğini aşağıdaki gibi sınıflandırılırlar:

Tablo 6
Web 2.0 Araçları Sınıflandırması

Web 2.0 Aracının Türü	Örnekler
Bloglar	Stephen's Web (http://www.downes.ca)
Wikiler	Wikipedia (http://en.wikipedia.org/)
Sosyal Ağlar	Facebook (http://www.facebook.com) MySpace (http://www.myspace.com)
Multimedya Arşivler	Podcast YouTube (http://www.youtube.com) Flickr (http://www.flickr.com) iTunes E-portfolios
Anlık İletişim	Skype Elluminate
3 Boyutlu Sanal Dünyalar	Second Life (http://secondlife.com)
Çok Oyunculu Oyunlar	Lord of the Rings Online (http://www.lotro.com)
Mobil Öğrenme	Mobil phones Ubiquitous computing devices and applications
İçeriği Açma	MIT OpenCourseWare (http://ocw.mit.edu)

(Mark Lee ve McLoughlin, 2011)

Tablo 7*Web 2.0 Araçları Sınıflandırması*

1. İçerik Yönetim Sistemleri (Content Management Systems - CMS/WCMS)	• PBWorks (www.pbworks.com) • Wikispaces (www.wikispaces.com) • Edmodo (www.edmodo.com) • Edublogs (www.edublogs.org) • Weebly (www.weebly.com)
Belli bir amaç için hazırlanmış içeriklerin istenilen şekilde düzenlenmesini ve kontrolünü sağlar.	
2. Çevrim İçi Toplantı (Online Meeting)	• Voki (www.voki.com) • Todaysmeet (www.todaysmeet.com) • Chatzy (www.chatzy.com)
Çevrim içi olarak toplantı yapma ve görüşme olanağı sağlayan araçlardır.	
3. Çevrim İçi Depolama ve Dosya Paylaşımı (Online Storage & File Sharing)	• Dropbox (www.dropbox.com) • Screencast (www.screencast.com) • Minus (www.minus.com) • SugarSync (www.sugarsync.com)
Çevrim içi olarak kişiler ve gruplar arasında dosya paylaşım ortamı sağlayan araçlardır.	
4. İnteraktif Sunumlar (Interactive Presentation)	• Prezi (www.prezi.com) • SlideRocket (www.sliderocket.com)
Değişik fikir ve farklı tarzlarda sunum şablonları hazırlanmasına olanak sağlayan araçlardır.	
5. Çevrim İçi Anket (Online Survey)	• PollEverywhere (www.polleverywhere.com) • Survey Monkey (www.surveymonkey.com)
Herhangi bir konuda hedef gruptaki bireylerin çevrim içi olarak doldurabilecekleri anketlerin hazırlanmasında kullanılır.	
6. Kavram Haritası ve Çizim Araçları (Concept Map & Drawing Tools)	• Cacao (www.cacao.com) • Bubbl.us (www.bubbl.us) • Scribblar (www.scribblar.com)

Farklı şekillerde kavram haritası ve çizimler hazırlanmasını kolaylaştıran araçlardır.

- MindMeister
(www.mindmeister.com)

7. Animasyon & Video (Animation & Video)

Animasyonların hazırlanmasında pratik ve yardımcı araçlardır.

- GoAnimate (www.goanimate.com)
- Creza (www.crezaeducation.com)
- Animoto (www.animoto.com)
- Kerpoof (www.kerpoof.com)

8. Kelime Bulutları (Word Clouds or Tag Clouds)

Anlatılmak istenen konular için konunun kilit noktalarının vurgusunu artırıcı kelime bulutları oluşturmaya yarayan araçlardır.

- Wordle (www.wordle.net)
- TagCrowd (www.tagcrowd.com)
- WordItOut (www.worditout.com)

(Elmas ve Geban, 2012)

2.1.7.3. Web 2.0 Aracının Öğrenci Açısından Faydaları

Web 2.0 uygulamaları, öğrencilerin içinde yaşadığımız dijital dünyanın teknolojisine aşina olmalarında olumlu bir rol oynamaktadır. Web 2.0 araçlarını kullanan öğrenciler, eğitim sürecinin her aşamasında teknolojinin içinde yerleşik dinamik yapılara sahiptir.

Web 2.0 uygulamalarını kullanan öğrenciler, dijital öğretim materyalleri aracılığıyla bir şeyler yapmanın keyfini yaşamakta ve buna bağlı olarak kendi becerilerinin farkına varmaktadırlar. Kendi yeteneklerinin farkında olan kişiler ders almak için daha motive olacaktır.

Web 2.0 araçlarını kullanan öğrenciler, öğrenme ve öğretme sürecinde kişisel gelişimlerine uygun araçları seçebilir ve aktif öğrenme için daha fazla fırsata sahip olurlar. Örneğin, sözel ve işitsel zekalarının yüksek olduğunu düşünen öğrenciler, Türkçe derslerinde görsel zekalarını geliştiren araçlar yerine metinlerine eşlik etmek için kullandıkları dijital hikayeleri müzik yerine tercih edebilirler. Bu şekilde dersler bireyselleştirilir.

Web 2.0 araçlarını kullanan öğrenciler, bilgileri yeniden yapılandırmak, çeşitli içeriklerle bütünleştirmek ve sınıf ortamında sunulan bilgilerden yararlanmaya çalışan

pasif alıcılar yerine bilgileri kullanmak için dijital nesneleri kullanır ve bilgiyi içselleştir (Altıntaş, 2012).

2.1.7.4. Yaygın Kullanılan Web 2.0 Uygulamaları

Son yirmi yılda, internetin yaygınlaşması ve teknolojik araçlara erişimin kolaylığı, dünya nüfusunun büyük bir bölümünü internete maruz bırakmıştır. Bugün çoğunluğu sosyal medya kullanıcıları olan yaklaşık 5 milyar insan internet kullanılmaktadır. Bu nedenle sosyal medya uygulamaları en çok kullanılan Web 2.0 araçları arasında yer almaktadır. Bu uygulamalardan bazıları aşağıda listelenmiştir.

Facebook: 2004 yılında Mark Zuckerberg tarafından kurulan Facebook, şu anda 2,4 milyar kullanıcıyla en çok kullanılan sosyal platformdur. Kullanıcıların arkadaş bulmasına, görüntü ve ses içeriği paylaşmasına, anlık mesajlaşma ve görüntülü aramalar yapmasına ve daha pek çok şeye olanak tanımaktadır. Ayrıca Facebook kullanıcıları ilgi alanlarına göre gruplar oluşturabilmekte ve bu gruplara üye olarak diğer kullanıcılar ile etkileşime geçebilmektedir. Eğitim grupları, öğretmenler tarafından yaygın olarak kullanılmakta ve eğitimciler arasında etkileşime izin vererek mesleki gelişimlerine katkıda bulunmaktadır.

Youtube: Şubat 2005'te üç arkadaş tarafından kurulan YouTube, internette video içerik paylaşımı konusunda liderliğini sürdürülmektedir. Çünkü kullanıcılara video paylaşma, paylaşılan videoları beğenme ve bu videolara yorum yapma olanağı sağlamaktadır. Eğlence ve sosyalleşmenin yanı sıra artık eğitim kurumlarında da yaygın olarak kullanılan bir ağıdır. YouTube, 2 milyar kullanıcısı ile Facebook'tan sonra en çok kullanılan sosyal medya uygulamasıdır.

Instagram: 2010 yılında Kevin Systrom ve Mike Krieger tarafından kurulan Instagram, sosyal medya kullanıcıları için video ve fotoğraf paylaşım hizmeti sunmaktadır. 2012 yılında Facebook tarafından satın alınan platform, yıllar içinde gelişerek çeşitli özellikleri bünyesine katmıştır. Gönderilere yorum yapmanın yanı sıra Instagram kullanıcıları da birbirlerine mesaj gönderebiliyor. 2020'de bir milyar kullanıcısı olan sosyal ağ, dünyada en çok kullanılan üç sosyal medya uygulamasından biri haline gelmiştir (Digital2020, tarihsiz). Bu kadar çok kullanıcıyla, bugünlerde sanal bir pazar yeri haline geldiğini söyleyebilirsiniz. Hemen hemen her sektör oyuncusu artık Instagram üzerinden geniş kitlelere ulaşmaya çalışılmaktadır.

WhatsApp: 2010 yılında eski Yahoo çalışanları Jan Koum ve Brian Acton tarafından yazılı mesajlaşmaya alternatif olarak kuruldu. 2014 yılında Facebook tarafından satın alındı. Dünya çapında 2 milyardan fazla insan bu uygulamayı kullanılmaktadır. WhatsApp mesajlaşma, sesli ve görüntülü arama hizmetleri sağlar. Ayrıca hikayeleri, yerleri, videoları, dosyaları paylaşılabilir. Bir akıllı telefon uygulaması olarak üretildi ve ardından bir web uygulaması geliştirilmiştir. Ayrıca bir internet tarayıcısı aracılığıyla bir bilgisayarda da kullanılabilir.

Zoom: 2011 yılında Eric Yuan tarafından kurulmuştur. Görüntülü görüşme, uzaktan eğitim, çevrimiçi sohbet ve uzaktan çalışma gibi özellikler sunmaktadır. Covid-19 pandemisi nedeniyle dünya çapında yüz yüze dersler iptal edildi ve uygulama adından söz ettirdi. Türkiye'nin ve dünyanın en popüler uzaktan eğitim uygulaması Zoom'un kullanıcı sayısı Aralık 2019'da günlük yaklaşık 10 milyon iken Mart 2020'de yaklaşık 200 milyona ulaşmıştır.

2.1.8. Teknolojinin Eğitimdeki Rolü ve Harmanlanmış Öğrenmeye Etkisi

Teknolojik gelişmeler sadece eğitimi değil hayatımızın her alanını etkilemektedir. Günümüz koşullarında teknolojiye ve eğitime olan ihtiyacı her alanda görülmektedir. Eğitim ve teknoloji bu nedenle birbirini doğrudan etkileyen iki temel kavramdır. Eğitim sürecine katılanlar, eğitim sürecinin verimli geçmesini sağlamalıdır, eğitim kaynakları etkinlikleri düzenlenmelidir. Ancak eğitim sürecinin sürekli devam etmesi sürdürülmekte ve daha da geliştirilmektedir. Uygulamalı bilimsel araştırmaların alanıdır” (Alkan, 1997). “Eğitim teknolojisi, öğrenme ve öğretme sürecini zenginleştiren, kullanılan materyallerin çeşitlenmesine katkı sağlayan ve uygulaması yoluyla teorik bilginin değerlendirilmesine yardımcı olan bir yapıdır.” (Koyuncuoğlu, 2021). Günümüzde teknolojinin eğitimdeki rolü, öğrenme süreçlerini dönüştürerek yeni bir boyut kazandırmaktadır. Geleneksel eğitim metotlarına kıyasla teknolojinin eğitimdeki etkisi, öğrencilerin daha etkili bir şekilde öğrenmelerine olanak sağlamaktadır. Özellikle harmanlanmış öğrenme yaklaşımı, teknolojinin eğitimdeki rolünü daha da önemli hale getirmektedir. Teknolojinin eğitimdeki rolü, öğrencilere özgün öğrenme deneyimleri sunarak onların ilgi ve motivasyonunu artırmaktadır. Öğrenciler, interaktif eğitim materyalleri ve uygulamalar aracılığıyla konuları daha iyi anlamakta ve öğrenme süreçlerini daha keyifli hale getirmektedir. Bunun yanı sıra, teknolojinin eğitimdeki rolü, öğretmenlerin de ders planlama ve materyal oluşturma süreçlerini kolaylaştırmaktadır.

Harmanlanmış öğrenme yaklaşımı ise geleneksel sınıf ortamı ile dijital öğrenme araçlarının bir araya getirilmesiyle ortaya çıkan bir eğitim modelidir. Bu model, öğrencilere farklı öğrenme ortamlarında farklı materyallerle karşılaşma imkânı sunarak öğrenmeyi daha etkili hale getirmektedir. Harmanlanmış öğrenme modeli, teknolojinin eğitimdeki rolünü güçlendirmekte ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına daha iyi cevap verebilmektedir. Teknolojinin eğitimdeki rolünün artmasıyla birlikte, öğrencilerin bilgiye erişimi ve bilgiyi işleme becerileri de gelişmektedir. Özellikle internet ve dijital kütüphaneler aracılığıyla öğrenciler, geniş bir bilgi kaynağına erişebilmekte ve bu kaynakları etkili bir şekilde kullanabilmektedir. Ayrıca, teknolojinin eğitimdeki rolü, öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme ve iletişim becerilerini de geliştirmektedir. Ancak teknolojinin eğitimdeki rolü ve harmanlanmış öğrenme yaklaşımının getirdiği faydaların yanı sıra bazı zorlukları da beraberinde getirdiği unutulmamalıdır. Özellikle teknolojiye erişim konusunda yaşanan eşitsizlikler, bazı öğrencilerin dezavantajlı duruma düşmesine neden olabilmektedir. Bu nedenle, teknolojinin eğitimdeki rolünü daha adil ve eşitlikçi bir şekilde kullanabilmek için çeşitli politika ve uygulamaların geliştirilmesi gerekmektedir. Özipek'e (2019) göre eğitim teknolojisi, bireyleri yetiştirmek için gerekli teknik araç, bilgi ve deneyimi en etkin şekilde kullanma sanatıdır. Ayrıca eğitim teknolojisi, öğrenme ve öğretme ortamlarını tasarlayan, öğrenme ve öğretme problemlerini çözen, öğrenme ürünlerinin kalitesini ve tutarlılığını artıran bir dizi akademik sistemdir (İşman, 2002).

İşman'a (2011) göre eğitim teknolojisi, sistematik ve tutarlı bir şekilde kullanıldığında, eğitim ve öğretim ortamlarında eğitim teknolojisini kullanan eğitimcilere önemli faydalar sunmaktadır. Eğitim teknolojisinin bireylere sağladığı yararlar şu şekilde ifade edilebilir:

Bunlar, bireylerin ihtiyaç duydukları içeriğe her zaman, her yerden erişmelerini sağlamaktadır.

- Bireylerin arzu ettiği konularda ilgili uzmanlara veya birincil bilgi kaynaklarına erişim sağlamaktadır
- Eğitim uygulamalarını toplumun tüm kesimlerine erişilebilir kılma imkânı sunmaktadır.
- Bireysel öğrenmeyi ve çeşitli gruplarla iletişim ve etkileşimi desteklemektedir.
- Bireylerin kendi orijinal içeriklerini oluşturmalarına yardımcı olunmalıdır.

- Bireysel ilgi ve ihtiyaçlara göre uyarlanmış bir öğrenme ortamı sağlanmalıdır.
- Etkili ve devam eden bir öğrenme/öğretme sürecinde aktif rol oynamaktadır.
- Yapılandırmacı bir yaklaşıma dayalı olarak bireylerin uygulamalı öğrenme yoluyla öğrenmeleri için fırsatlar sağlanmalıdır.
- Bireyler bilgiye hayatlarının her anında ve her alanında ulaşabilmektedirler.
- Öğrencilere bilgiye kişiselleştirilmiş erişim için bir ortam ve fırsatlar sağlanmalıdır.

Yukarıdaki noktalardan hareketle teknolojinin eğitime entegrasyonu ve eğitim-teknoloji ilişkisi açısından eğitimde teknoloji kullanımı oldukça etkilidir. Günümüz teknoloji kuşağının, öğrencilerin ilgisini canlı tutmak, dikkatlerini ve bilgilerini canlı tutmak için zamanlarının çoğunu internet, akıllı telefon, tablet, bilgisayar ve televizyon gibi kitle iletişim araçlarını kullanarak geçirdiği düşünüldüğünde, teknolojinin eğitime dahil edilmesi oldukça önemlidir. Ayrıca, teknoloji entegrasyonu yalnızca teknoloji araçlarının ve uygulamalarının kullanımına değil, aynı zamanda bu araç ve uygulamaların öğrencilere konunun içeriğiyle ilgili yol ve tekniklerle sunulduğu bağlamı da ifade etmektedir.

2.1.9. Harmanlanmış Öğrenme Sürecinde Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi

Eğitim süreçlerinin temel bileşenlerinden biri olan etkileşim, öğrenme başarısı, bilginin kalıcılığı, öğrenme sürecinden alınan haz ve öğrenme stilleriyle ilişkisi bakımından uzun yıllardır kritik bir değişken olarak kabul edilmektedir (Anderson, 2006). Kerssen-Greep vd., (2006) pek çok öğretmenin sınıf içi iletişimi eğitimsel girişimlerin en önemli boyutlarından biri olarak gördüğünü ifade etmektedir. Payne'e (1999) göre etkileşim, bir dersin öğrenme-öğretme sürecinin tüm aşamalarında merkezi bir role sahiptir.

Etkileşim kavramı sözlükte, iki unsurun karşılıklı olarak birbirini etkilediği bir süreç şeklinde tanımlanmaktadır. Wagner (2006) bu kavramı, en az iki nesne ve iki eylemin karşılıklı olarak birbirine yanıt verdiği bir olgu olarak açıklamaktadır. Sutton (2001) ise etkileşimi, öğrenci ve öğretim elemanının belirli bir süre boyunca duygu, düşünce, bilgi ve görüşlerini ifade ederek başkalarını anlamaya yönelik bir süreç olarak değerlendirmektedir. Wagner'e (2006) göre etkileşim, öğretmenler, öğrenciler, öğrenme içeriği, teknolojik araçlar ve öğrenme ortamları gibi unsurlarla karşılıklı bağlantı kurma ve bu unsurlarla ilişkiye geçme sürecini de kapsamaktadır.

Öğrenme-öğretme sürecinin niteliğini artıran etkileşim; öğrencinin süreçte yer alan öğelerle kurduğu ilişkiyi, bu unsurların öğrenci üzerindeki etkisini ve öğrenci tarafından gösterilen tepkiyi kapsayan bütüncül bir yapı olarak tanımlanabilmektedir.

Eğitim ve öğrenmeye ilişkin tanımlamalarda etkileşimi doğrudan ya da “bireysel deneyimler” içerisinde görmek mümkündür. Eğitim, "bireyde kendi deneyimleri ve kasıtlı kültürleşme yoluyla arzu edilen davranış değişikliğini sağlama sürecidir" (Demirel, 2005). Öğrenme, yaşantılar sonucunda davranışta meydana gelen ve kalıcı izler bırakan değişikliklerdir (Senemoğlu, 2002). Eğitim ve öğrenmede insanın süreç içerisinde yaşadığı deneyim, "bireyin diğer bireylerle ve çevresiyle olan etkileşimleri hakkında oluşturduğu izlenim" olarak görülmektedir (Demirel, 2005). Harmanlanmış öğrenme sürecinde öğrenci-öğrenci etkileşimi, modern eğitimde önemli bir rol oynamaktadır. Geleneksel eğitim yaklaşımlarının aksine, harmanlanmış öğrenme süreci, öğrencilerin bilgiyi sadece öğretmenleri aracılığıyla değil, aynı zamanda birbirleriyle etkileşim içinde olarak da edindikleri bir yaklaşımı benimsemektedir. Bu etkileşim, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini, farklı bakış açılarıyla konuları ele almalarını ve birlikte çalışarak problem çözme becerilerini geliştirmelerini sağlamaktadır.

Öğrenci-öğrenci etkileşiminin harmanlanmış öğrenme sürecindeki önemi, birkaç farklı boyutta ortaya çıkmaktadır. İlk olarak, bu etkileşim sayesinde öğrenciler, kendi bilgi ve deneyimlerini paylaşarak birbirlerinden öğrenme fırsatı bulmaktadırlar. Öğrencilerin farklı geçmişlere, kültürel yapıya ve deneyimlere sahip olmaları, sınıf içi etkileşimleri zenginleştirmekte ve öğrencilerin birbirlerinden farklı perspektiflerle bakmalarını sağlamaktadır. Bu da öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine ve konuları daha derinlemesine anlamalarına yardımcı olmaktadır. İkinci olarak, öğrenci-öğrenci etkileşimi, iş birliği ve takım çalışması becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olmaktadır. Harmanlanmış öğrenme ortamlarında, öğrenciler genellikle grup projeleri üzerinde çalışmakta ve bu projelerde birlikte kararlar almak, sorumlulukları paylaşmak ve ortak hedeflere yönelik çalışmak durumundadırlar. Bu süreç, öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmelerine, liderlik ve iş birliği yeteneklerini artırmalarına olanak tanımaktadır. Üçüncü olarak, öğrenci-öğrenci etkileşimi, sosyal ve duygusal gelişimi desteklemektedir. Öğrencilerin birbirleriyle etkileşim içinde olmaları, empati kurma becerilerini geliştirmelerine ve sosyal ilişkilerini güçlendirmelerine yardımcı olmaktadır. Ayrıca, grup içinde yer almanın getirdiği sorumluluklar ve paylaşılan deneyimler, öğrencilerin duygusal zekalarını geliştirmelerine katkı sağlamaktadır.

Öğrenme "bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda tutumlarında, özelliklerinde, bilgi ve davranışlarında meydana gelen sürekli bir değişiklik olduğundan, bireyin çevresiyle etkileşimi büyük bir etki sağlamaktadır. Çünkü öğrenme, bireyin çevresi ve kendisi ile etkileşime girmesiyle gerçekleşir (Senemoğlu, 2002; Bilen, 2002; Şimşek, 2000). Yani bireyin öğrenme sırasında etkileşimde bulunduğu tüm unsurlar ve bu unsurlarla etkileşim şekli bireyin öğrenmesinde etkilidir. Etkileşimin birçok öğrenme teorisinde yeri olmasına rağmen, yapılandırmacılık özellikle etkileşimi öğrenmenin merkezine yerleştirmektedir (Conrad ve Donaldson, 2004). Yapılandırmacı teoriye göre bireyler çevreleriyle etkileşime girerek öğrenirler ve bireysel keşiflerden ziyade sosyal etkileşim yoluyla bilgi geliştirirler. Sosyal inşacılık etkileşimli öğrenmeyi ifade etmektedir. Bu bağlamda insanlar, öğrenme materyalleriyle etkileşime girdiklerinde, başkaları için yeni materyaller ürettiklerinde ve bu materyaller hakkında diğer öğrencilerle etkileşime girdiklerinde öğrenirler. Bireysel bilgi inşası daha çok sosyal çevre tarafından şekillenmektedir. Sınıf içi iletişim, öğretim hizmetlerinin kalitesine ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerine katkıda bulunan önemli bir faktör olarak kabul edilmektedir (Memişoğlu, 2005). Bu bağlamda öğrenme-öğretme sürecinin kalitesinin artırılması için etkileşimin gerekli olduğu söylenebilir. Öğrencilerin öğrenme deneyimlerinin kalitesinin artırılmasıyla ortaya çıkan sürekli öğrenme, bilginin bir üniteden diğerine aktarılmasıyla sağlanmaz; öğrenci kursu da sosyal aktivitelere aktif olarak katılarak ve sosyal uygulamaları paylaşılarak gerçekleştirilir (Kumpulainen ve Mutanen, 2000).

Öğrenciler öğrenme sürecinde kendilerine sunulan iletişim ortamlarına aktif olarak katıldıklarında öğrenme düzeylerinin arttığı ileri sürülmektedir. Harmanlanmış öğrenmenin öğrenmenin kalitesini ve öğrenci katılımını arttırdığı bulunmuştur. Öğrenme sürecinde öğrenciler arasındaki etkileşim dikkate alındığında öğrenciler, dersin öğretim elemanı ve ders içeriği arasındaki etkileşim aslında öğrencilerin derse aktif katılımıdır. Çünkü çevrimiçi öğrenme ortamlarına katılımı belirleyen en önemli faktör öğrenciler arasındaki etkileşimin düzeyi ve kalitesidir (Conrad ve Donaldson, 2004). Bu bağlamda öğrenci katılımının sağlanması için öğrencilerin öğretmenle, diğer öğrencilerle ve dersle etkileşime girmesi gerekir, bu da öğrenme-öğretme sürecinin kalitesini artırır. İçerikle etkileşimlerinin nitelik ve niceliğinin artırılması gerektiği söylenebilir. Yukarıda belirtildiği gibi yüz yüze ve çevrimiçi öğrenmenin harmanlanmış öğrenme olarak bir arada gerçekleşmesi, öğrenci etkileşimini ve dolayısıyla derse katılımını artırır. Yüz yüze

öğrenme süreçlerinin yanı sıra etkileşim de çevrimiçi öğrenmede oldukça önemli bir değişkendir (Gülbahar, 2009). Özellikle çevrimiçi eğitimde iletişim, temel başarı faktörlerinden biri olarak kabul edilmektedir (Conrad ve Donaldson, 2004; Juwah, 2006). Ancak öğrenciler arasında öğretmen ve öğrenciler arasındaki üst düzey etkileşim için etkili iletişim de gereklidir.

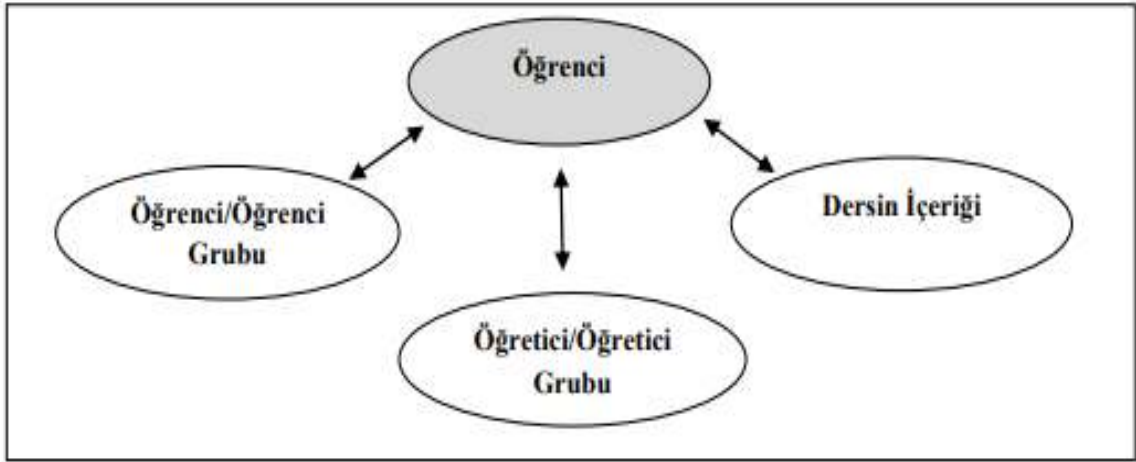
Etkili öğrenme ve öğretme için etkileşimin gerekli olduğu durumlarda; Etkili öğretme ve öğrenme açısından sınıftaki kişiler arasında etkili iletişim kalıplarının sağlanması önemlidir. Etkili bir iletişim süreci iki yönlü bir süreçtir ve bu süreçte kaynaktan alıcıya mesaj gönderildiğinde alıcının mesajı analiz edip geri bildirimde bulunması ve karşılıklı görüş alışverişinin gerçekleşmesi söz konusudur (Gürüz ve Temel-1999). Böyle bir süreçte öğrenci-öğretmen iletişimi daha etkili hale gelmektedir. Ancak ders odaklı derslerde öğretim elemanının bilgiyi ilettiği, öğrencinin de bu bilgiyi aldığı kabul edilirse böyle bir süreçte iki yönlü iletişimden söz edilemez. Öğretmen ve öğrenci arasında karşılıklı bir mesaj alışverişi olduğundan (Altıntaş, 2003) etkileşimin yetkin bir iletişim gerektirdiği söylenebilir. Öğrencilere çeşitli iletişim ortamları sağlanmasını savunan Bender (2003), çeşitli ortamların öğrencilerin tek bir iletişim ortamına göre daha fazla derse katılmasına yardımcı olduğunu savunmaktadır. Rowell'a (1999) göre sınıf içi etkileşim, iletişim yoluyla anlam yaratma süreci olarak görülürse, öğrenciler verilen bilgiyi tekrarlamamanın yanı sıra, tüm dikkatlerini ve enerjilerini aynı bilginin yaratıcısı olmaya odaklayacaklardır. Bu nedenle öğrenme süreçlerinde iki yönlü iletişimi destekleyen yaratıcı bir öğrenme ortamının benimsenmesi gerekmektedir. Yüz yüze öğrenme ortamlarında iki yönlü çevrimiçi öğrenme diğer ortamlara göre daha kolay sağlanabilir. Dolayısıyla öğrencilerle öğretmen arasındaki etkileşimi de içeren sosyal etkileşim, yüz yüze sınıfta daha kolay sağlanmaktadır.

Geer'e (2009) göre sosyal etkileşim yüz yüze sınıfların en yaygın özelliklerinden biridir ancak çevrimiçi öğrenme ortamlarında sorun olabilmektedir. Ancak öğrenme ortamında yüz yüze iletişim “gerçek zamanlı” olarak gerçekleşir. Etkileşim yoluyla derse katılamayan ve kendini ifade edemeyen öğrenciler bilgi alışverişi fırsatını kaybederler (French ve Vardiman, 2003). Yüz yüze harmanlanmış öğrenmeyi tamamladıktan sonra öğrenciler, çevrimiçi öğrenme ortamlarında haftanın 7 günü 24 saati iletişim olanaklarına devam etmektedir. Öyle. Yüz yüze öğrenme ortamlarında olduğu gibi çevrimiçi öğrenme ortamlarında da öğrencilerin fikirlerini paylaşmaları ve başkalarıyla etkileşimde bulunmaları zorunludur (French ve Vardiman, 2003). Çünkü etkileşimin çevrimiçi

öğrenme deneyiminin kalitesini ve değerini belirlemede önemli bir faktör olduğu tespit edilmiştir (Mantyla, 1999; Wagner, 2006). Ancak çevrimiçi bir derste etkileşimi birçok değişken belirlediğinden, çevrimiçi öğrenmede etkileşim açıkça tanımlanmamıştır (Moore, 1989; Wagner, 1994; Soo ve Bonk, 1998); farklı sınıflandırmalarda daha ayrıntılı olarak ele alınmaktadır. Elektronik öğrenme ortamlarında etkileşimin sıklıkla kullanılan sınıflandırmalarından biri Moore'un (1989) etkileşim sınıflandırmasıdır. Moore, uzaktan eğitim öğretmenlerinin en az üç iletişim türü üzerinde anlaşması gerektiğini belirtmektedir. Bu tür etkileşimler şunlardır:

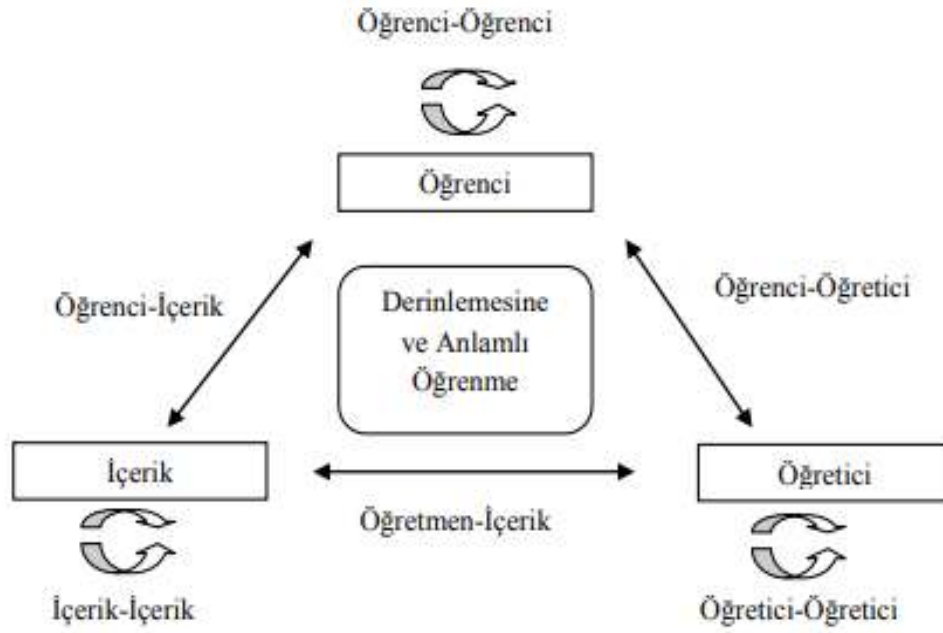
- Öğrenciden öğrenciye iletişim
- Öğrenci ve öğretmen arasındaki iletişim
- Öğrenciler ve içerik arasındaki etkileşim

Hillman ve diğerleri (1994), Moore'un sınıflandırmasına bir öğrenci arayüzü ekledi. Öğrencilerin öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen iletişimine dolaylı katılımı da ayrı bir etkileşim türü olarak değerlendirilmektedir (Devries ve Wheeler, 1996; Sutton, 2001). Ancak öğrencilerin içerikle bireysel çalışmaları da bir tür etkileşim olarak sunulmaktadır. Öğrencinin kendisi ile bu tür ifade edici etkileşimde etkileşimin özünün iç iletişim olduğu söylenebilir. İnsanın iç iletişiminde kişi, düşünerek ihtiyaçlarının farkına varır, düşünerek cevaplar üretir, düşüncelerini düzenler, olaylara farklı açılardan bakar ve bu süreçte iç iletişimi gerçekleştirir. Bu bakımdan kişinin kendiyle iletişim kurmasının öğrenme açısından yeri doldurulamaz bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Çevrimiçi derslerde etkileşimin bir diğer genel sınıflandırması, kullanılan iletişim araçlarının eşzamanlılığı ve asimetrisine göre yapılan eşzamanlı etkileşim ve asimetrik etkileşimdir (Lara vd., 2001). Bu çalışmada Moore'un (1989) etkileşim sınıflandırması dikkate alınmıştır; öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-içerik etkileşimi. Bu etkileşim değerlendirmesi Şekil 5 gibi temsil edilebilir.



Şekil 5. Etkileşime bağlı öğrenci etkileşimleri.

Şekil 5'te gösterilen öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-içerik etkileşimleri, öğrenme-öğretme sürecinin en temel etkileşimlerini temsil etmektedir. Öğrencilerin ders eğitmeni ve diğer arkadaşlarıyla etkileşimi sosyal etkileşimler halinde gruplandırılabilir. Öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle kurdukları sosyal etkileşim, öğrenciyi sadece sosyal olarak değil duygusal olarak da etkilemektedir. Ayrıca bilişsel yetenekleri geliştirdiği de söylenmektedir (Memişoğlu, 2005). Öğrencilerin sosyal etkileşiminin yanı sıra ders içeriğiyle etkileşimi de öğrenme açısından oldukça önemlidir. Bu önemli. Harmanlanmış öğrenmede öğrencinin yüz yüze ve çevrimiçi öğrenmenin tüm unsurlarıyla etkileşimde bulunması gerekir. Öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen, öğrenci-içerik gibi farklı unsurlarla etkileşim, öğrencilerin anlam oluşturma süreçlerinin gelişmesini ve güçlenmesini, öğrenme sırasında öğrenme hedeflerine ulaşmasını ve yansıtıcı düşünmenin desteklenmesini destekler (Juwah, 2006). Çünkü öğrencilerin iletişimini ve fikir paylaşımını destekleyen etkinlikler onların daha derinlemesine düşüncelerine yardımcı olmaktadır. Şekil 6'da derin ve anlamlı öğrenme için gerekli etkileşimler sunulmaktadır.



Şekil 6. Etkileşim süreci.

Şekil 6’da gösterildiği gibi öğrenci, öğretmen ve içerik arasındaki etkileşimin derin ve anlamlı öğrenme için gerekli olduğu düşünülmektedir. Şekil 10 öğrenci-öğrenci, öğrenci-eğitimci ve öğrenci-içerik etkileşimlerine ek olarak içerik-içerik, eğitimci-eğitmen ve eğitimci-içerik etkileşimleri de gösterilmektedir. İçerik-içerik etkileşimi, akıllı öğrenme sistemlerinde meydana gelen etkileşimdir; eğitimci-içerik etkileşimi ise ders içeriğinin eğitimci tarafından seçilmesi, değiştirilmesi, güncellenmesi, sunulması ve kullanılmasıdır; Psikolojik danışmanlar arasındaki iletişim, danışmanların bilgi ve deneyimlerini paylaşmaları ve birbirlerine önerilerde bulunmalarından ibarettir (Gülbahar, 2009).

Şekil 5 ve Şekil 6’da gösterilen etkileşimler farklı öğrenme sonuçlarına yol açabilir. Etkileşimin türü veya öğrencilere sunulan fırsatlar ne olursa olsun, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin kendisine sunulan tüm deneyimlerle etkileşimi sonucu öğrenme gerçekleşmektedir (Bilen, 2002). Derin ve anlamlı öğrenme açısından bakıldığında iletişimin tesadüfen gerçekleştiği varsayılmaz. Çünkü öğretmen merkezli, geleneksel öğrenme yöntemiyle eğitim gören öğrencilerde iletişim ve iş birliği otomatik olarak gerçekleşmez. Bunun için öğrenciye rehberlik etmek ve derse katılım fırsatları sağlamak gerekmektedir (Conrad ve Donaldson, 2004).

Garrison ve Vaughan'a (2008) göre etkileşim kasıtlı ve yansıtıcı değilse tek başına yeterli değildir; bu aşamada eğitimsel deneyimlerin planlanması, kolaylaştırıcı ve eğitici

unsurlar içermesi beklenir. Bu bağlamda etkili etkileşim süreçlerinin planlanması, yönetilmesi, yönlendirilmesi ve değerlendirilmesinde program geliştirme uzmanlarına ve ders uygulayıcılarına önemli görevler düştüğü söylenebilir. Bu görevleri gerçekleştirmek için, en temel etkileşim türleri olan öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-içerik etkileşiminin ne ve nasıl olduğunu ele alıyoruz. Bunun gerçekleştiği anlaşılmalıdır.

2.1.9.1. Öğrenci ve Öğrenci Etkileşimi

Öğrenci ve öğrenci arasındaki iletişim öğrenme için önemli ve gereklidir; Öğretmenin gözetiminde veya öğretmenin yokluğunda öğrenciler arasındaki etkileşimdir (Moore, 1989). Öğrenciler öğretmenin bulunmadığı ortamlarda bulunmaktadır. Kendilerini daha kolay ifade edebildikleri ve amirin onları kontrol edebileceğini bildikleri için seviyelerini korudukları söylenmektedir (Gülbahar, 2009). Bu konuda denetçi öğrencilerin çeşitli etkinlikler aracılığıyla etkileşimde bulunmalarına yardımcı olmak önemlidir. Etkileşim aynı zamanda öğrencilerin bilgi oluşturma süreçlerini de etkilemektedir. Öğrenme etkinliklerine ilişkin son çalışmalarda bilginin yapılandırılmasına ilişkin bir anlayışın ortaya çıktığı fark edilmiştir (Kumpulainen ve Mutanen, 2000). Öğrencinin akranlarıyla etkileşimini destekleyen grup çalışmalarının bilginin yapılandırılmasında önemli olduğu söylenebilir. Çünkü iyi yapılandırılmış grup öğrenme ortamları; yapıcı bir şekilde sormak eleştiriyi, bilginin ve anlayışın yeniden yapılandırılmasını desteklediği söylenmektedir (Naylor ve Cowie, 2000). Öğrencilerin öğrenme sürecinde bilgilerini yapılandırırken işbirlikli öğrenme gruplarında veya diğer etkinliklerde akranlarıyla etkileşime girmelerinin ve onların düşüncelerinden yararlanmalarının oldukça önemli olduğu söylenebilir. Öğrencilerin düşüncelerini paylaşımlarının ve birbirleriyle iletişim kurmalarının en etkili yollarından birinin tartışma etkinlikleri olduğu söylenmektedir. Piaget'e göre etkili bir tartışma ancak tartışmacılar arasında dengeli bir güç varsa, yani tartışmacılar bilişsel olarak birbirine yakınsa gerçekleşebilir. Bunun uygulanabileceği tespit edilmiştir (akt. Conrad ve Donaldson, 2004). Dolayısıyla öğrenciler arasındaki sohbetlerin, öğrenci-öğretmen sohbetlerinden çok daha değerli olduğu söylenebilir. Öğrencilerin diğer öğrencilerle yaptıkları iş birliği de vardır. Bu, öğrenci etkileşiminin artmasına yardımcı olabilir.

Friend ve Cook (2007), kişilerarası iş birliğini tarafların karşılıklı ve doğrudan iletişim kurduğu bir süreç olarak tanımlamakta ve bu sürecin ortak bir amaç doğrultusunda gönüllü katılıma dayandığını vurgulamaktadır. Mantyla (2001), öğrenci-öğrenci etkileşiminin özellikle tartışmalar ve grup çalışmaları sırasında gerçekleştiğini

ifade etmektedir. Öğrenciler arasındaki bu iletişim, işbirlikçi öğrenme uygulamaları aracılığıyla öğrenme sürecinin niteliğini de doğrudan etkilemektedir (Gülbahar, 2009). Palloff ve Pratt'a (2005) göre bir öğrenme topluluğunda işbirlikçi öğrenme, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirmelerini, yeni düşüncelerini diğer öğrencilerle paylaşarak sınamalarını ve eleştirel-yapıcı geri bildirimler almalarını mümkün kılmaktadır. Dolayısıyla işbirlikçi çalışma temelinde oluşturulan grup yapılarının, öğrenci-öğrenci iletişimi açısından önemli bir işlev gördüğü söylenebilir.

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında da öğrencilerin ders kapsamında birbirleriyle iletişim kurmaları beklenmektedir; ancak bu tür ortamlarda öğrenci-öğrenci etkileşimi kendiliğinden ortaya çıkmaz. Öğrenciler arasındaki iletişim senkron ya da asenkron biçimde; video konferans, e-posta, tartışma forumları ve benzeri araçlar aracılığıyla gerçekleşebilir (Sabry & Baldwin, 2003; Sun & Zhan, 2006). Bu nedenle çevrimiçi öğrenme uygulamalarında tasarımcılar ve eğitmenler, öğrenciler arasında etkileşimi teşvik eden etkinlikleri yapılandırmakla sorumludur. Böyle düzenlemeler, öğrencilerin birbirlerinin paylaşımlarını görüntülemelerini, katkıda bulunmalarını ve özgün düşüncelerini tartışma ortamlarında paylaşmalarını desteklemektedir (French ve Vardiman, 2003).

Bu bağlamda öğretmenin, öğrenci-öğrenci etkileşiminin kendiliğinden oluşmasını beklemek yerine, dersin amaçları doğrultusunda bu etkileşimi teşvik eden etkinlikleri bilinçli şekilde planlaması ve uygulaması gerekmektedir. Aynı zamanda öğrenci-öğrenci etkileşiminin yanı sıra öğrencinin kendi öğrenme süreçleriyle kurduğu etkileşimin de öğretmen tarafından yapılandırılması önem taşımaktadır.

2.1.9.2. Öğrenci ve Öğretici Etkileşimi

Öğrenci-öğretmen iletişimi, birçok öğretmenin ve öğrencinin önemli gördüğü bir iletişim biçimi olarak anılmaktadır (Moore, 1989). Ayrıca öğrenci-öğretmen iletişimi bir derse veya öğrenme ortamına bakıldığında en yaygın iletişim şeklidir (Mantyla, 2001). Öğrenci-öğretmen etkileşiminin öğrenmeyi hızlandırdığı konusunda genel bir fikir birliği olduğu ileri sürülmüştür (Kerssen-Grep vd., 2006). Öğretmen öğrencilerle bireysel olarak veya grup halinde etkileşime girmektedir (Sabry ve Baldwin, 2003). Öğrenci başarısının artırılmasında öğrencilerin öğretim elemanları ile birebir veya grup bazlı etkileşimlerinin önemi; Öğrenci-öğretmen iletişiminde sınıf içi ve sınıf dışındaki tüm iletişim süreçleri dikkate alınmalıdır. Öğretmen, öğrenci-öğretmen etkileşiminin öğrencilerin öğrenme

süreçleri ve başarısı üzerindeki etkilerinin bilincindedir. Bunun öğrenmelerini desteklemesi beklenmektedir. Öğrencilerin, kendilerine isimleriyle hitap eden ve onlara özel ilgi gösteren öğretmenleri takdir ettikleri söylenmektedir (Kerssen-Grep vd., 2006).

Moore (1989), öğrenci ile öğretim elemanı arasındaki etkileşimin, özellikle bilginin yeni bağlamlarda uygulanması sürecinde, öğretim elemanının yalnızca içerik aktarmak ve geri bildirim sağlamakla sınırlı olmayan daha kapsamlı bir rol üstlenmesini gerektirdiğini vurgulamaktadır. Kerssen-Grep vd., (2006) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin öğretim sürecinde yönlendirici ve rehberlik edici bir figürle çalışmayı tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu çerçevede harmanlanmış öğrenme yaklaşımının, öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimi güçlendirme potansiyeline sahip olduğu söylenebilir. Öğrenci-öğretmen iletişimi hem eşzamanlı hem de eşzamansız dijital ortamlar aracılığıyla desteklenebilmektedir (Sun ve Zhan, 2006). Farklı öğrenme ortamlarında etkileşim gerektiren etkinliklerin planlanması, öğrenciler ile öğretim elemanı arasındaki iletişimin niteliğini ve düzeyini artırmaktadır.

Öğrenme etkinlikleri sırasında etkileşimin yoğun olması, öğretim elemanını öğrencilerin iletilerine yanıt vermeye ve belirlenen süre içerisinde düzenli geri bildirim sunmaya teşvik etmektedir (French ve Vardiman, 2003). Öğrenci-öğretmen etkileşiminin kalitesinde öğretim elemanının tutumu, iletişim tarzı, zamanında geribildirim sağlaması ve yapıcı bir liderlik sergilemesi kritik bir öneme sahiptir (Gülbahar, 2009). Kerssen-Grip ve diğerleri (2006) de öğretim elemanının öğrenci-öğretmen etkileşimindeki merkezi rolüne vurgu yaparak, olumlu ve üretken sınıf iletişiminin birincil sorumluluğunun öğretmene ait olduğunu ileri sürmektedir. Benzer şekilde Bradford ve diğerleri (2006), öğrencinin potansiyelini açığa çıkaran ve değerini görünür kılan kişinin öğretmen olduğunu ifade ederek öğrenci-öğretmen etkileşiminin göz ardı edilmemesi gerektiğini belirtmektedir.

Bu bağlamda öğrenci-öğretmen iletişiminin geliştirilmesi için öğretim elemanının yalnızca etkinlik planlamakla yetinmemesi, öğrencilerle sürekli ve nitelikli iletişim kurmak için daha fazla çaba göstermesi gerekmektedir. Öğretim elemanının sorumluluğu, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen etkileşimlerini desteklemenin yanı sıra öğrenci-içerik etkileşimini de etkili şekilde düzenlemeyi kapsamaktadır. Dersin amaçlarına uygun olarak kavramların, ilkelerin, yaklaşımların, değerlerin, teorilerin ve genellemelerin edinilmesi süreci, ancak öğrenciler ile içerik arasındaki etkileşimin öğrenme tasarımı doğru biçimde yapılandırılmasıyla mümkün olmaktadır.

2.1.9.3. Öğrenci ve İçerik Etkileşimi

Moore (1989), öğrenci ile içerik arasındaki etkileşimin eğitimin belirleyici özelliklerinden biri olduğunu ve bu etkileşim olmadan eğitimin var olamayacağını savunmaktadır. Çünkü öğrencinin öğrenme içeriğiyle etkileşime girerek öğrenmesi beklenir (Gülbahar, 2009). Öğrencilerin ders içeriğiyle olan etkileşimleri öğrencilerin algılarını, bakış açılarını ve zihinlerindeki bilişsel yapılarını değiştirmektedir (Moore, 1989). Öğrenci-içerik etkileşimi, genellikle tüm derslerde meydana gelen ve öğrencileri ve internetten, kitaplardan, videolardan veya veri tabanlarından gelen bilgileri içeren bir etkileşim türüdür (Mantyla, 2001).

Sabry ve Baldwin (2003) bu tür etkileşimi, öğrenci ile ders içeriği arasındaki etkileşimi de içeren öğrenci-bilgi etkileşiminden daha geniş ele almış ve öğrencinin doğrudan dersle ilgili materyalle etkileşimini tanımlamıştır. Öğrenciler içerikle veya bilgiyle etkileşime girerek bilgilerini genişletir, anlamlı bilgi ve bakış açısı kazanırlar (Gülbahar, 2009). Öğrencilerin içeriğe olan bağlılıklarının artması için çalışmalı, gözlemlemeli, okumalı, derinlemesine düşünmeli, içeriği anlamalı, dolayısıyla çalışıp öğrenmelidirler. Bilgileri gerçek durumlarda kullanmaları beklenmektedir (Mantyla, 2001). Metin, animasyon, video ve ses gibi multimedya kullanımının da öğrencinin içerikle etkileşimini etkili bir şekilde artırabildiği bulunmuştur (Sabry ve Baldwin, 2003; Sun ve Zhan, 2006). Bu bağlamda öğrenci ve içerik arasındaki etkileşimin bir parçası olarak öğrencilerin ders içeriğine ilişkin çeşitli kaynaklara ve görsel-sözlü materyallere bakması gerektiği söylenmektedir. Öğrenciler ders içeriğiyle etkileşime girmektedir. İçeriğe katkıları da dikkate alınmalıdır. Çünkü bilgi çağının gereği, bilginin elde edilmesi, kullanılması ve yeni bilgilerin üretilmesinin mümkün olmasıdır. Harmanlanmış öğrenme sırasında öğrenciler ders içeriği hakkında da bilgi beklemektedir.

Lee ve McLoughlin (2010) öğrencilerin içeriğe katılmasına olanak sağlamak için bir forum veya eş zamanlı sohbet kullanmaktadır. Sosyal medyada yazdıkları yazıları, bloglarda yazdıkları makaleleri, özetleri, bireysel veya grup halinde yayınladıkları makale ve paylaşımları, öğrencilerin buldukları web sitesi, dergi, makale gibi içerik kaynaklarını okuduklarını fark ediyorlar. Bir dersteki etkileşim düzeyinin, derste hangi öğrenme etkinliklerinin, araçlarının ve ortamlarının yer alacağını belirlemeye yardımcı olduğu ileri sürülmektedir (Mantyla, 2001). Sonuç olarak yüksek düzeyde öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-içerik etkileşimini sağlayan ortamlar ve etkinlikler düzenlenerek öğrencinin öğrenmesi kolaylaştırılabilir. Çünkü öğrenci etkileşimini

arttırmayı amaçlayan öğrenmenin amacı, sonuçta öğrencilerin daha etkili, derinlemesine öğrenmesini ve üst düzey öğrenme çıktılarına ulaşmasını sağlamaktır.

Öğrenci etkileşimini artırmak ve Bloom Taksonomisinde daha üst düzeyde öğrenmelerini sağlamak için yüz yüze ve çevrimiçi öğrenme süreçlerinin bir arada kullanılması faydalı olmaktadır. Çünkü yüz yüze ve çevrimiçi öğrenme ortamlarında karmaşık ve ileri düzey bilişsel etkinliklerin gerçekleştirilmesi aynı zamanda farklı türdeki etkileşimlere de olanak sağlamaktadır (Bluemink ve Jarvela, 2004). Daha sonra harmanlanmış öğrenmede gerçekleştirilen ileri öğrenme etkinlikleri; Bunun etkileşimin niteliksel ve niceliksel olarak gelişmesine katkı sağlayabileceği öngörülebilir. Birçok araştırma öğrenci iletişiminin öğrenme, başarı ve memnuniyetle ilişkili olduğunu ve öğrenmeyi teşvik ettiğini ortaya koymuştur (Arbaugh, 2000). Ancak öğrenci iletişimini artırmaya yönelik etkinliklerin nasıl düzenlenebileceği ve öğrencilerin bu etkinliklere katılırken nasıl iletişim kurabilecekleri ve öğrenebilecekleri soruları cevap beklemektedir. Gülbahar (2009) etkileşim üzerine ayrıca araştırmacıların daha detaylı araştırmalar yapması gerektiğini de belirtilmektedir.

2.1.10. Harmanlanmış Öğrenme Sürecinde Akademik Başarı

Moore (1989) eğitimin tanımını öğrenci içeriğinin etkileşimi olarak tanımlamış ve karma eğitim uzaktan öğrenmenin son noktası olarak birçok şekilde tanımlanmıştır. Yaygın olarak kullanılan tanımlardan biri karma eğitimidir; Çevrimiçi eğitimin geleneksel öğretim yöntemleriyle birleştirildiği bir eğitim modeli olarak tanımlanmaktadır (Colis ve Moonen, 2001).

Benzer şekilde Rasmussen (2003) harmanlanmış öğrenmeyi "geleneksel eğitimle birlikte teknolojiyi (televizyon, internet gibi yüksek teknoloji veya sesli posta, konferans gibi düşük teknoloji) kullanan bir uzaktan öğrenme yöntemi" olarak tanımlamaktadır. Witt (2003) Kerres ve harmanlanmış öğrenmeyi "yüz yüze öğrenme ile teknoloji destekli öğrenmenin birleşimi" olarak tanımlamaktadır.

Çevrimiçi öğrenme, hem öğrenci-öğrenci hem de öğrenci-öğretmen etkileşimini destekleyerek öğrenmenin gerçekleşmesine katkı sağlayan esnek bir yapıya sahiptir. Bu öğrenme biçiminde bazı ders içerikleri eşzamanlı olarak sunulabilirken, bazıları ise farklı zamanlarda yürütülmektedir (Driscoll, 2002; Osguthorpe ve Graham, 2003). Sınıf ortamlarında gerçekleştirilen çevrimiçi öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını daha etkili biçimde karşılayabilmek amacıyla geleneksel öğretim

yöntemleriyle bütünleştirilir. Dolayısıyla, öğretmenle doğrudan etkileşim gerektiren öğrenme süreçleri yüz yüze ortamda yürütülürken, diğer bileşenler e-öğrenme ortamlarında desteklenebilmektedir (Rowley, Bunker ve Cole, 2002).

Harmanlanmış öğrenme modelini uygulayan pek çok üniversite ve kurumun başarılı sonuçlar elde ettiği çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur. Young (2002), harmanlanmış öğrenme yaklaşımının hem çevrimiçi hem de yüz yüze derslerde yaygın şekilde kullanıldığını ve bu uygulamaların olumlu çıktılar sağladığını belirtmektedir. Harmanlanmış öğrenme yöntemini benimseyen üniversite sayısının her yıl artış gösterdiği de vurgulanmaktadır (Young, 2002). Son dönemde çevrimiçi öğrenmeyle bütünleşik biçimde ele alınan harmanlanmış öğrenmenin, öğretim programlarının yeniden tasarlanmasında önemli bir araştırma alanı hâline geldiği görülmektedir.

Harmanlanmış öğrenme, çeşitli öğretim tekniklerinin, etkinliklerinin ve uygulama türlerinin bir araya getirilerek belirli bir öğrenen grubunun ihtiyaçlarına en uygun biçimde düzenlendiği bir müfredat yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır. “Karma” nitelendirmesi, yüz yüze öğrenmeye ek olarak dijital ve elektronik kaynakların eğitim sürecine dâhil edilmesini ifade etmektedir. Bu kapsamda harmanlanmış öğrenme programları, farklı türlerdeki çevrimiçi öğrenme bileşenleriyle birlikte yapılandırılmakta ve öğrenme sürecine çeşitlilik kazandırmaktadır (Bersin, 2004).

Her ne kadar öğrencilerle öğretmenler arasındaki iletişimi artırmak için tasarlanmış bilgisayar teknolojileri, diğer bir deyişle ağ teknolojileri yüz yüze iletişimin yerini alacak şekilde geliştirilmiş olsa da aslında yüz yüze iletişimin yerini alıp alamayacakları soru işaretidir. Klasik sınıfta görülen yüz yüze etkileşim. Çevrimiçi öğretim etkileşimleri üzerine yapılan araştırmaların çoğu yüz yüze yürütülmektedir. Etkileşimli harmanlanmış öğrenme ortamları yerine çevrimiçi ve yüz yüze ortamları karşılaştırmaya odaklanır. Bu nedenle cevaplanması gereken soru, uzaktan eğitim uygulamalarında harmanlanmış öğrenme stratejilerinin etkileşimi ne ölçüde teşvik ettiğidir. Burada ele alınması gereken soru, etkileşimin bilgisayar teknolojileri aracılığıyla gerçekleşip gerçekleşmediğidir. Soru, klasik yüz yüze etkileşimin başarılı bir şekilde yerini alıp alamayacağı veya çevrimiçi ve yüz yüze ortamları veya stratejileri birleştiren hibrit ortamların, uzaktan öğrenme uygulamalarında iletişimi ve memnuniyeti artırmanın bir yolu olarak görülüp görülemeyeceğidir.

Günümüz eğitim anlayışında bir programın sahip olması gereken temel özellikler arasında uygulanabilirlik ve güncellenebilirlik ön plana çıkmaktadır. Aynı zamanda eğitim programlarının bireylerin ya da toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte olması beklenmektedir. Bu bağlamda üniversiteler ve araştırma kurumları, harmanlanmış öğrenmeyi bireylerin hızla artan öğrenme gereksinimlerini karşılamada etkili bir yaklaşım olarak değerlendirmektedir. Teknolojik gelişmelerin hız kazanmasıyla birlikte, uzaktan öğrenen bireylerin en sık dile getirdiği sorunlardan biri olan yetersiz iletişimin azaltılmasında harmanlanmış öğrenme ortamlarının önemli bir rol üstlendiği görülmektedir.

Harmanlanmış öğrenmenin temel amaçları doğrultusunda bu çalışmada, öğrenme ortamının niteliğini ve öğrenci memnuniyetini nasıl etkilediğini incelemek amacıyla web tabanlı bir çevrimiçi öğrenme ortamı tasarlanmış ve geliştirilmiştir. Öğrencilerin akademik başarısı; bireysel özellikler, cinsiyet ve yaş gibi demografik değişkenler, aile ve çevre koşulları, sosyo-ekonomik durum, motivasyon, tutum ve akran ilişkileri gibi çok sayıda faktörden etkilenmektedir. Günümüzde çevrimiçi ve internet tabanlı ortamlarda yürütülen harmanlanmış öğrenme uygulamalarında akademik başarının sağlanabilmesi, öğrencilerin ders kapsamında kullanılan teknolojileri etkin biçimde kullanabilmesine bağlıdır.

ABD Eğitim Bakanlığı'nın (2009) yürüttüğü araştırma, çevrimiçi öğrenme sürecine katılan öğrencilerin akademik performanslarının geleneksel yüz yüze öğrenme ortamlarına kıyasla daha yüksek olduğunu göstermektedir (Kezar ve Glazer, 2011). Benzer şekilde Owston, York ve Murtha'nın (2013) çalışması, harmanlanmış öğrenme ortamında ders alan öğrencilerin, dersin hedeflerine ulaşma düzeyi, öğrenme deneyimleri ve akademik başarılarına ilişkin görüşlerinin anlamlı olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmada ayrıca akademik başarısı yüksek öğrencilerin harmanlanmış öğrenme sürecinden daha fazla memnuniyet duydukları ve ders hedeflerini yüz yüze ortamlara kıyasla daha kolay kavradıklarına inandıkları saptanmıştır.

2.1.10.1. Harmanlanmış Öğrenme Sürecinde Akademik Başarıya Etki Eden Süreçler

Öz-yeterlik görüşü, öğrencilerin öğrenme etkinliklerini gerçekleştirmelerini destekler. Bu durumda öğrencilerin motivasyonu, başarısı ve eğitsel yeteneği duyguların olumlu etkileri vardır (Zimmerman, 2002). Öz-yeterlik algısı öğrenci gözlemi için önemli

bir değişkendir çünkü öğrencilere öğrenme yöntemlerinin etkililiği hakkında bilgi vermektedir. Ayrıca öz yeterliliğe bakarak öğrencinin öğrenmek için daha çok çalışması gereken alanlara ilişkin geri bildirimler alabilirsiniz. Öğrencinin kendini yeterli hissetmediği alanlarda daha fazla çalışma yapması ve kendi başarısını görmesi, öz yeterliliğini arttırmaktadır. Öz-yeterlik algıları, sonuçların yayınlanmasından önceki ve sonraki test puanlarına göre değişmektedir (Zimmerman, Bonner ve Kovach, 2003). Bir ğrenci altı almayı beklediği bir sınavdan beş alırsa o derse ilişkin öz yeterliliği azalmaktadır. Ancak altı puan beklediği testte yedi puan aldığında bu durum tam tersi bir sonuç doğuracaktır. Öğrenci başarılı olursa daha sonra yapılacak sınavlardan yedi puan almayı umulmaktadır. Öz-yeterlik puanları sadece öğrencilerin kendi yeteneklerini nasıl algıladıkları hakkında bilgi vermekle kalmaz. Bu aynı zamanda öğrencilerin kendi performans düzeylerini ve sonraki sınavlarda daha yüksek puan almak için ne kadar süre çalıştıklarını da etkilemektedir. Yabancı dil ğretiminde öz-yeterlik inancı ile akademik başarı arasında pozitif bir ilişki vardır.

Harmanlanmış ğrenme sürecinde akademik başarıya etki eden birçok faktör bulunmaktadır. Öğrencinin motivasyonu, öğrenme stratejileri, öz düzenleme becerileri, öz yeterlilik inancı, sosyal etkileşimler ve ğretim yöntemleri gibi unsurlar, öğrencinin akademik başarısını etkileyebilir. Motivasyon, ğrencinin derslere olan ilgisi ve isteği ile ilgilidir. Motive olmuş öğrenciler, daha fazla çaba gösterir ve daha iyi sonuçlar elde edebilir. ğrenme stratejileri, öğrencinin bilgiyi anlama, hatırlama ve kullanma becerilerini geliştirmesine yardımcı olur.

Öz düzenleme becerileri ise öğrencinin zamanını yönetme, hedef belirleme ve planlama yeteneklerini içerir. Bu beceriler, öğrencinin ders çalışma alışkanlıklarını ve performansını etkileyebilir. Öz yeterlilik inancı, öğrencinin kendi yeteneklerine ve başarısına olan inancını ifade eder. Yüksek öz yeterlilik inancına sahip öğrenciler, zorluklarla daha iyi başa çıkabilir ve daha yüksek başarı gösterebilir. Sosyal etkileşimler de öğrencilerin akademik başarısını etkileyebilir. Olumlu sosyal ilişkiler, destekleyici bir ortam sağlayarak öğrencilerin motivasyonunu artırabilir ve öğrenmeyi kolaylaştırabilir.

Son olarak, ğretim yöntemleri de önemli bir etkidir. Etkili ğretim yöntemleri, öğrencilerin ilgisini eker, katılımını artırır ve anlama düzeyini yükseltir. Tüm bu faktörler bir araya geldiğinde, harmanlanmış öğrenme süreciyle öğrencilerin akademik başarılarını artırabilir ve daha etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlayabilir. Bu nedenle,

eğitimcilerin bu faktörleri göz önünde bulundurarak öğretim süreçlerini planlamaları ve uygulamaları önemlidir (Yanar, 2008; Yanar ve Bümen, 2012).

Schunk ve Zimmerman'ın (2007) çalışması, dört temel yabancı dil becerisinden ikisi olan okuma ve yazma becerileri ile öz-yeterlik algısı arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunduğunu ortaya koymaktadır. Öğrenme sürecinin teknoloji ile desteklenmesi durumunda öğrenci başarısının artabileceği belirtilmekte; öğrencinin kendine güveni, sorumluluk düzeyi, öz düzenleme becerisi, teknoloji kullanım yeterliği ve öğrenme sürecini yönetme kapasitesi gibi değişkenlerin başarıyı etkileyebileceği ifade edilmektedir. Buna karşın Gülbahar'a (2012) göre, bu değişkenlerin tümü başarıyı etkileyebilse de yalnızca öğrencinin öz-yeterlik algısı bile akademik başarı için anlamlı bir yordayıcı olabilmektedir.

Zimmerman ve Kitsantas'ın (2005) araştırmasında, öğrencilerin ödev kalitesi, akademik başarı, öz-yeterlik ve akademik sorumluluk düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre öz-yeterlik algısı ve sorumluluk bilinci yüksek olan öğrencilerin daha kaliteli ödevler ürettikleri ve daha yüksek düzeyde akademik performans sergiledikleri görülmüştür. Akademik başarı; demografik özellikler, motivasyon düzeyi, tutumlar ve öğrencilerin önceki öğrenme deneyimleri gibi çok sayıda değişken tarafından etkilenmektedir.

Özdemir ve Yalın'a (2008) göre harmanlanmış öğrenme ortamlarında akademik başarıyı etkileyen başlıca unsurlar belirli temalara dayanmaktadır. Bu doğrultuda harmanlanmış öğrenme sürecinin, öğrenci özellikleri ve öğrenme bağlamıyla etkileşim hâlinde şekillendiği söylenebilir.

Motivasyon, öğrencinin bir öğrenme etkinliğine hazır oluşluk düzeyini belirleyen temel unsurlardan biridir. Öğrenme isteğini harekete geçiren bu durum; korku, ihtiyaç, merak, içsel güdülenme ya da farklı motivasyon kaynaklarından beslenebilir. Akademik başarı ile motivasyon arasındaki ilişki doğrusal olup, öğrencinin başarı düzeyinin motivasyonu ile birlikte artması beklenmektedir. Öğrenme yeteneği, bireylerin zekâ, fiziksel olgunluk, sosyal ve motor beceriler, tutumlar, dürtüler, ilgi alanları, korkular ve istekler gibi çok çeşitli kişisel özelliklerde birbirinden ayrılmasını ifade eder. Bu farklılıklar, öğrencilerin eğitim sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerde farklı düzeylerde başarı göstermesine yol açmaktadır. Öğrenme ise büyük ölçüde bireyin geçmiş ve güncel

deneyimlerine dayandığından, öğrenciler yeni bilgileri önceki bilgi birikimleri ve yaşantıları ışığında anlamlandırarak öğrenme sürecini tamamlamaktadır.

Öğrenme sürecine aktif katılım, öğrenmenin niteliğini artıran diğer bir faktördür. Öğrencinin öğrenme sürecinde kullandığı duyuşal kanalların çeşitliliği arttıkça öğrenme performansının da yükseldiği bilinmektedir. Harmanlanmış öğrenme ortamları, multimedya dosyaları, simülasyonlar, forumlar, wikiler, bloglar, videolar ve görsel materyaller gibi çoklu araçlar aracılığıyla duyuşal çeşitliliği destekleyerek öğrenme etkililiğini artırmaktadır.

Problem çözme becerisi de öğrenci başarısıyla yakından ilişkilidir. Dersin geleneksel anlatım yönteminden ziyade soru-cevap, uygulama ve alıştırmalarla yürütüldüğü yükseköğretim ortamları, öğrenci merkezli bir yapıyı teşvik ederek daha yüksek akademik başarıya zemin hazırlamaktadır. Bu tür ortamlarda geribildirim süreci kritik bir rol üstlenmektedir. Geribildirim, öğrencinin performansına yönelik farkındalık geliştirmesini sağlayan bir geri dönüş mekanizmasıdır ve öğrenme sürecini doğrudan destekler. Özellikle anlık veya performansa yakın zamanlı verilen geribildirimlerin etkisi daha güçlü olmaktadır. Harmanlanmış öğrenme ortamlarında geribildirim süreci, geleneksel yüz yüze ortamlara kıyasla daha yavaş olmakla birlikte, tamamen uzaktan öğrenmeye göre daha hızlı gerçekleşmektedir. Gayri resmî öğrenme ortamları ise özellikle kurallı ortamlarda kaygı yaşayan öğrenciler için avantaj sunmaktadır. Esnek yapıya sahip harmanlanmış öğrenme ortamlarında öğrenciler kendilerini daha rahat hissetmekte; buna paralel olarak derse katılım ve soru sorma eğilimleri artmaktadır.

Öğrenmenin sürdürülebilirliği açısından yenilik, çeşitlilik ve risk alma unsurları önemlidir. Öğrencinin ilgisini canlı tutmak için öğrenme deneyimlerinin çeşitlendirilmesi gerekir. Yeni ve farklı öğrenme yaşantıları, öğrenciler tarafından doğal bir ödül olarak algılanmakta ve öğrenme motivasyonunu artırmaktadır. Tek bir göreve uzun süre odaklanmak duyuşal gerginliğe neden olabileceğinden, öğrenme süreçlerinin çeşitlendirilmesi hem ilgi düzeyini hem de öğrenmenin etkililiğini artırmaktadır. Öğrencinin sorumluluk üstlendiği durumlarda motivasyonunun yükseldiği; buna bağlı olarak başarının mümkün fakat garanti olmadığı öğrenme görevlerinin daha etkili sonuçlar doğurduğu görülmektedir.

Son olarak, hedef davranışlara ilişkin farkındalık öğrenme sürecini hızlandıran ve kalıcı hâle getiren önemli bir unsurdur. Öğrencilere öğrenme süreci sonunda hangi bilgi

ve becerilere sahip olmaları gerektiğinin açık biçimde ifade edilmesi, öğrenme sürecinin yönlendirilmesini kolaylaştırmaktadır. Harmanlanmış öğrenme ortamlarında ders hedefleri, ders planları ve beklentiler gibi bilgilerin öğrenciyle paylaşılması, akademik başarıyı artıran kritik bir uygulamadır.

2.1.11. Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler

Emek ülkenin en değerli kaynağıdır. Okullar bu değerli kaynakların güce dönüştüğü kurumlardır. Günümüzde bilimsel düşünme yeteneğine sahip olanlar özellikle üretkendir. Yaratıcı ve karşılaştıkları sorunları çözebilecek becerilere sahip insanlara ihtiyacımız var. Öğrencilerin başarısını artırmak ve yetkin bireyler olarak yetişmelerini sağlamak için eğitim sistemlerinde bir dizi değişikliğin yapılması gerekmektedir. Başarı, tanımlanmış bir hedefe ve arzu edilen başarıya ulaşmak olarak tanımlanır. Eğitime göre başarı, programın hedefleriyle tutarlı davranışlar bütünüdür (Demirtaş ve Güneş, 2002). Başka bir deyişle bir öğrenci programın amaçlanan davranışlarını sergiliyorsa başarılı sayılabilir. Eğitimde başarı kavramı genel olarak okul derslerinde geliştirilen becerilerin veya edinilen bilgilerin, notlara, sınav puanlarına veya her ikisine göre belirlenen ve öğretmenler tarafından değerlendirilen ifade olan "akademik başarı"yı ifade etmektedir. Akademik başarı, öğrencilerin iş ve sosyal hayata hazır olmalarını sağlamaktadır. Ayrıca aileleri ve çevreleri için de çok önemli görülüyor çünkü onların geleceklerini hazırlamalarına ve şekillendirmelerine yardımcı oluyor. Akademik başarı, öğrenme hızı ve zeka gibi zihinsel faktörlerle, benlik saygısı, kişilik yapısı, öz yeterlik, motivasyon ve çalışma alışkanlıkları, ebeveyn tutumu, ailenin sosyoekonomik durumu ve okul yeterliliği gibi duyuşsal faktörlerle ilişkilidir. Çeşitli araştırmalar sağlık ve tutum gibi çevresel faktörlerle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Türkiye'de yapılan araştırmalar akademik başarının öğrenci, okul ve aileden kaynaklanan birçok faktörden etkilendiğini göstermiştir. Bu aşamada akademik başarıyı etkileyen faktörlerin öz saygı, öz yeterlik, motivasyon ve ders çalışma alışkanlıkları olduğu tespit edilmiştir. Bu faktörlere ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir. Akademik başarıyı etkileyen faktörler oldukça çeşitlidir. Öğrencinin başarısını belirleyen birçok faktör vardır ve bu faktörler genellikle birbirleriyle etkileşim halindedir. Öğrencinin akademik başarısını etkileyen en önemli faktörlerden biri motivasyondur. Motive olmayan bir öğrencinin başarılı olması oldukça zordur. Motivasyon, öğrencinin hedeflerine ulaşma isteği ve bu hedeflere ulaşmak için gösterdiği çaba ile ilgilidir. Bir öğrencinin motive olması, ders çalışma isteği ve azmi göstermesi demektir. Bunun yanı

sıra, öğrencinin akademik başarısını etkileyen diğer önemli faktörlerden biri de disiplindir. Disiplinli bir öğrenci, ders çalışmaya ve ödevlerini zamanında yapmaya daha yatkındır. Disiplinli olmayan bir öğrenci ise genellikle ders çalışmada ve ödevlerini zamanında yapmada zorluk yaşar. Ayrıca, öğrencinin akademik başarısını etkileyen diğer faktörler arasında aile desteği de oldukça önemlidir. Aile, öğrencinin eğitim hayatında destekleyici bir rol oynar ve çocuğunun başarılı olması için gerekli olan ortamı sağlar. Aile desteği olmayan öğrenciler genellikle motivasyon eksikliği yaşar ve bu da akademik başarılarını olumsuz yönde etkiler. Öğretmenlerin rolü de akademik başarıyı etkileyen faktörler arasında önemli bir yer tutar. Öğretmenlerin öğrencilere yönlendirici ve destekleyici olmaları, öğrencilerin motivasyonunu arttırabilir ve onların disiplinli olmalarına yardımcı olabilir. Sonuç olarak, akademik başarıyı etkileyen faktörlerin çeşitliliği göz önüne alındığında, bu faktörlerin bir arada değerlendirilmesi ve öğrencilere destek olunması oldukça önemlidir. Bu sayede öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeyde kullanmaları sağlanabilir. Benlik saygısı: Benlik, kişinin düşünme, duyma ve hareket etme yeteneğine sahip ayrı bir varlık olarak kendisinin farkında olması olarak tanımlanmaktadır.

Benlik saygısı: İnsanın tercihi, kabulü, kabulü, gönül rahatlığı. Bu onların bilişsel ve akademik yaşamlarını etkilemektedir (Choi, 2005). Öz-yeterlik: Öz-yeterlik, bireyin bir konuda arzu edilen başarı düzeyine ulaşmak için olası zorlukların üstesinden gelme konusundaki kendi beceri ve yeteneklerini ifade etmekte (Schwarzer ve Hallum, 2008; Skaalvik ve Skaalvik, 2010). Öz-yeterlik inançları bireyin hazır bulunuşluğunu, hedeflerin peşinde koşmasını, motivasyon düzeyini, zorluklar karşısında kararlılığını ve analitik düşüncesini etkilemektedir. Öz yeterliliği bu durum eğitim algısının akademik başarı ile pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermektedir (Klomegah, 2007; Liu ve Koirala, 2009).

Motivasyon: Motivasyon, bir organizmayı davranışa zorlayan, yön ve amaç sağlayan çeşitli iç ve dış faktörler ve bunların işleyişini sağlayan mekanizmalar olarak tanımlanmaktadır (Aydın, 2014). Araştırmalar motivasyonu yüksek öğrencilerin akademik özgüvenlerinin daha yüksek olduğunu, daha yaratıcı davrandıklarını ve daha yüksek akademik başarı elde ettiklerini göstermektedir (Gottfried, 2001).

Ders çalışma alışkanlığı: Ders çalışma alışkanlığı; öğrencinin öğrenme sürecini düzenli ve sistemli biçimde yürütmesini sağlayan, not alma, hatırlama ve tekrar etme stratejilerini kullanma, sınavlara hazırlanma, yazılı materyallerden yararlanma, dikkatini belirli bir

noktaya yoğunlaştırabilme ve problem çözme tekniklerini gerektiğinde uygulayabilme becerileri olarak tanımlanmaktadır. Yapılan araştırmalar, öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ile akademik başarıları arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki bulunduğunu göstermektedir (Özer ve Anıl, 2011). Öğrenci başarısını etkileyen okul temelli faktörler incelendiğinde, literatürde derse yönelik tutum, öğretmenin sınıf içi davranışları, okul yöneticisinin liderliği ve okul kültürü gibi değişkenlerin öne çıktığı görülmektedir. Bu çerçevede öncelikli olarak derse yönelik tutuma ilişkin açıklamalar yapılmaktadır. Derse yönelik tutum, bireyin belirli bir kişiye, gruba, kuruma ya da düşünceye karşı geliştirdiği, kabul etme veya reddetme yönündeki duygusal hazırbulunuşluk hâli olarak ifade edilmektedir. Öğrenme sürecinin önemli bir bileşeni olan tutum, öğrenmenin gerçekleşmesini ve niteliğini doğrudan etkilemektedir. Öğrencilerin öğrenmeye ve derse karşı olumlu tutum geliştirmeleri, akademik başarıyı artıran temel unsurlar arasında yer almaktadır (Yenilmez ve Özabacı, 2003).

Öğretmen davranışı: Öğrenme-öğretme ortamında başarıyı etkileyen en önemli ve kritik değişken öğretmendir (Şevik, 2014; Şişman, 2014). Öğretmenler, gelecek bunlar nesillerin bilişsel, duygusal ve kinetik gelişimini ve yaşam tarzlarını yönlendiren, iletişim, araştırma ve yaratıcılık becerilerinin gelişimine etki eden kişilerdir. Öğretmenin nazik, anlayışlı ve hoşgörülü tutum ve davranışı, öğrencilerin istenilen davranışı gerçekleştirmesinde önemlidir (Sadık, 2002). Kızıldağ (2009), öğretmenlere destek davranışlarının öğrenci başarısını artırdığını, okul ortamını güvenli ve destekleyici bulan çocukların okulda daha başarılı olduklarını belirtmiştir.

Müdürün liderliği: Kaliteli öğretim için gerekli kaynakların sağlanmasının yanı sıra gözlem ve kotrollerinin yapılması, alınan kararlar, eğitime yönelik yüksek beklentiler ile müdür; öğretmeni değerlendirme ve geliştirme gibi liderlik davranışlarıyla ve öğrenme merkezli bir okul ikliminin yaratılmasına öncülük ederek öğrencinin akademik başarısını artırabilmektedir. Araştırmalar müdürlerin öğrenci başarısı üzerinde dolaylı ama güçlü bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Leithwood ve Jantzi, 2000; Sarı ve Cenkseven, 2008).

Okul kültürü: Öğrencinin sosyal yaşamında yer alan ve kişiliğinin şekillenmesinde önemli bir rol oynayan kültür, öğrenme süreçlerini ve buna bağlı olarak akademik başarı düzeyini doğrudan etkilemektedir. Öğrenci başarısını belirleyen unsurlardan birinin okul kültürü olduğu yönünde bulgular bulunmaktadır (Fuller ve Clarke, 1994). Okul kültürü; okul topluluğunun paylaştığı inançlar, normlar, değerler, gelenekler, ritüeller ve

semboller bütünü olarak tanımlanmaktadır (Şişman, 2014). Schoen ve Teddlie (2008), birçok araştırmacının okul kültürünü öğrenci başarısını etkileyen önemli bir aracı değişken olarak değerlendirdiğini ifade etmektedir. Öğrenci başarısını etkileyen aile temelli faktörler incelendiğinde ise ebeveyn tutum ve davranışları, eğitime katılım düzeyi, ebeveynlerin eğitim durumu ve ailenin sosyoekonomik yapısının belirleyici değişkenler arasında yer aldığı görülmektedir (Koutsoulis ve Campbell, 2001).

Anne-babanın tutum ve davranışları: Aileler, eğitim kalitesinin artırılması için çocuklarının tutum ve davranışlarının desteklenmesini önemli görmektedir. Çocukluk ve yetişkinlikte aile desteği ve ilginin yanı sıra ergenlikte akademik başarı ve okula uyum arasında da pozitif bir ilişki olduğu rapor edilmiştir (Carlson, 1999).

Eğitime katılım: Velilerin evde çocuklarıyla okul hakkında konuşması, ödevlere yardımcı olması, okul etkinliklerine ve toplantılarına gönüllü olarak katılması. Öğretmen toplantıları gibi birçok uygulamayla değerlendirilen aile katılımı öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemektedir (Şad, 2012).

Anne-baba eğitimi: Çocuğun aile ortamında aldığı ilk eğitim onun kişilik yapısını, sosyal ve zihinsel gelişimini etkiler. PISA 2006 değerlendirmesi sonucunda Anıl (2009) Türk öğrencilerin akademik performansı ile "anne ve babanın eğitim durumu" ve "aile kültürel zenginliği" değişkenleri arasında pozitif bir ilişki bulmuştur. Ailenin sosyoekonomik düzeyi: Ailenin sosyoekonomik düzeyi öğrenci başarısında önemli rol oynamaktadır. Ailenin sosyoekonomik düzeyi; gelir düzeyi, sosyal çevre ve toplumdaki konumu, bilgisayar sahibi olma durumu gibi değişkenleri ifade etmektedir. (Özer ve Anıl, 2011). Son yıllarda yapılan araştırmalar ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin okul başarısını önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir (Polat, 2009). Okulun amacının öğrencinin bilişsel, sosyal ve psikolojik açıdan gelişmesi olduğu dikkate alındığında okulun temel sonucunun öğrencilerin başarısı olduğu söylenebilir. Burada, mevcut çalışma ve önceki araştırma sonuçları, Türkiye bağlamında öğrencilerin akademik performansını belirlemek için meta-analitik bir yöntemle birleştirildi.

2.1.11.1. Öğrenci Doyumu: Tanımı, Ölçütleri ve Etkileyen Faktörler

Öğrenci doyumu, en genel anlamıyla öğrencilerin aldıkları hizmetin çeşitli boyutlarına ilişkin memnuniyet düzeylerini ifade etmektedir (Horzum, 2007). Başka bir ifadeyle öğrenci doyumu, öğrencinin beklentileri ile eğitim sürecinde algıladığı gerçek deneyimler arasındaki farkın değerlendirilmesi sonucu ortaya çıkan öznel bir

memnuniyet durumudur (Çam, 2007). Alan yazında doyum kavramı; yaşam doyumu, öğrenci ve öğretmen doyumu, mesleki doyum gibi farklı değişkenler üzerinden ele alınmakta ve çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu belirtilmektedir.

Ilgaz (2008), öğrenci doyumunu öğrenme-öğretme sürecinde sunulan etkinliklerin ve hizmetlerin öğrencide yarattığı memnuniyet düzeyi olarak tanımlamaktadır. Hamner ve Organ (1978) ise doyumun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutların etkileşimi sonucunda oluşan karmaşık bir yapı olduğunu ifade etmektedir. Huang’a (2013) göre doyum, bireyin kendisini etkileyen faktörlere karşı geliştirdiği tutumların toplamı olarak değerlendirilmelidir.

Karapetoff (1903), doyum kavramını bireylerin yaşamlarına ilişkin beklentilerle bağlantılı ele almış ve istenen unsurların niteliğini matematiksel bir ilişki olarak açıklamıştır. Buna göre bireyin bir duruma, olguya veya nesneye karşı duyduğu memnuniyet, o duruma ilişkin olumlu bir tutum geliştirdiğini göstermektedir. Doll ve Torkzadeh (1998) ise bireyin bir sistemle duygusal bir bağ kurması hâlinde, sistemden aldığı doyumun artacağını ve bu durumun sistemi daha istekli kullanmalarına katkıda bulunduğunu ileri sürmektedir. Rahman, Syed Zamri ve Eu (2017) ise doyumunu bireyin deneyim ve inançlarına dayanan duygusal bir değerlendirme olarak tanımlamaktadır.

Öğrenci doyumuyla ilgili araştırmacılar, sosyal ve akademik deneyimlere etki eden çeşitli faktörlerin bulunduğunu belirtmektedir. Bu faktörler genellikle akademik ortam değişkenleri ve kurum-öğrenci etkileşimleri şeklinde sınıflandırılabilir. Akademik ortam, öğrencilerin zihinsel ve mesleki gelişimlerini etkileyen çeşitli durumlardan oluşur (Çam, 2007). Öğrencilerin bir ders veya öğrenme etkinliğine yönelik doyum seviyelerini anlamak, etkili ders tasarımı için önemlidir. Eğitim bilimciler, öğrencilerin öğrenmeye yönelik doyumunun bireysel başarının ayrılmaz bir parçası olduğunu ifade etmektedirler. Öğrenciler, uzaktan eğitim etkinliklerinin yeterince tatmin edici olduğuna karar veren kişilerdir ve ders etkililiği öğrenci doyumuna bağlıdır (Hackman ve Walker, 1990).

Alan yazında birçok araştırma, çevrimiçi öğrenme süreçlerinin etkililiğini ve başarısını değerlendirmede öğrenci doyumunun kritik bir değişken olduğunu vurgulamaktadır. Öğrenci doyumunu, yalnızca öğrencilerin öğrenme çıktılarıyla ilişkili olmakla kalmayıp, aynı zamanda eğitim kalitesinin belirlenmesinde de önemli bir göstergedir. Doyuma ilişkin veriler, öğrencilerin öğrenme sürecindeki içerik, yöntem, uyarlanabilirlik ve diğer bileşenlere yönelik algılarını anlamak açısından temel bir

gereklilik olarak görülmektedir (E. Verdu, Regueras, M.J. Verdu, Castro ve Perez, 2008). Öğrenci doyumu, eğitim süreçlerine ilişkin deneyimlerin ve öğrenme sonuçlarının öğrenciler tarafından öznel biçimde değerlendirilmesini ifade eden güncel bir araştırma alanıdır. Farklı ülkelerde öğrenci doyumuna yönelik çok sayıda çalışma gerçekleştirilmiş olmasına karşın, bu kavramın hâlen tüm yönleriyle açıklığa kavuşturulamadığı ve önemli ölçüde araştırılmaya açık bir alan olduğu belirtilmektedir (Çam, 2007).

Literatürde bu kavram, bireylerin herhangi bir nesneye, duruma ya da olguya yönelik geliştirdikleri tutumun bir yansıması olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla memnuniyet de tıpkı diğer tutum türlerinde olduğu gibi, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenlerin karşılıklı etkileşimiyle oluşan karmaşık bir yapı olarak ele alınmalıdır (Gülcan, Kuştepeli ve Aldemir, 2002). Doyum, diğer tüm tutumlar gibi doğrudan gözlemlenebilen bir olgu değildir. Bu nedenle öncelikle memnuniyetin hangi boyutları ifade ettiği açık biçimde tanımlanmalı; ardından bireylerin algıladıkları memnuniyet düzeyleri aracılığıyla ölçülmelidir. Birçok araştırmacı, öğrenci memnuniyetini etkileyen sosyal ve akademik deneyimlerin birbirinden farklı dinamiklere sahip olduğunu ileri sürmektedir. Bu bağlamda öğrenci memnuniyetini belirleyen unsurlar, akademik çevresel değişkenler ve eğitim kurumu ile öğrenci arasındaki etkileşimler olmak üzere iki ana kategori altında değerlendirilebilir. Bir üniversitenin akademik ortamı, öğrencilerin hem entelektüel hem de mesleki gelişimlerini etkileyen çok sayıda bileşenden oluşmakta ve öğrenci memnuniyetinin şekillenmesinde önemli bir rol üstlenmektedir (Çam, 2007).

Dersin etkili bir şekilde planlanması için öğrencilerin dersten veya öğrenmeden duydukları doyumunu anlamak önemlidir. Eğitimciler, öğrencinin öğrenme konusundaki doyumlarının bireysel başarının önemli bir parçası olduğuna inanmaktadır. Uzaktan eğitimin yeterince tatmin edici olup olmadığına öğrenciler karar verir ve dersin etkililiği öğrenci doyumuna bağlıdır (Hackman ve Walker, 1990). Birçok çalışma, öğrenci doyumunun çevrimiçi öğrenme süreçlerinin başarısını ve etkililiğini ölçmede önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Öğrenci doyumu onların başarısıyla bağlantılıdır ve eğitimin kalitesinde önemli bir faktördür. Doyum istatistikleri, öğrencinin içerik, metodoloji ve uyarılma gibi öğrenmenin her bir unsuru hakkındaki görüşünü anlamak için önemlidir. Eğitim ortamlarında öğrenci doyumunu ölçmek için öğrencilere genellikle ne kadar memnun oldukları sorulur. Bu soru genellikle öğrenme ve öğretmeye ilişkin fikirleri ifade edecek şekilde yanıtlandığından, öğretim tasarımı doyumun en önemli belirleyicilerinden biri olarak kabul edilebilir.

Öğrenci ortamı etkileşimi, öğrencilerin hizmeti aldıkları ortamın bütün bileşenleri ile ilgilidir. Bu bileşenin kullanıcı dostu olması gerektiği ortaya çıkmaktadır (Horzum, 2007). Uzaktan eğitim sistemlerinin yaygınlaşmasıyla birlikte, uygulama sonrası programdan ayrılan öğrencilerin oranının geleneksel öğrenme ortamlarına kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, Allen, Bourhis, Burrell ve Mabry'nin (2002) uzaktan eğitim ile yüz yüze öğrenme ortamlarını karşılaştıran çalışmalarında, öğrencilerin genel olarak yüz yüze eğitimi tercih ettiklerine ilişkin bulgularla da desteklenmektedir. Öğrenme süreçlerine ilişkin ihtiyaç ve beklentileri karşılanmayan öğrencilerin, düşük doyum düzeyi nedeniyle içinde bulundukları eğitim programını tamamlamadan ayrılma eğiliminde oldukları ifade edilmektedir. Bir başka deyişle öğrenci doyum, bireyin beklentileri ile algıladığı gerçek deneyim arasındaki farkı temsil etmekte ve bu farkın öğrenci tarafından öznel bir değerlendirme süreciyle anlamlandırıldığı vurgulanmaktadır (Çam, 2007). Ulusal ve uluslararası literatür incelendiğinde, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarından duydukları memnuniyeti etkileyen pek çok faktörün bulunduğu görülmektedir. Etkileşim düzeyi, geri bildirim kalitesi, öğrenci ve öğretim elemanının davranışları, kullanılan materyaller, çevrimiçi tartışmalar ve konferanslar, kurumsal destek hizmetleri, öğretimsel ve teknik destek, öğrencilerin öğrenme stilleri, öz-yeterlik düzeyi, bilgi ve beceri düzeyleri ile demografik özellikler bu faktörlerden bazılarıdır (Karataş, 2005).

Günümüzde eğitim kurumlarının, öğrenci ve araştırmacı kazanımını amaçlayan rekabetçi bir pazarın parçası hâline geldiği ileri sürülmektedir (Trudeau, 1999). Bu bağlamda öğrenci doyum anketleri hazırlanırken, öğrencilerin bireysel özelliklerinin dikkate alınması gerektiği önemle vurgulanmaktadır. Öğrencilik döneminin duygusal yoğunluğun yüksek olduğu, bireylerin farklı yeteneklere, ilgi alanlarına ve beklentilere sahip olabileceği bir süreç olduğu unutulmamalıdır. Eğitim kurumuna ilişkin ön bilgiye sahip olan öğrencilerin ise genellikle daha yüksek düzeyde memnuniyet sergiledikleri belirtilmektedir.

AbdulHamid ve Howard (2005) çevrimiçi derslerin artan öğrenci sayısı ile artan etkileşimin öğrenci doyumunu artırdığını, yüz yüze eğitimde ise tam tersi bir durum söz konusu olup öğrenci sayısı arttıkça doyumun azaldığını ifade etmektedir. Çevrimiçi derslerde öğrenci sayısı arttıkça öğretmen geri bildirimlerinin doyum üzerindeki etkisinin de azaldığı vurgulanmaktadır. Öğrenci sayısının en fazla olduğu çevrimiçi derslerde öğrenci doyumunu artıran unsur öğrenciler arasındaki etkileşimdir.

Fredericksen, Pickett, Shea ve Swaqa (2000) bağlantı hızı ve erişim sorunları gibi teknolojik engellerle karşılaşan öğrencilerin diğer öğrencilere göre doyumlarının daha az olduğunu vurgulamışlardır. Teknoloji tabanlı uzaktan eğitim uygulamalarının sosyal medya üzerinden sunulması nedeniyle öğrenciler zorluklarla karşılaşabilmektedir. Bu nedenle eğitim kurumunun gerektiğinde öğrencilere sunduğu iletişim ve destek hizmetlerinin kesintisiz sağlanması oldukça önemlidir. Destek hizmetleri, uzaktan öğrenenlere derslere katılım konusunda rehberlik sağlamanın yanı sıra, onların temel ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik yardım ve bilgileri de içermektedir.

DeBourgh (1999) öğrenme ortamında kullanılan yöntemin öğrenci doyumunu etkilediğini belirtmiştir. Eğitim ortamlarında farklı yöntemler kullanılarak araştırma yapılması ve bunların öğrenci doyumuna etkisinin ortaya çıkarılması önemlidir. Usta (2007), harmanlanmış öğrenme ortamında öğrenim gören öğrencilerin, çevrimiçi öğrenme ortamında öğrenim gören öğrencilere göre daha başarılı olduklarını; öğrenci-öğretmen etkileşimi, öğretmen desteği, ders içeriği, ders hedefleri ve kurumsal destekten daha memnundurlar. Ayrıca harmanlanmış öğrenme ortamında öğrenim gören öğrencilerin, çevrimiçi öğrenme ortamında öğrenim gören öğrencilere göre kullanılan yaklaşımdan daha memnun oldukları görülmektedir.

Miltiadou ve McIsaac (2000) öğrencilerin yaş ve cinsiyet farklılıkları ile internet derslerindeki önceki deneyimlerinin başarı ve doyumunu etkilemediğini belirtmiştir. Lee ve Witta (2001) ise yaptıkları çalışmada ders içeriğine ilişkin öz-yeterlik algısının doyumunu etkilediğini belirtmişlerdir. Ayrıca öz yeterliliğin ve doyumun birbiriyle ilişkili değişkenler olduğunu ifade etmektedirler.

Mulwa, Lawless, Sharp, Sanchez ve Wade (2010) literatür taramasında öğrenme stillerine, kullanıcı hedeflerine ve ön bilgilere dayalı uyarlanabilir özelliklerin kullanıldığı ortamların öğrenci doyum ve başarıları üzerinde olumlu etkisi olduğunu bulmuşlardır. Bunun kazançlar üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu buldular. Knezek ve Yıldız (2012) öğrenme stilleri açısından uyarlanabilir öğrenmeyi geleneksel yöntemle karşılaştırdıkları çalışmalarında, uyarlanabilir öğrenmenin öğrenci doyum üzerinde olumlu etkisi olduğunu bulmuş ancak akademik başarı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna varmıştır. Esichaikul, Lamnoi ve Bechter (2011) uyarlanabilir öğrenme sistemlerinde öğrenci modelini kullanmış ve bu sistemin öğrenci doyum üzerindeki etkisini ölçmüşler ve öğrencilerin sisteme, özellikle de sistemin uyarlanabilirliğine karşı olumlu tutuma sahip olduklarını belirtmişlerdir.

2.1.12. Yüz Yüze ve Harmanlanmış Öğrenme Modellerinin Karşılaştırılması

Yüz yüze eğitim ve harmanlanmış öğrenme modelleri, eğitim alanında uzun süredir tartışılan konulardan biridir. Her iki modelin de kendi avantajları ve dezavantajları bulunmaktadır. Bu makalede, yüz yüze ve harmanlanmış öğrenme modellerinin karşılaştırılması yapılarak, her birinin öğrenci başarısı üzerindeki etkileri incelenecektir. Yüz yüze eğitim, geleneksel eğitim modeli olarak bilinir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin fiziksel olarak aynı ortamda bulunduğu bu modelde, öğretmenler dersleri anlatırken, öğrenciler de sınıf içinde etkileşim halinde olurlar. Bu modelde öğrencilerin sorularına anında cevap alabilme imkânı bulunurken, aynı zamanda öğretmenler de öğrencilerin anlamadığı konuları tespit edebilirler. Ancak yüz yüze eğitim modelinde sınıf içi etkileşimin yetersiz olabileceği durumlar da söz konusudur. Harmanlanmış öğrenme modeli ise, geleneksel eğitim modelinin dijital teknolojilerle birleştirilmiş halidir. Bu modelde, öğrenciler hem yüz yüze eğitimden faydalanırken hem de dijital platformlardan destek alarak öğrenmeyi sürdürebilirler.

Eğitimde teknolojinin kullanımı, son yıllarda büyük bir artış göstermiştir. Özellikle yüz yüze ve harmanlanmış öğrenme modellerinde, teknolojik araçlar eğitim sürecini desteklemek ve zenginleştirmek amacıyla yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Geleneksel yüz yüze eğitim modelinde, öğretmen merkezlidir ve genellikle sınıf içi etkinliklerle sınırlıdır. Ancak teknolojinin gelişmesiyle birlikte, yüz yüze eğitimde de teknolojik araçlar yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Akıllı tahtalar, tablet bilgisayarlar, interaktif uygulamalar ve dijital içerikler, yüz yüze eğitimde öğretmenlerin dersleri daha etkili bir şekilde sunmalarını sağlamaktadır. Ayrıca öğrencilerin de ders içeriğine daha aktif bir şekilde katılım göstermelerini sağlayarak öğrenme sürecini zenginleştirmektedir. Harmanlanmış öğrenme modelleri, geleneksel sınıf içi eğitimi ve çevrimiçi eğitimi bir araya getiren bir yaklaşımdır. Bu modelde, öğrenciler hem yüz yüze sınıf içi etkinliklere katılmakta hem de çevrimiçi platformlar aracılığıyla ders materyallerine erişim sağlamaktadır. Teknolojik araçlar bu modelde önemli bir role sahiptir.

Öğrenciler, çevrimiçi platformlardan ders materyallerine erişebilir, etkileşimli öğrenme materyalleri kullanabilir ve ödevlerini çevrimiçi olarak teslim edebilirler. Bu sayede öğrencilerin öğrenme sürecine daha aktif bir şekilde katılım göstermeleri sağlanmaktadır. Yüz yüze ve harmanlanmış öğrenme modellerinde teknolojik araçların etkinliği, birçok araştırma tarafından incelenmiştir. Yapılan araştırmalar, teknolojik

araçların eğitim sürecini zenginleştirdiğini ve öğrencilerin öğrenme performansını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Özellikle görsel ve işitsel materyallerin kullanımı, öğrencilerin dikkatini çekmekte ve ders materyallerini daha iyi anlamalarını sağlamaktadır. Ayrıca teknolojik araçlar, öğrencilere özelleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunarak her öğrencinin ihtiyacına göre ders materyallerine erişim sağlamaktadır. Öğrencilerin farklı öğrenme stillerine göre içerikleri farklı platformlardan alabilme imkânı bulunurken, aynı zamanda öğretmenler de öğrenci performanslarını dijital ortamda takip edebilirler. Ancak harmanlanmış öğrenme modelinde teknolojiye bağımlılık ve teknik sorunlar da yaşanmaktadır.

Her iki modelin de kendi avantajları ve dezavantajları bulunmasına rağmen, araştırmalar göstermektedir ki harmanlanmış öğrenme modelinin öğrenci başarısı üzerinde daha olumlu etkileri bulunmaktadır. Bu modelde öğrencilerin farklı öğrenme stillerine uygun içeriklere erişebilme imkânı, onların daha etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlamaktadır. Ayrıca teknolojinin sağladığı interaktif materyaller ve geri bildirim mekanizmaları da öğrenci motivasyonunu artırmakta ve öğrenme sürecini zenginleştirmektedir. Bu bağlamda yüz yüze eğitim ve harmanlanmış öğrenme modelleri arasında kendi avantajları ve dezavantajları bulunmaktadır. Ancak günümüz teknolojiyle beraber harmanlanmış öğrenme modelinin, öğrenci başarısı üzerinde daha olumlu etkilere sahip olduğu görülmektedir. Bu nedenle eğitim kurumlarının, harmanlanmış öğrenme modeline daha fazla önem vermesi ve bu modeli uygulamak için gerekli altyapıyı oluşturması gerekmektedir (Zimmerman, 2002).

2.1.12.1. Öğretim Yöntemleri ve Öğrenme Çıktıları

Dünyanın ekonomik ve sosyal bölgelerindeki değişikliklerin yanı sıra, eğitim hizmetlerinin kalitesi de bilginin üretimi ve dağıtımıyla ilgili değişikliklerden etkilenmektedir (Bakioğlu ve Baltacı, 2010). Eğitimin kalitesine yönelik kaygı, ülkelerin eğitim sistemlerine ve farklı eğitim düzeylerinde müdahaleyi gerektirmektedir. Farklı ülkelerin rekabet ortamında birbirinin gerisinde kalmamaları için yenilik ve değişime hazırlıklılıklarının artırılması gerekmektedir. Son yıllarda eğitim kurumlarının değişmesi ve daha sorumlu eğitim kurumlarına geçiş, geniş bir kamuoyunu endişelendiriyor. Üniversiteler küresel ekonominin ihtiyaçlarına küreselleşme yoluyla cevap vermektedir. Uluslararası yetkinliğe sahip bir kurum olma çabalarına vurgu yapıyorlar. Günümüzde ülkeler birbirine bağımlıdır. Bu nedenle yükseköğretimin kalitesi, dünyadaki ülkelerin eğitim profillerine benzer hedeflere odaklanmalıdır. Yükseköğretim ülkelerin ekonomik

ve sosyal refahının sağlanmasında önemli bir rol oynamaktadır. Yükseköğretimin kalkınmadaki önemli rolünün bilincinde olan ülkeler, yükseköğretime katılımı artırmaya yönelik politikalar geliştirmektedir. Dünya Yükseköğretim Konferansı'nın sonuç bildirgesinde yükseköğretimin yaygınlaştırılması vurgulandı. Erişim, Eşitlik ve Kalite Nihai Bildirgesi'nin bazı maddeleri şöyledir (Dünya Yükseköğretim Kongresi [DYK], 2009):

- Son on yılda erişimi artırmak ve eşitliği sağlamak için muazzam çalışmalar yapıldı. Bu çabanın sürdürülmesi gerekiyor. Ancak erişim tek başına yeterli değildir. Öğrenci başarısının sağlanması için de çaba gösterilmelidir (Madde 7).
- Fırsatların genişlemesi yükseköğretimin kalitesinde sorunlara neden olabilir. Kalite güvencesi, modern yükseköğretimin gerekli bir işlevidir ve tüm paydaşların sürece dahil olması gerekir. Kalite hem kalite güvence sistemlerinin oluşturulmasını hem de kurumlarda kalite kültürünün teşvik edilmesini gerektirir (Madde 19).
- Yükseköğretim kurumları, eğitim sistemlerini iyileştirecek görevleri yerine getirecek öğretim elemanlarının ve diğer öğretmenlerin eğitimine yatırım yapmalıdır (Madde 15).

Önceki bölümlerde sunulan öğretim elemanlarının niteliklerinin yükseltilmesine yönelik beklentiler günümüzde gerekli hale gelmiştir. Örneğin öğretim elemanlarının derslerde kullandıkları yöntem ve teknikler, öğretimin kalitesini artırarak sonuçları önemli ölçüde etkileyebilmektedir. Üniversite eğitiminin kalitesinin yükseltilmesi ve istenilen kaliteye ulaşılması etkili bir süreçtir. Bu, birçok olası değişkenden biri olan öğretim personelinin öğretim uzmanlığıyla ilişkilendirilebilir.

Uysal ve Kuzu'ya (2011) göre eğitim sektörünün küresel ekonomik yapısı, öncelikli olarak öğrenme süreçlerine ve yaşam boyu öğrenme kültürünün geliştirilmesine odaklanmaktadır. Bu bağlamda eğitimde kalite arayışı, özellikle yükseköğretim kurumlarında yürütülen öğretim süreçlerinin niteliğine odaklanmayı gerekli kılmaktadır. Standartlar, eğitim çıktılarını yönlendiren temel ölçütler olarak ele alınmakta ve kalite göstergeleri için referans niteliği taşımaktadır. Eğitim bilimleri alanında kalite; öğrencilere sunulan öğretim yöntemleri, öğrenme etkinlikleri, kullanılan materyaller, öğrenme sürecinin niteliği, içerik düzenlemeleri, sunulan seçenekler ve etkinliklerin etkililiği gibi unsurların ne ölçüde uygun ve verimli bir biçimde uygulandığını gösteren

bir dizi gösterge olarak tanımlanmaktadır. Bu göstergeler, eğitim süreçlerinin planlanmasında ve değerlendirilmesinde yol gösterici nitelik taşımaktadır.

Arslantaş'a (2011) göre üniversiteler, tanımlanmış görevleri nitelikli öğretim elemanlarıyla yerine getirebilirler. Fakülte çalışanları üniversite sisteminin en önemli parçalarından biridir. Niteliksel olarak yeterli öğretim kadrosuna sahip olan üniversiteler yetkin, düşünen, araştıran ve etkin insan kaynağı yetiştirebilmektedir. Öğretmenlerin görevlerini yerine getirebilmeleri için belirli niteliklere sahip olmaları gerekmektedir. Bu özellikler; Bu, yeterli alan bilgisi, öğrenme etkinliklerini planlayabilme, öğretim tekniklerinden yararlanabilme, bilgi ve yeterli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilme gibi nitelikler olarak ifade edilebilir. Öğretim elemanlarının öğretim yöntemleri ve teknik yeterlilikleri, öğrenme ve öğretmedeki ders sonuçları üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilir. Bu bağlamda öğretim yöntem ve tekniklerinin neler olduğunu anlamak gerekmektedir. Bazı öğretmenler öğrenme stratejilerini, öğretim yöntem ve tekniklerini birbirinin yerine kullanırlar. Ancak üçü de farklı kavramlardır. Öğretim strateji "Nasıl öğretmeliyiz?" Bu da soruyu cevaplamak için uygun yöntem ve tekniklerin seçilmesine yol açmaktadır (Tok, 2008). Yöntem, bir amaca ulaşmak için izlenen yoldur (Demirel, 2009; Gözütok, 2006; Güven, 2008; Sünbül, 2010). Yöntemin amacı belirli öğretim tekniklerini ve araçlarını kullanarak öğrenme etkinliklerini planlamaktır. Öğretme teknikleri, öğretim yöntemlerinin uygulanma şekli ve tüm sınıf prosedürüdür. Kısaca öğrenme-öğretme sürecinin planlanmasında öğretim yöntemlerinden, bu planın uygulanmasında ise öğretim tekniklerinden yararlanılmaktadır (Tok, 2008). Eğitim ortamında kullanılan öğrenme yöntem ve teknikleri, hedeflere ulaşmada ve öğrenme durumlarının düzenlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Öğrenme yöntem ve teknikleri bilgisi; uygun yöntem/teknik seçilmesi, seçilen yöntem/teknik sınıfta etkin kullanılması durum eğitimin sunumunu etkilemektedir (Gözütok, 2006; Ocak, 2007). Bu bakımdan eğitimcilerin temel amaç ve sorumluluğu etkili eğitim için öğretim ortamlarını hazırlamaktır. Kuşkusuz her durumda başarıyla uygulanabilecek tek bir yöntem yoktur. Herhangi bir öğretim yöntemi, öğrencilere içeriğe uygun iletişim sağlayabilmelidir. Eğitimciler ancak bu etkileşimi sağlayacak yöntem ve teknikleri seçip kullanırlarsa hedeflerine ulaşabilirler (Bilen, 2002; Yiğit ve Altun, 2011).

Öğretmenlerin kullandığı yöntem ve teknikler öğrenmenin kalitesini artırıcı unsurlar içermektedir. Öğretim yöntem ve tekniklerini kullanırken öğrencilerin ihtiyaçlarının dikkate alınması, sürekli öğrenmenin sağlanması açısından önemlidir.

Yöntem ve teknikler yaşam durumlarıyla ne kadar ilişkilendirilirse ve öğrencilerin aktif katılımı sağlanırsa, öğrenme sonuçlarının kalitesi de o kadar yüksek olur. Genellikle öğretmenler bazı ortak öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak öğrencilerin öğrenme özelliklerini olumlu yönde etkileyemezler. Çünkü öğrenme süreci karmaşık etkinlikleri içermektedir.

Kayabaşı (2012) öğretmenlerin derslerini ağırlıklı olarak geleneksel yöntemlerle işlediklerini belirtmektedir. Ancak geleneksel yöntemler, öğrenmenin karmaşık doğasında öğrencilerin etkili öğrenme çıktıları elde etmelerine yardımcı olamayabilir. Eğitim programları belirli hedeflere ve kazanımlara göre tasarlanır. Eğitim sürecinde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri bu amaç ve kazanımlara göre belirlenmektedir. Yukarıda da belirtildiği gibi öğrenme çok boyutlu ve karmaşık etkinlikleri içermektedir. Bu karmaşık süreçte kullanılan öğrenme yöntem ve teknikleri hem ders içeriğiyle hem de birbirleriyle uyumlu olmalıdır. Öğretmenlerin kalitesi, eğitim kurumlarında belirli teori, kavram ve ilkelere dayalı uygulamaların uygulanmasını önemli ölçüde etkileyebilmektedir. Öğretim kadrosunun kalitesini artırmak; Eğitim, öğretim ve öğrenme süreçlerinde amaç, program, araç, strateji, yöntem ve teknikler geliştirilmesi ve uygulanması (Arslantaş, 2011; Kayabaşı, 2012; Şimşek, 2005) sonuçlarını önemli ölçüde etkileyebilmektedir.

Öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları için çoğunlukla öğretmen merkezli geleneksel yöntemlere başvurdukları söylenmektedir. Öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanmasına ilişkin olarak öğrencilerin çevre ile etkileşiminin sağlanması, dikkat ve konsantrasyonlarının artırılması gibi durumlarda öğretmenlerin görev aldığı belirtilmektedir (Kayabaşı, 2012). Üniversite hocası; Bu durum, farklı yöntem ve teknikleri bilen ve uygulayan, düşünmeyi ve sentezlemeyi sağlayan, yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi vurgulayan bir öğretim modelini vurgulayan önemli bir kalite göstergesi olarak ifade edilmektedir. Diğer konuların yanı sıra, yüksekokullardaki öğretim elemanlarının nitelikleri ve öğretme yetenekleriyle ilgili araştırmalarda; öğretim becerilerinin ve alan bilgisinin önemidir.

2.1.12.2. Öğrenci Etkileşimi ve Katılımı

Herhangi bir öğrenme sürecindeki en önemli unsurlardan biri öğrenci katılımıdır. Newmann (1992) katılımın önemini öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen ve öğrencilerin en önemli ve kalıcı sorunu olduğunu belirtmektedir. Bu durum öğrenci

katılımının düşük olduğu anlamına gelmemekle birlikte öğrenci katılımının mümkün olmadığı anlamına gelmektedir. Kısaca öğrencinin öğrenme ortamına katılımının en az öğrencinin akademik başarısı kadar önemli olduğu söylenebilir. Öğrenci katılımı giderek başarılı sınıf öğretiminin bir göstergesi haline gelmektedir. Bu durum okulun gelişim faaliyetlerinde önemli bir sonuç olarak görülmektedir (Kenny, Kenny ve Dumont, 1995).

Fredrick, Blumenfeld ve Paris (2004) öğrenci katılımını üç alt düzeye ayırmıştır: Bunlar; davranışsal katılım, duygusal katılım ve bilişsel katılımdır. Davranışsal katılım, öğrencilerin derse katılması ve etkinliklere katılması anlamına gelir; duygusal katılım, bazı faaliyetlere katılma arzusu; Bilişsel katılım, gerçekleştirilen faaliyetlerden öğrenmek için zihinsel bir çaba gerektirmektedir. Sönmez (1997) katılımın farklı boyutları olduğunu ve öğrencinin eğitim ortamında fiziksel olarak mevcut olmasına rağmen zihinsel ve duygusal olarak eğitim ortamında bulunmayabileceğini vurgulamaktadır. Kısaca öğrencinin derse katılımı onun öğretim ortamına fiziksel, zihinsel ve duygusal katılımını içermektedir. Sarıtepec, 2012; Sönmez, 1997).

Harper ve Quaye (2009) benzer şekilde katılımın, katılım veya katılımı karşılaştırıldığında, kişinin bir sürece dahil olduğu etkinlikleri ve bununla ilişkili duygu ve duyguları içerdiğini ileri sürmektedir. Öğrenmenin önemli unsurlarından biri motivasyondur. Türk Dil Kurumu'nun Büyük Sözlüğü motivasyonu "motivasyon" olarak tanımlamaktadır. İtici kuvvet, hareketi yönlendiren iç kuvvet olarak tanımlanır. Motivasyon, öğrenme sürecinin etkili bir şekilde sürdürülmesi ve tamamlanması için önemli bir unsurdur. Pek çok çalışmada motivasyon okul öncesinden üniversiteye farklılık göstermektedir. Yaş grupları arasındaki eğitim sonuçlarıyla ilişkili olduğu gösterilmiştir. Bunu desteklemek amacıyla Gottfried (1985, 1990) anaokulu, ilkök ve lisede motivasyonun okuma ve matematiğe katkısını incelemiştir. Bu çalışmalarda akademik başarı ile motivasyon arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Maslow'a (1943) göre insanlar, çeşitli koşulları elde etme veya sürdürme arzusu ve bazı entelektüel arzularla motive olurlar. Bu nedenle kişinin hiçbir ihtiyaç ve değer atfetmediği bir durumda yüksek motivasyona sahip olması beklenmemelidir. Bu nedenle öğrenme ortamları oluşturulurken öğrenenlerin özellikleri, ihtiyaçları, ilgileri ve değerleri dikkate alınmalıdır. Bu durumları göz önünde bulundurursak öğrencilerin sürece karşı dirençleri bu durum memnuniyeti ve doğal sonucu olarak motivasyonu da olumlu yönde etkilemektedir. Bu duruma örnek olabilecek bir çalışmada Albrecht (2006) harmanlanmış

öğrenme ortamlarının yüksek düzeyde öğrenci memnuniyeti sağladığını iddia etmektedir (Vaughan ve Garrison, 2006).

2.1.12.3. Teknolojik Araçların Kullanımı ve Etkinliği

Teknolojiyle zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarının oluşturulması, istenilen öğrenme çıktıların elde edilmesinde ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin, derse karşı tutumlarının ve motivasyonlarının arttırılmasında etkilidir. Özellikle son yıllarda Kovid-19 salgını, deprem vb. uzaktan ve harmanlanmış öğrenme istisnai durumlarda söz konusudur. Bu nedenle teknolojiyi öğrenme ortamlarına entegre etme çabaları yoğunlaşmıştır. Teknoloji entegrasyonu ya da eğitimde BİT entegrasyonu olarak da tanımlanan bu sürecin bazı tanımları, öğrencilerin öğrenme düzeylerini artıracak şekilde öğretim sürecinin teknik araç ve gereçlerle zenginleştirilmesine vurgu yapmaktadır (Haşlamam, Mumcu ve Usluel, 2008) ve bazı tanımlar öğretmenlerin teknolojik araçları öğrenmede etkili bir şekilde kullandıklarını veya mevcut müfredata entegre ettiklerini vurgulamaktadır (Mazman ve Usluel, 2011). Teknolojinin eğitime nasıl entegre edileceği konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Sosyal model, teknoloji entegrasyon tasarım modeli, sistem BİT entegrasyon modeli, Apple Future Classrooms modeli gibi teknoloji entegrasyon modellerine bakış açısında teknik araçların, sistemlerin ve altyapıların eğitim ortamlarına entegre edilmesine yönelik teknik bakış açısı hakimdir. İkinci bakış açısına göre teknik araç, sistem ve altyapıların yanı sıra eğitimin pedagojik boyutunun da dikkate alınması gerektiği vurgulanmaktadır.

Pierson'un teknolojik pedagojik içerik modeli ve bilgi modelinde üç farklı boyut bir arada ele alınmaktadır: teknoloji, pedagoji ve içeriktir (Kurt, 2013). Başka bir ifadeyle bu bakış açısına göre teknolojinin eğitime entegrasyonunun etkili olabilmesi için amaçlanan öğrenme çıktılarına ulaşılması gerekmektedir. Teknolojinin uygun yöntem ve yaklaşımlarla birleştirilerek kullanımına önem verilmektedir. Teknoloji entegrasyonunun etkili bir şekilde nasıl sağlanacağı konusunda farklı görüşler olsa da teknolojinin öğretime etkin entegrasyonundan söz edebilmek için öğrencilere öğrenme ve öğretme süreçlerinin etkili ve anlamlı bir şekilde öğretilmesi gerekmektedir. Öğrenme deneyimlerine sahip olmak önemlidir. Başka bir deyişle, eğitim teknolojisi araç ve uygulamaları olmadan dersin öğrenme çıktıları aynı düzeyde sağlanabiliyorsa teknoloji entegrasyonunun etkili olduğu söylenememektedir (Çakıroğlu, 2013). Teknolojinin eğitime entegrasyonuna yönelik araştırmalar son yıllarda hız kazanmıştır. Yüz yüze öğrenme ortamları ve

çevrimiçi ortamlar entegre eden harmanlanmış öğrenme uygulamaları daha yaygın hale gelmiştir.

2.1.13. Uzaktan Eğitim

Karaman ve Karabey'in (2020) tanımından hareketle, uzaktan eğitim; zaman ve mekân açısından esneklik sunan, farklı fiziksel ortamlarda bulunan bireylerin teknolojik araçlar aracılığıyla bilgi paylaşımında bulunmalarına olanak tanıyan bir öğretme ve öğrenme sistemi olarak değerlendirilebilir. Uzaktan öğretme ve öğrenme, dünyanın sanallaşmasına paralel bir şekilde yayılmakta ve Kırık (2014) tarafından belirtildiği gibi fiziksel ve finansal şartlar başta olmak üzere yüz yüze öğrenme ortamlarına ait çeşitli sınırlandırmalar, uzaktan öğrenme ortamlarının eğitim sürecine eklenmesini kaçınılmaz kılmıştır. Livingston-Matherly (2016) tarafından yapılan çalışmaya benzer şekilde diğer birçok çalışmada söz konusu öğrenme ortamlarının giderek önem kazandığının belirtildiği görülmektedir (Alhamami, 2018; Chakowa, 2018; Gütl, Chang, Edwards ve Boruta, 2013; Hartnett, 2016; Li, 2019; Schulze ve Scholz, 2018).

Castelli ve Sarvary (2021), COVID-19 salgınıyla birlikte uzaktan öğrenme ortamlarında sunulan derslere yönelik ilginin belirgin biçimde arttığını ifade etmektedir. İnternet, e-posta ve benzeri iletişim teknolojilerinin kullanımının yaygınlaşması, uzaktan öğretim ve öğrenme ortamlarının gelişmesine zemin hazırlamış (Ziguras & Rizvi, 2001) ve bu teknolojik araçların sayısında dünya genelinde daha önce görülmemiş bir artış meydana gelmiştir (Chen, 1997). Alan yazında “uzaktan öğrenme” kavramı; “uzaktan eğitim”, “sanal sınıflar”, “siber dersler” ve “etkileşimli öğrenme” gibi terimlerle birlikte, teknoloji aracılığıyla yürütülen öğrenme ortamlarını tanımlamak amacıyla kullanılan bir üst kavram olarak değerlendirilmektedir (Khalifa & Lam, 2002). Süreci tanımlamak için “çevrimiçi öğrenme” kavramını tercih eden Elfirdoussi, Lachgar, Kabaili, Rochdi, Goujdami ve El Firdoussi (2020), çevrimiçi öğrenmeyi internet teknolojileri tarafından mümkün kılınan bir eğitim etkinliği olarak açıklamakta ve bunun geleneksel öğretim anlayışını dönüştürdüğünü ileri sürmektedir. Daha kapsayıcı bir ifade olan “e-öğrenme” kavramını kullanan Nichols (2008) ise bu yaklaşımı, dijital teknolojiler üzerinden gerçekleştirilen bir eğitim süreci olarak tanımlamaktadır.

Ziguras'a (2000) göre öğrenme etkinliklerine yeni iletişim araçlarının eklenmesi, içeriğin küresel olarak erişilebilir olmasını sağlar. Buradan hareketle programların küreselleşmeye başladığı söylenebilir. Genellikle uzaktan öğrenmenin bağımsız bir şekli

olan uzaktan öğrenme, uzaktan iletişim araçları ve öğrenme materyalleri kullanılarak gerçekleştirilir (Sampson, 2003). Uzaktan eğitim, öğrencilerin daha ucuza öğrenmesini sağlar, gerekli işgücünü zaman kaybetmeden doldurur ve "dezavantajlı grupların" ihtiyaç duyduğu eğitimi sağlamaktadır. Öğrencilerin güvenli öğrenmesi amacıyla ortaya çıkışını açıklayan Karaman ve Karabey (2020), günümüzde söz konusu eğitim sisteminin hem bireyselleştirilmiş hem de bireyselleştirilmemiş öğrenme uygulamalarıyla “etkili bir ileri öğrenme ortamı” haline geldiğini iddia etmektedir. Öte yandan Keegan (1996) ve Kırık (2014) uzaktan eğitimin temel özelliklerinden birinin öğretmen ve öğrencinin fiziksel olarak aynı ortamda bulunmaması olduğunu belirtmektedir. Keegan’ın ayrıca süreçteki katılımcıları sanal ortamda bir araya getirip konunun işlenmesini sağlayacak dijital donanım ve öğrenmenin süreç boyunca grup yerine bireysel çalışmayı sağladığını da eklediği görülmektedir.

Garrison (1989), Keegan’ın uzaktan öğrenmeye ilişkin yaptığı kavramsal çerçeveyi eleştirerek bu açıklamaların güncel öğrenme ortamlarını kapsamakta yetersiz kaldığını ileri sürmüştür. Özellikle günümüzde uzaktan öğrenme süreçlerinde canlı derslerin gerçekleştirilebilmesi, Keegan’ın vurguladığı bağımsızlık ve grupla öğrenmenin yokluğu gibi unsurların artık geçerliliğini büyük ölçüde yitirdiğini göstermektedir. Miliszewska (2007) de fiziksel ortamda gerçekleşen etkileşimin öneminin anlaşılmasıyla birlikte, uzaktan öğretim uygulamalarının giderek “karma” (blended) veya “hibrit” (hybrid) öğrenme modellerine dönüştüğünü belirtmektedir. Bu yeni yaklaşımın temel niteliği, farklı etkileşim biçimlerini bir araya getirerek sürece insani bir boyut kazandırmasıdır. Başka bir ifadeyle karma öğrenme, yüz yüze ve çevrimiçi uygulamaların bir arada kullanıldığı bütünleşik öğrenme deneyimlerini ifade etmektedir (Hentea, Shea & Pennington, 2003; Zhao vd., 2005). Zhao ve diğerlerine göre, öğrenme sürecindeki etkileşimin önemi düşünüldüğünde internet gibi teknolojilerin gelişimi, yüksek düzeyde etkileşim sunan yeni uzaktan öğrenme uygulamalarının ortaya çıkmasını mümkün kılmıştır. Öğretme-öğrenme süreçlerinin artık yalnızca sınıf ortamlarında yürütüldüğünü söylemek mümkün değildir; çünkü eğitim faaliyetleri okul, aile ve çeşitli paydaşların iş birliğiyle sürdürüldüğünden (Weis vd., 1999), öğrenme giderek daha geniş bir sosyal bağlama yayılmaktadır.

Chen (1997), 20. yüzyılın son on yılında uzak mesafeli iletişimi mümkün kılan araç ve teknolojilerin hızlı bir gelişim gösterdiğini ve bilgi alışverişinde büyük bir dönüşüm yaşandığını belirtmiştir. Ancak bu dönüşüm, 21. yüzyılın ilk yirmi yılında çok

daha hızlı ve etkili bir biçimde devam etmiştir. Chen'in de vurguladığı gibi uzaktan eğitimde artık tek başına ya da birlikte kullanılabilecek çok sayıda araç ve uygulamanın bulunması, bu araçların doğru sınıflandırılmasının önemini ortaya koymaktadır. Bu çeşitliliğin, uzaktan eğitim ortamlarına yönelik ilginin artmasına ve kullanımının yaygınlaşmasına önemli katkılar sağladığı görülmektedir. Bu artışın ardında farklı nedenler bulunmaktadır.

Debowski (2003), SARS salgınının yarattığı kaygı nedeniyle uzaktan eğitim savunuculuğunun arttığını ifade etmektedir. Benzer şekilde, COVID-19 pandemisi dünya genelinde çevrimiçi ve uzaktan eğitim uygulamalarında çok büyük bir artışa yol açmıştır. Son on yılda internetin yalnızca kişilerarası iletişimi değil, aynı zamanda bilgi paylaşımını da daha önce görülmemiş ölçüde artırdığı belirtilmektedir (Ene, 2012). Öte yandan, öğrenme ile ilgili araştırmalarda eleştirel bir yaklaşımıyla bilinen Clark (1994), uzaktan öğrenme uygulamalarının yeni yöntem ve öğrenme gereksinimleri ortaya çıkardığını savunmaktadır. Clark'a göre iletişim araçlarının sağladığı hız ve maliyet avantajları öğrenmeyi kolaylaştırabilir; ancak öğrenmenin kendisi, esas olarak kullanılan yöntemler tarafından belirlenmektedir. Holmberg (1995) ise uzaktan öğrenmenin tercih edilme nedenleri arasında erişilebilirlik, bireysel gereksinimlere uyarlanabilirlik ve esneklik gibi faktörleri sıralamaktadır. Bununla birlikte Khalifa ve Lam'in (2002) belirttiği üzere, tüm uzaktan öğrenme ortamları aynı derecede etkili değildir; dolayısıyla bu ortamların niteliği büyük ölçüde tasarım, uygulama ve pedagojik uygunluk unsurlarına bağlıdır.

2.1.13.1. Uzaktan Öğrenme Türleri

Bilgi teknolojisi, öğretimin canlı olarak yapıldığı, öğrenci ve öğretmenin aynı anda sürece katıldığı, katılımcıların birbirleriyle ve zamanla iletişim kurabildiği, gerçek zamanlı veya eş zamanlı bir öğrenme sürecidir. Öğrencilerin istedikleri zaman bağımsız olarak çalışabilecekleri gecikmeli veya eşzamansız olmak üzere iki tür öğrenme fırsatı sunmaktadır (Cohen, 2002). Bu iki öğretme-öğrenme ortamına "senkron" denir. İlkini Cohen ile aynı şekilde ama daha kapsamlı olarak "uzaktan öğrenme" ve "asenkron uzaktan öğrenme" başlıkları altında açıklayan Karaman ve Karabey (2020), insanların çeşitli yerlerde ilkleri öğrenebileceğini söylemektedir. Ses veya video kullanarak "canlı, bağlamsal ve etkileşimli" bir öğrenme ortamında. Katılımcıların video paylaşımı yoluyla bir araya gelmelerini sağlayan bir öğrenme ortamı olarak tanımlarken, diğerini ise katılımcıların çeşitli uygulamalar aracılığıyla sunulan kayıtlı içeriğe "zaman ve mekândan

bağımsız olarak" istedikleri zaman erişmelerine olanak tanıyan bir öğrenme ortamı olarak tanımlıyorlar. Karaman ve Karabey ayrıca ikinci ortamda katılımcılar arasında doğrudan bir etkileşimin olmadığını, yani; öğretmen ve öğrenci arasında geç bir etkileşim söz konusudur ve bu açıklamanın ikisi arasındaki en temel farkı ortaya çıkardığı söylenebilir. Bu nedenle çevrimiçi öğrenme olarak da bilinen uzaktan öğrenme ortamları, derslerin esas olarak eş zamanlı ve çevrimdışı olarak verildiği ortamları içerir. Bu ortamlardaki işlemler yazılım, internet, bilgisayar ve akıllı telefon gibi farklı teknolojiler aracılığıyla gerçekleşmektedir.

Huang ve Hu (2000), uzaktan eğitim içeriklerine çevrimiçi ortamda doğrudan erişilebildiğini; aynı zamanda bu içeriklerin çevrimdışı kullanılmak üzere depolanabileceğini veya indirilebileceğini belirtmektedir. Araştırmacılar ayrıca, canlı ders yayınlarının kaydedilerek daha sonra tekrar izlenebilir bir hâle getirilebileceğini vurgulamaktadır. 20. yüzyılın sonlarında kullanıcıların hizmetine sunulan World Wide Web (WWW), öğretme ve öğrenme uygulamalarına yeni bir boyut kazandırmış; ancak son on yılda yaşanan hızlı ve etkileşimli teknolojik gelişmeler, kullanıcıların bilgi ve içerik paylaşımına çok daha geniş olanaklar sunmuştur (Ene, 2012). Böylece Web 2.0 araçlarının yaygınlaşmasıyla birlikte uzaktan eğitim uygulamaları dünya genelinde önemli ölçüde ivme kazanmıştır.

Smith (2003), özellikle dil öğretimi alanında web tabanlı mesajlaşma araçlarıyla birlikte bilgisayar destekli öğretimin giderek daha fazla kullanıldığını ve bu sürecin öğrenmeye olumlu katkılar sunduğunu ifade etmektedir. Bilgisayar destekli iletişim teknolojilerinin (CAT) dikkat çeken örnekleri arasında e-posta uygulamaları; sohbet ve anlık mesajlaşma sistemleri, sesli ve görüntülü konferans araçları; bilgisayar oyunları; Second Life ve Moodle gibi sanal öğrenme ortamları yer almaktadır. Ayrıca wiki, blog ve vlog gibi çevrimiçi işbirlikçi yayıncılık araçları; Facebook, Twitter, MySpace ve LinkedIn gibi sosyal ağ platformları; çevrimiçi veya etkileşimli televizyon uygulamaları ve kısmi ya da tamamen uzaktan yürütülen karma eğitim modelleri de bu kapsama dâhildir.

Ene (2012), internet erişiminin yanı sıra mobil cihazların dil öğreniminde kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte “mobil dil öğrenme” kavramının ortaya çıktığını ifade etmektedir. Bu cihazların sürekli erişilebilir oluşu, günlük kısa dersler, mini kelime çalışmaları, sınav uygulamaları, kısa diyaloglar ve blog içerikleri gibi çok çeşitli öğrenme faaliyetlerinin geliştirilmesine olanak tanımaktadır.

COVID-19 salgını sürecinde yaşanan kapanmalarla birlikte, uzaktan eğitim hizmetlerine yönelik talep hızla artmış ve en sık kullanılan platformlar arasında Moodle, Microsoft Teams, Zoom, Google Classroom ve YouTube gibi öğrenme ortamları yer almıştır (Elfirdoussi vd., 2020). Buna ek olarak WhatsApp ve Adobe Connect de uzaktan eğitimde yaygın olarak kullanılan araçlar arasına girmiştir.

Uzaktan eğitim sürecinde ders metinlerine çevrimiçi erişim sağlanması, öğrenciler ve öğretmenler arasındaki iletişimin e-posta veya video konferans yoluyla yürütülmesi ve ortaya çıkan ürünlerin internet ortamında paylaşılması gibi çok sayıda uygulama aynı anda kullanılabilir. Ene (2012), dil öğretiminde bilgisayar ve web tabanlı araçların çeşitliliği ve özgünlüğüne dikkat çekmekle birlikte; teknolojinin tek başına öğrenmeyi sağlayan bir kaynak olarak değil, öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir ortam sunan bir unsur olarak değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu nedenle uzaktan dil öğretiminde teknoloji temelli güçlü bir CALL (Computer-Assisted Language Learning) yaklaşımının geliştirilebileceği ifade edilmektedir (Toledo, 2002).

2.1.13.2. Uzaktan Yabancı Dil Öğrenme Ortamları

Singh ve Han (2005) internet ve bilgisayar teknolojilerinin yabancı dillerin uzaktan öğreniminin en önemli bileşenleri olduğunu ve yeni teknolojilerin sınırsız ve çok yönlü olduğunu göstermektedir. Bu, çeşitli iletişim alanları sağlamak için kullanıldığı ve İnternet'in öğretme ve öğrenme için daha fazla alan sunduğu açıklamasıyla desteklenmektedir. Doğan'ın (2020) belirttiği gibi, 21. yüzyılın başında internet, modern insanın hayatında önemli bir yer edinmiş ve bu, çevrimiçi programların ve sonuç olarak süreç uzaktan gerçekleştirilir. Örneğin İnözü ve İlin'in (2007) belirttiği gibi, en çok çalışılan yabancı dillerden biri olan İngilizce'yi öğrenmek veya öğretmek için Türkiye dahil dünyanın birçok yerinde yabancı dillere yönelik uzaktan öğrenme ortamları kullanılmaktadır. Dünyada Karasu ve Sarı, 2019 yılında "Uzaktan eğitim ve yabancı dil öğreniminin özerkliği" konulu araştırmalarında öğretme ve öğrenmeye odaklandılar. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte etkinliklerinin tamamen değiştiğini, yüz yüze öğrenmedeki fiziksel ortam ve zaman kısıtlamalarının ortadan kalkmaya başladığını fark etmişlerdir. Sonuç olarak bu ilerlemelerin ve değişim süreçlerinin bireye dil öğreniminde ustalaşma fırsatı verdiği ve kişiselleştirilmiş bir dil öğrenme sürecinin ortaya çıktığı görülmektedir. BDÖ'nün bu sürece getirdiği birçok zorluğa rağmen, bariz potansiyeli dil öğrenme uzmanlarını hayrete düşürmektedir (Chapelle, 2001). Günümüzün sosyal medya kullanımını ve CALL kullanımını göz ardı etmek önemlidir. Bunun çok önemli olduğunu

belirten Sykes ve diğerleri (2008), Web 2.0 araçlarının ve diğer çevrimiçi veya uzaktan öğrenme uygulamalarının dahil edilmesinin orta öğretim ve öğrenim üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu savunmuştur. Öğrenme sürecinde kullanılan yöntemlerin önemli ölçüde değiştiğini fark etmişlerdir. Ayrıca Sykes ve arkadaşları, süreçte kullanılan sanal görüntülerin dil gelişimi açısından normal olduğunu bulmuşlardır.

Ziguras (2000), diğer ülkelerden Avrupalı dil öğrenenlerin dil öğrenimi sırasında e-posta yoluyla haberleştiği eşler arası dil öğrenme ağı gibi dil öğrenimini kolaylaştıracak uygulamaların oluşturulabileceğini vurgulamıştır. Mevcut uygulama ve yazılımlara her gün yeni uygulama ve yazılımlar eklenerek sürekli geliştirilen teknoloji, Karaman ve Karabey'in (2020) de iddia ettiği gibi, bunlar sayesinde uzaktan eğitimde sunulan derslerin canlı tutulmasını mümkün kılmaktadır. Sınıf uygulamalarında, öğrenmeye katılanlar yüz yüze öğrenebilmekte ve kendi ortamlarındakine benzer bir öğrenme süreci yaşayabilmektedirler. Sonuç olarak günümüzde çevrimdışı ve çevrimiçi programların yanı sıra, gerçek zamanlı dersler sunan, uzaktan yabancı dil öğrenmeyi kolaylaştıran birçok uygulama bulunmaktadır. Öğrenme için gerekli olan her şeyi öğrencilerin her an kullanımına sunması ve süreci yüz yüze öğrenme ortamına benzer hale getirmesi söylenebilmektedir.

2.1.13.3. Uzaktan Yabancı Dil Öğrenme Ortamlarının Güçlü Yönleri

Uzaktan yabancı dil öğrenimi, uzaktan eğitimin temel bileşenlerinden biri olduğundan, bu uygulamanın güçlü yönlerinin genel uzaktan öğrenme yapısından bağımsız düşünülmesi mümkün değildir. Nitekim uzaktan yürütülen öğretim faaliyetlerinin sunduğu avantajların oldukça fazla olduğu belirtilmektedir (Elfirdoussi et al., 2020). Zaman ve mekân sınırlılıklarını ortadan kaldıran bu sistem, öğrencilerin bilgiye teknolojik araçlar yoluyla kesintisiz biçimde erişebilmesini sağlamak ve farklı ülkelerde sunulan geniş bir ders yelpazesinden tercih yapabilmelerine imkân tanımaktadır (Ziguras, 2000). Bu doğrultuda uzaktan öğrenme ortamlarının, eğitimi sürdürülebilir kılmak, erişilebilirliği artırmak ve öğrenme süreçlerinin kesintiye uğramasını engellemek gibi önemli faydalar sunduğu ifade edilmektedir (Huang & Hu, 2000; Khalifa & Lam; Telli & Altun).

Özenle tasarlanan bir uzaktan öğrenme sürecinin, öğrenme kalitesini artırma potansiyeli taşıdığı ise İlter ve arkadaşları (2005) tarafından vurgulanmıştır. Uzaktan eğitim uygulamaları, öğretmen ve öğrencileri geleneksel süreçlerin sınırlılıklarından

kurtararak her iki taraf için de daha etkili sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Bu olumlu gelişmenin temel nedenlerinden biri, sürecin niteliğinin artırılması ve öğrenme-öğretme etkinliklerindeki karmaşıklığın azaltılmasıdır (Holt & Thompson, 1998).

Moore (1992), uzaktan öğrenmenin güçlü yönleri arasında daha düşük maliyetle yeni eğitim kurumları oluşturma, öğretimi yeniden yapılandırma, programları güncelleme ve daha öğrenci merkezli öğretim modelleri geliştirme gibi unsurları sıralamaktadır. Verduin ve Clark (1991) ise uzaktan öğrenmenin öğrencilerin kendi tercihlerine göre, bağımsız bir ortamda ve istedikleri zaman öğrenmeye devam edebilmelerine olanak tanıdığını belirterek bu yaklaşımın önemli bir avantaj sunduğunu ifade etmektedir.

Sykes ve arkadaşları (2008) tarafından yürütülen çalışmada, uzaktan öğrenmede kullanılan pedagojik yaklaşımlar ve araçların ikinci dil edinimi üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğu gösterilmiştir. Bu bulgu, uzaktan yabancı dil öğrenme ortamlarının yalnızca erişim kolaylığı sunmadığını, aynı zamanda dil becerilerini geliştirmede pedagojik açıdan da önemli katkılar sağladığını ortaya koymaktadır.

Dünyanın herhangi bir noktasından uzaktan yabancı dil öğrenme etkinliklerine istenilen zaman katılabilme ya da çevrimdışı programlardan yararlanabilme olanağı, dil öğrenme sürecine yeni bir boyut kazandırmış ve öğrenmenin sürekliliğini destekleyen bir yapı oluşturmuştur. Ayrıca amaca yönelik tasarlanmış web siteleri sayesinde öğrenciler, ders kitaplarına bağlı kalmadan farklı çevrimiçi kaynaklardan yararlanabilmekte; bu durum da öğrenme ortamlarına erişimde fırsat eşitliği sağlamaktadır (Kelly & Ha, 1998). Uzaktan dil öğrenme ortamları, yüz yüze zorlayıcı olabilecek birçok görevin daha kolay tamamlanmasına imkân tanımaktadır. Örneğin, bir yabancı dili uzaktan öğrenmek, anadili konuşan bireylerle zaman ve mekân sınırlaması olmaksızın iletişim kurabilme ve bilgiye erişebilme fırsatı sunmaktadır (Ene, 2012).

Ziguras (2000), yeni bir dil öğrenen öğrencilerin öğretmenleriyle e-posta yoluyla iletişim kurmayı tercih ettiklerini, bunun da zaman açısından önemli bir tasarruf sağladığını ifade etmektedir. Harasim ve diğerleri (1995) ise eşzamanlı iletişim gerektirmeyen ortamlarda öğrencilerin günün herhangi bir saatinde soru sorabilme, ders çalışabilme ve düşündükleri üzerinde uzun süre çalışabilme gibi avantajlara sahip olduğunu belirtmiş; utangaçlık gibi duyuşsal engellerin bu ortamlarda daha az görüldüğünü vurgulamıştır. Bu tür öğrenme ortamlarında öğrenciler, çıktılarını

geliştirene kadar tekrar tekrar gözden geçirme imkânı bulmakta; bu da özellikle yabancı dilde iletişimi gerektiren durumlarda öğrenme sürecini kolaylaştırmaktadır.

Ayrıca sesli veya görüntülü kayıtlar sayesinde öğrencilerin anlamadıkları bölümleri tekrar edebilme şansı elde etmeleri, uzaktan dil öğrenme ortamlarının diğer önemli yararları arasındadır (Ziguras, 2000). Uzaktan öğrenme uygulamaları, öğrenciler ile öğreticiler arasında çift yönlü iletişimin kurulmasını kolaylaştırmakta (Keegan, 1996) ve gerçek zamanlı etkileşimin olduğu ortamlarda öğrenme niteliğini artırmaktadır. Yüz yüze eğitime katılma imkânı olmayan bireylerin sürece dahil olabilmesini sağlaması ise uzaktan öğrenmenin en belirgin güçlü yönlerinden biri olarak görülmektedir (İlter vd., Sampson, 2003; Tait & Knight, 1996).

Uzaktan öğrenme, sınıf mekânına olan bağımlılığı azaltmakta, zaman kısıtlamalarını ortadan kaldırmakta ve öğrencilerin kendi öğrenme stillerine göre ilerleyebilmesine olanak tanımaktadır. Bu durum sürecin esnekliğini güçlendiren temel unsurlar arasındadır. Benzer şekilde Curran (2002), yüz yüze ortamlarda bir araya gelemeyen öğretmen ve öğrencilerin uzaktan öğrenme aracılığıyla etkileşimlerini sürdürebildiklerini belirterek bu yaklaşımın öğrenme sürekliliği açısından önemli bir avantaj sağladığını ifade etmektedir.

Castle ve McGuire (2010) da uzaktan eğitimin, yüz yüze öğrenme ortamında bulunma fırsatı bulamayan veya bu öğrenme ortamını sevmeyen öğrencilerin öğrenmelerini iyileştirdiğini belirtmiştir. Bunun kendilerinin sürece daha fazla dahil olmalarına olanak sağlayacağını savunmuşlardır. Uzaktan öğrenme ortamlarının faydalarından bahseden Daniel (2020), öğretmenlerin öğrencilerinin varlıklarını düzenli olarak kontrol edebildiklerini ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre çevrimiçi toplantılar düzenleyebileceklerini, sanal ortamın her iki tarafa da daha fazla alan sunduğunu belirtmişlerdir.

2.1.13.4. Uzaktan Yabancı Dil Öğrenme Ortamlarının Zayıf Yönleri

Yabancı dillerin uzaktan öğrenme ortamlarının zayıf yönlerini bulmak ve bu öğrenmenin ait olduğu uzaktan öğrenmenin zayıf yönlerine bakmak gerekmektedir. Clark (1994), farklı ekonomik avantajlara sahip iletişim araçlarının öğrenme açısından eşit derecede etkili olduğunu iddia edemeyeceğini savunarak birçok araştırmacının paylaştığı bir görüşü ifade etmektedir. Teknolojinin ihtiyaçlara göre değişiklik yapma, özyönetim fırsatları sağlama ve öğrenci kaynakları ile diğerleri arasında bağlantı kurma konusunda

önemli bir rol oynaması, sorunsuz öğrenmeyi sağladığı anlamına gelmemektedir (Ene, 2012).

Chapelle'in (2001) öne sürdüğü gibi, süreçte pahalı yeniliklerin kullanılması, kesinlikle faydalı olan CALL'un benimsenmesi veya uygulanması üzerinde baskı oluşturmaktadır. Ziguras'a (2000) göre ilgili süreç için gerekli olan ucuz donanım ve yazılım, katılımcıların bütçesine ek maliyet katmaktadır. Bu nedenle, bu süreçteki katılımcıların çoğu finansal engellerle karşı karşıyadır ve Daniel (2020). Bununla birlikte, yoksul aileler bazı ekipman ve aletleri kaybetmektedir. Başka bir deyişle uzaktan eğitim ekonomik değişkenlere bağlıdır. Bu, yalnızca zenginlerin belirli araçlara ve bağlantılara erişebildiği bir ortam yaratmış gibi görünüyor. Öğrencilerin destek kaynaklarıyla sürekli etkileşim içinde olmalarının başarılarını olumlu yönde etkilediği dikkate alındığında, yüz yüze derslerde özgün etkileşimin eksikliği ortaya çıkmaktadır. Buna Kirkup ve Jones'un uzaktan eğitim derslerinin başarısı konusundaki belirsizliği, esneklik eksikliğini ve öğrencilerin yüz yüze öğrenme ortamlarının sağladığı sosyal ortamdan uzaklaşmasını da eklediği görülebilmektedir. Öte yandan Sampson (2003) uzaktan eğitimde iletişim ve etkileşim eksikliğinin öğrencilere ihtiyaç duyulduğunda geri bildirim ve destek sağlanarak ve onların gerekli içeriğe erişmelerine izin verilerek dengelenebileceğini savunmuştur. Sampson, sonuç almanın öğrencileri ve onların ihtiyaçlarını iyi tanımayı gerektirdiğini vurgulamaktadır.

Ayrıca ebeveynler çocuklarına eşit destek sağlayamayabilir veya her öğrencinin ev ortamı uzaktan eğitime uygun olmayabilir. Özellikle motivasyon düzeyi düşük öğrenciler için ev ortamı büyük bir dezavantaj olabiliyor. Dolayısıyla bu tür olumsuzlukların önüne geçmek için Daniel (2020) ebeveyn desteği almayan veya evde ders için uygun ortamı olmayan kişilere ilgili kuruluşların yardımcı olmasını önermektedir. Ağırlıklı olarak öğrencilere destek olmaları gerektiğini vurguluyor. Burada sunulan bilgiler tüm uzaktan eğitim ortamları için geçerli değildir. Başka bir deyişle, yukarıdaki özellikler çevrimdışı öğrenme ortamları için geçerli olsa da hepsinin hayat-uzaktan dersler için eşit derecede geçerli olduğu söylenemez. Örneğin canlı derslerde yüz yüze öğrenme ortamlarında olduğu gibi içerik ihtiyaçlara göre değiştirilebilir veya kendi aralarında diyalog gerçekleştirebilir. Bu nedenle kale ve McGuire'in (2010) yazdığı gibi, yüz yüze öğrenme ortamıyla aynı düzeyde etkileşim sağlayan canlı video dersleri öğrenciler için daha faydalı olabilir.

Uzaktan eğitimde kullanılan teknolojiler sürekli geliştirilmekte ve her yeni gelişme daha yüksek maliyetler anlamına gelmektedir. Bu nedenle Chapelle (2001) ve Holt ve Thompson (1998) bu sürecin yeni maliyetler getirdiğini belirtmiştir. Dolayısıyla Ziguras'ın (2000) vurguladığı gibi BİT'in pahalı ve erişilemez olması herkesin onu eşit şekilde kullanmasını engellemektedir. Benzer şekilde Miliszewska (2007) teknoloji destekli öğrenme ortamlarının bir zayıflığına dikkat çekerek, sesli ve görüntülü iletişim, yüz yüze iletişim gibi etkileşimi mümkün kılan ileri teknolojilere herkesin erişemeyeceğini savunmuştur. Çin'deki Jilin Üniversitesi'nde eğitim gören Singh ve Han (2005), öğrenciler dahil ancak bunlarla sınırlı olmamak üzere çoğu insanın bilgisayarlara, internete ve e-postaya sınırlı erişime sahip olduğunu ve yüksek hızlı internet bağlantılarına erişimden yoksun olduğunu gösterdi. Halen geçerli olan bu sorunlar nedeniyle herkes uzaktan eğitimden eşit şekilde yararlanamamaktadır.

2.2. İlgili Araştırmalar

Harmanlanmış öğrenme, çevrimiçi ve yüz yüze öğrenme yöntemlerini birleştirerek, öğrencilere daha esnek ve etkileşimli bir öğrenme deneyimi sunmaktadır. Bu literatür taramasında, mesleki İngilizce derslerinde harmanlanmış ve yüz yüze öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarısı ve doyumu üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalara odaklanılmaktadır.

2.2.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Bayır'ın (2024) “Harmanlanmış Öğrenme Modeli” adlı çalışmasında, harmanlanmış öğrenme modelinin eğitimdeki rolü ve etkileri incelenmiştir. Araştırma, harmanlanmış öğrenme modelinin yüz yüze ve çevrim içi öğrenmenin avantajlarını birleştirerek öğrencilere esnek ve zengin bir öğrenme deneyimi sunduğunu göstermektedir. Ayrıca bu modelin, öğrencilerin ders çalışma, odaklanma ve araştırma becerilerini geliştirdiği ve günümüz yükseköğretiminde talep edilen 21. yüzyıl becerileriyle örtüştüğü belirtilmiştir. Çalışmada, harmanlanmış öğrenme tasarımı esneklik, sosyal etkileşim, maliyet etkinliği ve pedagojik zenginliğin önemli unsurlar olduğu vurgulanmıştır.

Deniz (2024) “A Brief History Of Blended Learning and Its Importance In English Language Teaching” adlı çalışmasında, harmanlanmış öğrenmenin tarihsel gelişimi ve İngilizce dil öğretimindeki önemini detaylı bir şekilde ele almıştır. Çalışma, geleneksel öğretim yöntemlerinin bilgisayar teknolojileri ile harmanlanmasının eğitimdeki etkinliği

nasıl artırdığına dikkat çekmektedir. Harmanlanmış öğrenme yaklaşımının, öğrencilerin konuşma, dinleme, okuma ve yazma gibi dil becerilerini geliştirdiği, aynı zamanda motivasyon, katılım ve özerklik duygularını güçlendirdiği vurgulanmaktadır. Hem çevrimiçi hem de çevrimdışı kaynakların entegrasyonu sayesinde, bu öğrenme yöntemi, esnek ve kişiselleştirilmiş eğitim deneyimleri sunarak, öğrencilerin sorumluluk ve bağımsızlık kazanmasına katkıda bulunmaktadır. Makale, harmanlanmış öğrenmenin dil eğitiminde dönüşüm yaratma potansiyelini literatür taraması yoluyla ortaya koyarak, bu yaklaşımın daha katılımcı ve etkili bir öğrenme ortamı yarattığını göstermektedir.

Maghfiroh ve arkadaşları (2024) tarafından gerçekleştirilen “Öğrencilerin Harmanlanmış Öğrenmede Elektronik Kaynaklarla Desteklenen İngilizce Öğrenme Stratejileri” adlı çalışmada, harmanlanmış öğrenme ortamında öğrencilerin elektronik kaynakları kullanarak benimsedikleri İngilizce öğrenme stratejilerini ve bu stratejilerin seçiminde etkili olan faktörler incelenmiştir. Araştırmada betimsel nicel yöntem kullanılmış olup, veri toplama sürecinde Strategy Inventory for Language Learning (SILL) anketi ve yarı yapılandırılmış mülakatlar uygulanmıştır. Araştırma bulguları, öğrencilerin en sık kullandıkları stratejinin metabilşsel stratejiler ($M = 3.86$) olduğunu ortaya koymuştur. Bunu sırasıyla bilişsel ($M = 3.35$), telafi edici ($M = 3.34$), duyuşsal ($M = 3.20$), sosyal ($M = 3.16$) ve bellek stratejileri ($M = 3.14$) takip etmektedir. Öğrencilerin öğrenme stratejilerini belirlemede etkili olan başlıca faktörler ise İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonları (araçsal ve bütünleyici motivasyon), bireysel öğrenme stilleri ve kişisel öğrenme tercihleri olarak belirlenmiştir.

Sonuç olarak, harmanlanmış öğrenme ortamında elektronik kaynakların etkin kullanımı, öğrencilerin dil öğrenme sürecine olumlu katkılar sağlamakta ve farklı öğrenme stratejileri ile dil becerilerinin gelişimini desteklemektedir. Çalışma, dil öğretmenlerinin öğrencilerin bireysel öğrenme stratejilerini dikkate alarak öğretim süreçlerini şekillendirmelerinin, harmanlanmış öğrenmenin etkinliğini artırabileceğini vurgulamaktadır.

Atac (2023) çalışmasında, İngilizceyi yabancı dil olarak (EFL) öğrenen öğrencilerin harmanlanmış öğrenme (BL) yöntemine yönelik algıları ve bu yöntemin dil sınıflarında nasıl iyileştirilebileceğine dair önerileri incelemiştir. Araştırma, İstanbul'daki bir vakıf üniversitesinin İngilizce hazırlık programında yürütülmüş ve karma yöntem (nicel ve nitel) araştırma tasarımı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nicel veriler, Gülbahar ve Cabı (2013) tarafından geliştirilen "Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarının Etkililiği

Ölçeği" kullanılarak 63 öğrenci üzerinde toplanmış; nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilmiştir. Çalışmanın nicel bulguları, öğrencilerin harmanlanmış öğrenme yöntemini genel olarak olumlu algıladıklarını, ancak yüz yüze derslerin sosyal etkileşim ve akademik başarı açısından daha önemli görüldüğünü ortaya koymuştur. Çevrimiçi derslerde ise, öğrencilerin etkileşim ve motivasyon konusunda sorunlar yaşadığı, teknolojik altyapı eksiklikleri nedeniyle zorluklarla karşılaştıkları belirtilmiştir.

Öğrenciler, çevrimiçi ortamların esneklik sağladığını ve öğrenme materyallerine daha iyi erişim sunduğunu ifade etse de sosyal bağların zayıflığı ve uzun süreli ekran kullanımının olumsuz etkilerini vurgulamışlardır. Nitel bulgular, öğrencilerin harmanlanmış öğrenme sürecinde esneklik ve zaman yönetimi gibi avantajlardan faydalandıklarını, ancak çevrimiçi ve yüz yüze derslerin entegrasyonunun iyileştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Öğrenciler, çevrimiçi derslerde teknik destek sağlanmasını ve öğretmenlerin çevrimiçi iletişimde daha aktif rol almasını önermektedir. Ayrıca, çevrimiçi ders saatlerinin daha esnek düzenlenmesi, uzun süreli ekran kullanımının minimize edilmesi ve sosyal etkileşimi artıracak yöntemlerin geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Sonuç olarak, harmanlanmış öğrenme yönteminin EFL öğrencileri için çeşitli avantajlar sunduğu, ancak etkili bir şekilde uygulanabilmesi için teknik altyapının güçlendirilmesi, öğrenci-öğretmen etkileşiminin artırılması ve çevrimiçi içeriklerin daha iyi entegrasyonu gerektiği vurgulanmaktadır.

Demir (2023) çalışmasında, harmanlanmış öğrenme yönteminin, 7. sınıf öğrencilerinin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenme tutumları ve akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemektedir. Araştırmada, pandemi süreci ile birlikte çevrimiçi eğitimlerin yaygınlaşmasının ardından harmanlanmış öğrenmenin, yüz yüze ve çevrimiçi eğitimleri birleştirerek öğrenci başarısını ve motivasyonunu nasıl etkilediği araştırılmıştır. Çalışmada öntest-sontest yarı-deneyssel desen kullanılmış, 34 öğrenciden ve 2 öğretmenden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Çalışmanın bulguları, harmanlanmış öğrenme yönteminin öğrencilerin yabancı dil öğrenme tutumu üzerinde olumlu etkiler yarattığını ancak bu etkinin istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığını göstermektedir. Öğrencilerin akademik başarıları açısından da benzer bir durum gözlemlenmiştir. Harmanlanmış öğrenme modeli ile desteklenen öğrencilerin, İngilizce dersine karşı daha olumlu bir tutum sergiledikleri ve ders içeriklerine daha fazla katılım gösterdikleri tespit edilmiştir. Araştırmada, öğretmenler de harmanlanmış öğrenme yönteminin öğrencilerin öğrenme sürecine olan katılımını artırdığını ve

öğrencilerin derslere karşı daha istekli olduklarını ifade etmişlerdir. Sonuç olarak, harmanlanmış öğrenmenin, çevrimiçi ve yüz yüze derslerin bir arada kullanıldığı bir model olarak öğrenci motivasyonunu ve tutumlarını olumlu yönde etkileyebileceği, ancak bu etkinin daha uzun süreli ve kapsamlı araştırmalarla desteklenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Eğitim programlarının, harmanlanmış öğrenme yöntemine uyarlanması ve öğretmenlerin bu modeli daha etkin kullanabilmesi için eğitim alması önerilmektedir.

Güvercin ve Zeytun'un (2023) çalışması ise harmanlanmış öğrenmeyi etimolojik kökeni, anlamı, yıllar içerisinde farklılaşan tanımları, temel bileşenleri ve modelleri üzerinden incelemektedir. Çalışmada, harmanlanmış öğrenme ve yemek yapımı arasında bir analogi kurularak bu yöntemin özellikleri tartışılmıştır. Harmanlanmış öğrenmenin eğitimde nasıl etkili bir şekilde kullanılabileceği, bileşenlerinin nasıl optimize edilebileceği ve zamanla bu kavramın nasıl evrildiği ele alınmıştır. Özellikle harmanlanmış öğrenmenin esnek yapısı ve öğrencilere sunduğu kişiselleştirilmiş öğrenme imkânları çalışmanın önemli bulguları arasında yer almaktadır.

Güzel (2023) doktora tez çalışmasında, İngilizceyi yabancı dil olarak (EFL) öğrenen öğrenciler için oyunlaştırılmış harmanlanmış öğrenme modülünün dil becerileri, öğrenen özerkliği, ikinci dil motivasyon benlik algısı (L2 motivational self system) ve sınıf içi etkileşim üzerindeki etkileri araştırmıştır. Çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde yürütülmüş ve sıralı açıklayıcı karma yöntem araştırma deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı, oyunlaştırılmış ve harmanlanmış öğrenme ortamının öğrencilerin dil öğrenme sürecine olan etkilerini hem nicel hem de nitel veriler kullanarak değerlendirmektir. Bulgular, oyunlaştırılmış harmanlanmış öğrenme modülünün öğrencilerin dil öğrenme özerkliğini ve İngilizce öğrenme motivasyonunu olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Öğrenciler, bu modül sayesinde daha fazla sorumluluk alma ve İngilizce'yi farklı kültürlerle iletişim kurma amacıyla öğrenme konusunda istekli hale gelmişlerdir. Ayrıca, modül, dil becerilerinin gelişimini desteklerken, sınıf içi etkileşimi artırarak öğrenciler arasında daha güçlü sosyal bağların kurulmasına da katkıda bulunmuştur. Araştırma, EFL öğrencilerinin dil becerilerinin oyunlaştırılmış ve harmanlanmış öğrenme tasarımları aracılığıyla geliştirilebileceğini ve bu tür öğrenme ortamlarının, özellikle öğrencilerin motivasyon ve dil yeterlilik düzeylerini artırmada etkili olduğunu vurgulamaktadır. Çalışmanın sonuçları, oyunlaştırma ve harmanlanmış öğrenme ortamlarının, dil öğrenim sürecini

daha ilgi çekici ve motive edici hale getirebileceğini göstermektedir. Son olarak, çalışma, harmanlanmış öğrenme modüllerinin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin dijital pedagojik becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini ve bu tür modüllerin farklı eğitim seviyelerinde de uygulanabilir olduğunu önermektedir.

Özyıldırım ve Jomaa'nın (2023) çalışması, Karabük Üniversitesi'ndeki İngilizce öğretmenlerinin ve öğrencilerinin çevrimiçi İngilizce öğretimi ve öğrenimine ilişkin bakış açılarını incelemektedir. Çalışma, öğrencilerin çevrimiçi ve geleneksel eğitimdeki performanslarını karşılaştırmayı amaçlamakta olup, harmanlanmış öğrenme döneminde öğrencilerin akademik performanslarının biraz daha iyi olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle kadın öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Sonuçlar, öğrencilerin çevrimiçi eğitim sırasında tamamen çevrimiçi İngilizce öğrenimine sıcak bakmadığını ve psikolojik desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin bilgisayar okuryazarlık seviyeleri, e-öğrenimi uygulamaya hazırlıkları, öğrencilerin psikolojik durumlarına yönelik farkındalıkları ve çevrimiçi öğretim için metodolojik desteğe ihtiyaç duydukları bulgulanmıştır. Bu unsurlar, çevrimiçi eğitimin olumsuz etkilerinin ortadan kaldırılması ve öğrenme çıktılarının en üst düzeye çıkarılması açısından vazgeçilmez gereksinimler olarak tanımlanmıştır.

Öztaş (2022) “Türk Öğrencilerinin Yabancı Dil Olarak İngilizce ve Yükseköğretim Bağlamında Harmanlanmış Öğrenmeye İlişkin Algısı” adlı çalışmasında Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin harmanlanmış öğrenmeye (BL) ilişkin algılarını, özellikle İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenme (EFL) ve yükseköğretim bağlamında incelemektedir. Araştırmada, çevrimiçi öğrenme platformları ve geleneksel yüz yüze öğrenme bileşenlerinin kullanımı ve içeriği hakkında öğrencilerin görüşleri araştırılmıştır. Çalışma, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntemli bir araştırmadır. 160 Türk üniversite öğrencisiyle yapılan anket ve görüşmeler sonucunda, öğrencilerin harmanlanmış öğrenmeye ilişkin genel algılarının nötr olduğu bulunmuştur. Öğrenciler, harmanlanmış öğrenme uygulamalarına kısmen olumlu yaklaşırlar da geleneksel yüz yüze eğitimi çevrimiçi öğrenmeye tercih etmişlerdir. Araştırma, İngilizce dil öğretiminde harmanlanmış öğrenmenin avantaj ve dezavantajlarını ele almakta ve gelecekteki araştırmalara yönelik pedagojik çıkarımlar ve öneriler sunmaktadır.

Aksel'in (2021) yüksek lisans tezinde, yükseköğretimde İngilizce dil öğreniminde harmanlanmış öğrenme modelinin etkinliği incelenmiştir. Çalışma, 61 meslek

yüksekokulu öğrencisinin harmanlanmış öğrenmeye yönelik tutumlarını ve görüşlerini değerlendirmiştir. Nicel ve nitel veriler toplanarak, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ve yüz yüze öğrenme kombinasyonuna yönelik algıları analiz edilmiştir. Bulgular, öğrencilerin harmanlanmış öğrenme modeline olumlu yaklaştığını ve bu modelin dil becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Öğrenciler, özellikle kelime dağarcığı ve dil bilgisi konusunda bu modelin yararlı olduğunu belirtmişlerdir. Ancak, çevrimiçi öğrenmeye yönelik algılar yüz yüze ve harmanlanmış öğrenme modelinden biraz daha düşük bulunmuştur. Teknolojik sorunlarla ilgili olumsuz algıların ise minimal olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler, sınıf dışı geri bildirim almanın ve öz değerlendirme yapmanın dil öğrenimlerine katkıda bulunduğunu vurgulamışlardır.

Güneş ve Alagözlü'nün (2021) çalışmasında, Türkiye'deki bir devlet üniversitesinde 145 birinci sınıf öğrencisi ile deney ve kontrol grubu üzerinde bir araştırma yürütülmüştür. Bu çalışmada kontrol grubu asenkron uzaktan öğrenme yöntemiyle eğitim alırken, deney grubu harmanlanmış öğrenme yöntemiyle eğitim görmüştür. Araştırma bulguları, harmanlanmış öğrenme yönteminin öğrenci özerkliği, motivasyonu ve akademik başarısı üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermiştir. Deney grubundaki öğrenciler, yüz yüze ve çevrimiçi öğrenme etkinliklerini bir arada kullanarak daha etkili bir öğrenme deneyimi yaşamışlardır. Ayrıca, harmanlanmış öğrenme yönteminin öğrencilerin bağımsız öğrenme becerilerini geliştirdiği ve motivasyonlarını artırdığı saptanmıştır. Bu sonuçlar, eğitim kurumlarının harmanlanmış öğrenme yöntemini benimsemeleri durumunda, öğrencilerin akademik performanslarını ve genel öğrenme deneyimlerini iyileştirebileceklerini ortaya koymaktadır.

Hiğde ve Aktamış'ın (2021) çalışmasında, probleme dayalı harmanlanmış öğrenme ortamlarının etkililiği ve öğrencilerin bu ortamlara yönelik tutumları incelenmiştir. Araştırma bulguları, harmanlanmış öğrenme ortamlarının, öğrencilerin problem çözme becerilerini ve akademik başarılarını artırmada etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca, harmanlanmış öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin derse olan ilgilerini ve katılımlarını artırdığı, dolayısıyla eğitimde daha etkin ve verimli sonuçlar elde edilmesine katkı sağladığı vurgulanmıştır.

Balcı (2017) çalışmasında Pamukkale Üniversitesi'ndeki İngilizce hazırlık programında yer alan öğrenciler ve öğretmenlerin harmanlanmış öğrenme modeline ilişkin algılarını incelemektedir. Çalışmada, yüz yüze eğitimin çevrimiçi dil öğrenme etkinlikleri ile harmanlandığı bir modelin, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini

geliştirebileceği ve dil yeterliliği anlamında daha iyi sonuçlar sağlayabileceği öne sürülmektedir. Araştırma kapsamında, 400 öğrenci ve 100 öğretmenle anketler ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Verilerin analizi, öğrencilerin harmanlanmış öğrenme uygulamalarına hem olumlu hem de olumsuz bakış açılarına sahip olduğunu ortaya koymuştur. Öğrenciler harmanlanmış öğrenme fikrinden memnun olsalar da, uygulamanın yetersiz olduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmenler ise genellikle bu yöntemi desteklediklerini belirtmişlerdir. Çalışma, harmanlanmış öğrenmenin gelecekteki dil öğrenme modellerini şekillendirme potansiyeline sahip olduğunu ancak bu yöntemin çağdaş pedagojik prensiplere dayandırılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Kurt (2017) çalışmasında, harmanlanmış öğrenme yöntemlerinin eğitimde uygulamalı bir deneyimi değerlendirilmiştir. Öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenme süreçlerindeki değişim incelenmiştir. Harmanlanmış öğrenme ortamlarında öğrencilerin daha yüksek motivasyon ve katılım gösterdiği, ayrıca akademik başarılarının arttığı belirlenmiştir. Özellikle, dijital araçların etkili kullanımıyla öğrenme süreçlerinin zenginleştirilebileceği vurgulanmıştır.

Pesen ve Oral'ın (2016) çalışmasında, harmanlanmış öğrenme yaklaşımının öğretmen adaylarının akademik başarıları ve motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu çalışmada harmanlanmış öğrenme yaklaşımının, geleneksel yüz yüze öğrenme yöntemlerine kıyasla daha etkili olduğu ve öğretmen adaylarının akademik başarılarını ve motivasyon düzeylerini artırdığı belirlenmiştir. Çalışmanın bulguları, harmanlanmış öğrenme yönteminin öğrencilerin derslere daha etkin katılımını sağladığını ve öğrenme süreçlerini iyileştirdiğini göstermektedir. Öğrenciler, çevrimiçi ve yüz yüze öğrenme etkinliklerini bir arada kullanarak daha zengin bir öğrenme deneyimi yaşamışlardır. Bu sonuçlar, harmanlanmış öğrenme yaklaşımının eğitimde etkili bir yöntem olarak kullanılabileceğini ve öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyebileceğini ortaya koymaktadır. Araştırmaya göre, harmanlanmış öğrenme ortamları öğrencilere esnek ve etkileşimli öğrenme fırsatları sunarak motivasyonlarını artırmakta ve akademik performanslarını geliştirmektedir. Bu bulgular, eğitim kurumlarının harmanlanmış öğrenme yöntemlerini benimsemelerinin, öğretmen adaylarının hem akademik hem de kişisel gelişimlerini destekleyebileceğini göstermektedir.

Hebecci ve Usta'nın (2015) çalışmasında, Türkiye'de harmanlanmış öğrenme eğilimleri üzerine kapsamlı bir literatür incelemesi gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, harmanlanmış öğrenme yöntemlerinin öğrenci başarısını ve memnuniyetini artırmada

önemli bir rol oynadığı vurgulanmıştır. Çalışmada, harmanlanmış öğrenme uygulamalarının çeşitliliği ve bu uygulamaların eğitim üzerindeki etkileri detaylı bir şekilde incelenmiş, harmanlanmış öğrenmenin gelecekteki eğitim yaklaşımlarında daha yaygın bir şekilde kullanılacağı öngörülmüştür.

Demirkol'un (2012) çalışmasında ise, ortaöğretim kurumlarında harmanlanmış öğrenme ortamlarının akademik başarıya ve öğrenci tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırma bulguları, harmanlanmış öğrenme yönteminin, geleneksel yüz yüze öğrenmeye kıyasla öğrenci başarısını artırmada daha etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca, harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin derse olan ilgilerini ve motivasyonlarını artırdığı saptanmıştır. Çalışmanın sonuçları, eğitimciler açısından harmanlanmış öğrenme yöntemlerinin benimsenmesinin faydalarını ortaya koymaktadır.

Karadeniz'in (2012) çalışmasında, harmanlanmış öğrenme ortamlarına yönelik öğrenci memnuniyeti ölçeğinin geliştirilmesi ve bu ortamların öğrenci başarısına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda, harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrenci memnuniyeti ve başarısı üzerindeki etkilerini değerlendirmek üzere bir ölçek geliştirilmiş ve bu ölçek aracılığıyla veriler toplanmıştır. Araştırmanın bulguları, harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrenciler arasında yüksek düzeyde memnuniyet oluşturduğunu göstermiştir. Öğrenciler, harmanlanmış öğrenme ortamlarının sağladığı esneklik ve sunduğu çeşitli öğrenme kaynakları sayesinde eğitim süreçlerinden memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Öğrenciler, harmanlanmış öğrenme yöntemleri ile daha iyi öğrenme deneyimleri yaşadıklarını ve akademik performanslarının arttığını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, harmanlanmış öğrenme ortamlarının, öğrencilerin hem memnuniyetlerini hem de akademik başarılarını artırmada etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır. Eğitim kurumları açısından bu bulgular, harmanlanmış öğrenme yaklaşımlarının benimsenmesinin, öğrenci memnuniyeti ve akademik başarıyı artırma potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir.

Göktaş vd., (2012) ise çalışmasında 2000-2009 yılları arasında Türkiye'de eğitim teknolojileri alanında yapılan araştırmaların eğilimlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada, eğitim teknolojileri ile ilgili makaleler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiş ve bu alandaki araştırma eğilimleri ve konuları belirlenmiştir. Araştırma sonuçları, eğitim teknolojileri alanında yapılan çalışmaların büyük ölçüde teknoloji entegrasyonu, dijital okuryazarlık ve e-öğrenme konularına odaklandığını göstermiştir.

Ayrıca, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin dengeli bir şekilde kullanıldığı ve araştırmaların genellikle yükseköğretim düzeyinde yapıldığı belirlenmiştir. Bu bulgular, eğitim teknolojileri alanında gelecekte yapılacak araştırmalara yön vermektedir.

Eşgi'nin (2012) çalışması, harmanlanmış öğrenmenin (web tabanlı öğrenme ve yüz yüze öğrenme) etkinliğini; öğrenci başarısı, motivasyonu ve bilgi kalıcılığı üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, harmanlanmış öğrenme yaklaşımının, geleneksel yüz yüze öğrenme yaklaşımına kıyasla öğrenci başarısı ve motivasyonu üzerindeki etkilerini değerlendirmiştir. Çalışma sonuçlarına göre, harmanlanmış öğrenme yöntemini kullanan öğrenciler, yüz yüze öğrenme yöntemini kullanan öğrenciler kadar başarılı olmuş ve motivasyon düzeyleri de benzerlik göstermiştir. Bununla birlikte, bilgi kalıcılığı testlerinde harmanlanmış öğrenme yöntemini kullanan öğrencilerin daha yüksek puanlar aldığı gözlemlenmiştir. Bu bulgu, harmanlanmış öğrenme yaklaşımının, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri daha uzun süre hatırlamalarına katkıda bulunabileceğini göstermektedir. Araştırma, harmanlanmış öğrenmenin yalnızca öğrenci başarısı ve motivasyonu üzerinde olumlu etkiler yaratmakla kalmayıp, aynı zamanda öğrenilen bilgilerin kalıcılığını artırmada da etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular, eğitimde harmanlanmış öğrenme yöntemlerinin benimsenmesinin, öğrencilerin akademik performanslarını ve genel öğrenme deneyimlerini iyileştirebileceğini göstermektedir.

Aksoğan (2011) çalışmasında harmanlanmış öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarısına ve öğrenme süreçlerinde kalıcılığa olan etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada, harmanlanmış öğrenme modeli kullanılarak, geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla öğrenme kalıcılığının ve akademik performansın ne derece arttığı değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, harmanlanmış öğrenmenin, öğrenci başarısını ve öğrenmedeki kalıcılığı olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Harmanlanmış öğrenme yöntemi ile öğrenim gören öğrenciler, geleneksel yöntemlerle öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek başarı göstermiştir. Bu sonuçlar, harmanlanmış öğrenmenin eğitimde etkili bir yöntem olduğunu ve öğrencilerin bilgi kalıcılığını artırdığını ortaya koymaktadır.

Dağ'ın (2011) çalışmasında, harmanlanmış öğrenme ortamlarının tasarımıyla ilgili yapılan araştırmalar incelenmiştir. Çalışma, harmanlanmış öğrenmenin yüz yüze ve e-öğrenme yöntemlerinin bir araya getirilmesiyle etkili öğrenme ortamları oluşturmayı amaçladığını vurgulamaktadır. Araştırmaya göre, harmanlanmış öğrenme modelinin

öğrenci başarısını artırdığı, öğrenmeye karşı motivasyonu güçlendirdiği ve öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde daha fazla sorumluluk aldığı belirtilmiştir.

Akkoyunlu ve Soylu'nun (2008) çalışmasında, farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin harmanlanmış öğrenme ortamlarına yönelik algıları ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Araştırmada, harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrencilerin algıları üzerindeki etkileri, öğrenme stillerine göre değerlendirilmiştir. Çalışma, öğrencilerin algılarının öğrenme stillerine göre anlamlı ölçüde farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Özellikle, görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme stillerine sahip öğrencilerin harmanlanmış öğrenme ortamlarından farklı düzeylerde memnuniyet ve başarı elde ettikleri saptanmıştır. Bu bulgular, harmanlanmış öğrenme ortamlarının tasarımında öğrenme stillerinin dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Eğitimciler açısından, öğrencilerin bireysel öğrenme stillerine uygun materyal ve etkinlikler sunmanın, harmanlanmış öğrenme süreçlerinde başarıyı artırabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Al-Qudimi ve Hameed'in (2024) çalışmasında, harmanlanmış öğrenme (BL) yaklaşımının Yemen'deki İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler (EFL) üzerindeki etkisi ve bu öğrencilerin BL modeline yönelik algıları incelenmiştir. Araştırma, Resalty Academy'de eğitim alan 51 Yemenli EFL öğrencisinden toplanan anket verilerine dayanmaktadır. Bulgular, harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin İngilizce dil becerilerini geliştirmede ve motivasyonlarını artırmada etkili olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca öğrenciler, BL yönteminin esnek ve bireyselleştirilmiş bir öğrenme deneyimi sunduğunu belirtmişlerdir. Çalışma kapsamında elde edilen bulgular, BL modelinin öğrenciler tarafından yararlı ve kullanımı kolay olarak algılandığını göstermektedir. Bununla birlikte, bazı öğrenciler çevrimiçi ve yüz yüze etkinlikler arasında entegrasyon eksikliği ve içerik tutarsızlığı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, BL modelinin kültürel bağlamda dil öğrenimine katkısının sınırlı olduğu ve öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini takip etmelerinde zorluklar yaşadıkları belirtilmiştir. Bu durum, öğrencilerin dil öğrenim motivasyonlarını olumsuz etkileyebilecek potansiyel bir zorluk olarak tanımlanmıştır. Araştırma sonuçları, Yemen'deki İngilizce eğitim programlarında BL yaklaşımının etkili bir şekilde uygulanmasının, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini iyileştirebileceğini ve bu modelin İngilizce dil eğitiminde yaygın olarak kullanılmasının faydalı olabileceğini ortaya koymaktadır. Çalışmanın sonunda, öğretmenler ve eğitim kurumlarına harmanlanmış öğrenme stratejilerinin daha geniş bir

şekilde entegrasyonu önerilmiş ve BL'nin dil öğretim programlarına eklenmesinin öğrencilerin motivasyonunu ve dil becerilerini artırabileceği vurgulanmıştır.

Harper vd., (2024) ise çalışmasında, COVID-19 pandemisi sırasında yüz yüze eğitimden harmanlanmış öğrenmeye geçişin, Birleşik Krallık'taki bir yükseköğretim kurumunda öğrencilerinin başarıları üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, harmanlanmış öğrenmenin, dört modülde öğrenci notlarını olumsuz etkilediğini, iki modülde ise olumlu etkilediğini göstermiştir. Ayrıca, harmanlanmış öğrenme döneminde yeniden değerlendirme gerektiren öğrenci sayısında bir artış gözlemlenmiştir. Bu bulgular, gelecekteki ders planlamasında harmanlanmış öğrenme yöntemlerinin dikkatli bir şekilde ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır.

Tran (2024) çalışmasında, Vietnam'daki bir üniversitede harmanlanmış öğrenme uygulamalarının, İngilizce öğretimi (EFL) üzerindeki öğrenci görüşleri incelemiştir. Çalışmada, 165 birinci sınıf öğrencisi, anketler ve mülakatlarla harmanlanmış öğrenmeye dair deneyimlerini paylaşmıştır. Bulgular, öğrencilerin teknolojik becerilere sahip olmalarına ve öz yönelimli öğrenme eğilimlerine rağmen, yüz yüze sınıf ortamlarını online öğrenmeye tercih ettiklerini göstermiştir. Öğrenciler, çevrimiçi öğrenmede teknik zorluklar yaşadıklarını ve öğretmen geri bildirimlerinin sınırlı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, çevrimiçi öğrenmenin tek başına yeterince etkileşimli olmadığı ve motivasyonu azaltabileceği vurgulanmıştır. Çalışma, harmanlanmış öğrenme yöntemlerinin etkinliğini artırmak için altyapı iyileştirmeleri ve öğretmen eğitimine ihtiyaç olduğunu önermektedir.

Tsegaye ve Gezahegn'nin (2024) “Üniversitede Yabancı Dil Olarak İngilizce Okuduğunu Anlama Derslerinde Harmanlanmış Öğrenmenin Zorlukları ve Faydaları: Karma Yöntemli Bir Çalışma” adlı çalışmalarında, harmanlanmış öğrenme (BL) yönteminin, üniversite düzeyinde İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen (EFL) öğrencilerin okuma becerileri üzerindeki etkisi, avantajları ve karşılaşılan zorluklar incelenmiştir. Araştırma, Addis Ababa Üniversitesi'nde yürütülmüş ve harmanlanmış öğrenme temelli okuma derslerine katılan 36 birinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma, nicel ve nitel veri toplama yöntemleri kullanılarak, 16 hafta süresince öğrencilerin deneyimlerini değerlendirmiştir. Çalışmanın bulguları, öğrencilerin harmanlanmış öğrenme sürecinde önemli zorluklarla karşılaştığını göstermektedir. Bu zorluklar arasında düşük internet hızları, dijital okuryazarlık eksikliği, dil engelleri ve çevrimiçi araçların kullanımında yaşanan ilk kafa karışıklıkları öne çıkmıştır. Öğrenciler,

çevrimiçi etkinliklere katılım konusunda destek ihtiyacı duyduklarını ve çevrimiçi-çevrimdışı içerik entegrasyonunun yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, teknolojiye erişimde yaşanan sorunlar ve teknik desteğin yetersizliği, öğrenme sürecini olumsuz etkilemiştir. Buna karşın, katılımcılar harmanlanmış öğrenmenin çeşitli avantajlarını da vurgulamıştır.

Esnek ve erişilebilir bir öğrenme ortamı sunduğu, öğrenme materyallerine her yerden ve her zaman ulaşılabilir olma özelliği ile okuma becerilerini geliştirdiği belirtilmiştir. Harmanlanmış öğrenme, öğrencilere kişiselleştirilmiş içerikler sunarak okuma becerilerinin daha derinlemesine gelişmesine katkıda bulunmuştur. Çalışmanın sonuçlarına göre, harmanlanmış öğrenme yönteminin okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğu ve öğrenciler arasında daha fazla katılım, motivasyon ve bağımsız öğrenme becerileri sağladığı tespit edilmiştir. Araştırmacılar, harmanlanmış öğrenmenin etkin bir şekilde uygulanabilmesi için teknoloji altyapısının geliştirilmesi, dijital okuryazarlık eğitiminin sağlanması ve öğretmenlerin dijital pedagojik becerilerinin artırılması gerektiğini önermektedir. Ayrıca, çevrimiçi öğrenme ortamlarında iş birliğine dayalı etkinliklerin ve kişiselleştirilmiş geri bildirim mekânizmalarının daha iyi tasarlanması gerektiği vurgulanmaktadır. Çalışma, harmanlanmış öğrenme yönteminin üniversite seviyesindeki okuma becerisi eğitiminde uygulanabilir bir yöntem olduğunu ve eğitim programlarına daha geniş ölçekte entegre edilebileceğini ortaya koymaktadır.

Cao, Jayarej ve Razali (2024) çalışmalarında, harmanlanmış öğrenme (BL) modelinin Çin'deki özel bir üniversitede İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin tutumları ve öğrenen özerkliği (LA) üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırma, beş İngilizce lisans öğrencisiyle yapılan görüşmeler, gözlemler ve yansıtıcı günlükler aracılığıyla yürütülen nitel bir vaka çalışmasına dayanmaktadır. Tematik analiz sonucunda, öğrencilerin BL modeline karşı genel olarak olumsuz bir tutum sergiledikleri ve bu modelin öğrenen özerkliğini geliştirmede etkisiz olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin olumsuz tutumlarının temel sebepleri dört ana tema altında toplanmıştır: (1) Zaman yetersizliği: Öğrenciler, çevrimiçi ve yüz yüze etkinliklerin gerektirdiği iş yükünü dengelemekte zorlandıklarını ve bu durumun akademik başarılarına katkı sağlamadığını belirtmişlerdir. (2) Yüz yüze ve çevrimiçi içeriklerin entegrasyon eksikliği: Çevrimiçi ve yüz yüze dersler arasında uyum sağlanamaması, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde karışıklığa yol açmıştır. (3) Öğretmen desteği ve geri bildirim eksikliği: Çevrimiçi etkinliklerde öğretmenlerin yeterince destek vermemesi,

öğrencilerin motivasyonunu olumsuz yönde etkilemiştir. (4) Yetersiz denetim: Çevrimiçi etkinliklerde gözetim eksikliği, öğrencilerin özerk öğrenme kapasitelerinin geliştirilmesini engellemiştir. Çalışma, harmanlanmış öğrenme ortamlarında öğrenen özerkliği geliştirmek için daha fazla öğretmen desteği, uygun içerik entegrasyonu ve öğrenme sürecinin etkili bir şekilde denetlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Yazarlar, bu bağlamda harmanlanmış öğrenme modelinin pedagojik tasarımının yeniden değerlendirilmesi ve özel üniversitelerdeki EFL (İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen) öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlanması gerektiğini önermektedirler.

Rabbi, Islam ve Hossain (2024) “Harmanlanmış Yaklaşımlarla Yükseköğretimde İngilizce Dil Öğreniminin Geliştirilmesi: Bangladeş Perspektifi” adlı çalışmalarında, harmanlanmış öğrenme yaklaşımlarının Bangladeş'teki yükseköğretimde İngilizce dil öğrenimini nasıl geliştirdiği araştırmışlardır. Çalışma, teknoloji ile geleneksel pedagojiyi birleştirerek, öğrencileri dijital okuryazarlık ve küreselleşen dünyada başarılı olmaları için nasıl hazırladığını ele almıştır. Nitel araştırma yöntemleri kullanılarak 30 eğitimci ve 30 öğrenci ile derinlemesine görüşmeler yapılmış, ayrıca 10 pedagojik uzmanla görüşülerek harmanlanmış öğrenmenin etkin uygulama stratejileri incelenmiştir. Sonuçlar, harmanlanmış öğrenme yöntemlerinin öğrenci başarılarını artırdığı ve öğrenme süreçlerini zenginleştirdiği görülmüştür. Ancak, dijital uçurum ve teknolojik zorluklar gibi engellerin aşılması gerektiği de vurgulanmıştır. Bu çalışma, Bangladeş'teki yükseköğretimde İngilizce dil eğitiminin kalitesini artırmak için harmanlanmış öğrenme yaklaşımlarının faydalı bir strateji olduğunu önermektedir.

Su ve Sazalli'nin (2024) çalışması, Çinli üniversite öğrencilerinin İngilizce konuşma becerilerini geliştirmek için harmanlanmış öğrenme yöntemini kullanmaya yönelik tutumlarını incelemektedir. Araştırmaya 105 İngilizce bölümü dışı öğrenci katılmış ve veriler anket yöntemiyle toplanmıştır. Bulgular, öğrencilerin çoğunluğunun harmanlanmış öğrenme yaklaşımından memnun olduklarını ve bu yöntemin esnekliği, kullanıcı dostu yapısı ve çeşitli öğretim kaynakları sunması nedeniyle gelecekte de tercih ettiklerini ortaya koymaktadır. Çalışma, harmanlanmış öğrenme modelinin başarılı bir şekilde uygulanmasının İngilizce konuşma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir. Araştırma, öğretmen-öğrenci etkileşiminin artırılması, sınıf dışı pratik olanaklarının sağlanması ve zengin dil öğrenme kaynaklarının sunulması gibi önerilerde bulunmaktadır.

Tao vd., (2024) çalışmalarında, harmanlanmış öğrenme yönteminin üniversite öğrencilerinin İngilizceyi yabancı dil olarak (EFL) öğrenme süreçleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma, Çin'deki bir üniversitede eğitim gören 676 EFL öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir ve bu öğrenciler deney (harmanlanmış öğrenme) ve kontrol (geleneksel öğrenme) gruplarına ayrılmıştır. Çalışmada, harmanlanmış öğrenmenin farklı dil yeterlilik düzeylerine sahip öğrenciler üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla çoklu doğrusal regresyon ve koşullu kantil modelleri kullanılmıştır. Araştırma bulguları, harmanlanmış öğrenme yaklaşımının özellikle dinleme, okuma ve yazma becerilerinin gelişimine katkı sağladığını göstermektedir. Bununla birlikte, harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin dil becerileri üzerindeki etkisi, dil yeterliliği arttıkça azalmaktadır. Düşük ve orta seviyedeki öğrenciler bu yöntemden en fazla faydayı sağlarken, orta-üst ve ileri seviyedeki öğrenciler için bu etkinin sınırlı olduğu bulunmuştur. Çalışma, harmanlanmış öğrenmenin temel dil becerilerini geliştirmede etkili olduğunu, ancak daha karmaşık dil işleme ve bilgi transferi gerektiren ileri becerilerde sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır. Sonuçlar, harmanlanmış öğrenme modelinin etkisinin, öğrencilerin dil yeterliliği seviyesine göre değişkenlik gösterdiğini ve bu yöntemin özellikle temel seviyedeki dil bilgisi ve becerilerin kazanımında etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular, harmanlanmış öğrenmenin eğitim programlarında daha etkin bir şekilde uygulanabilmesi için, öğrencilerin dil yeterliliği düzeylerine göre uyarlanmış öğretim stratejilerinin benimsenmesi gerektiğini önermektedir.

Li ve arkadaşları (2024) çalışmalarında, harmanlanmış öğrenme ortamının (Blended Learning Environment – BLE) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada, yüz yüze (F2F) ve çevrimiçi bileşenlerin rollerini belirlemek, öğrencilerin öğrenme modu tercihlerini analiz etmek ve BLE'nin geliştirilmesine yönelik önerileri ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışmada karma yöntem (mixed-method) kullanılmış; nicel veriler anketler aracılığıyla 439 üniversite öğrencisinden toplanmış, ardından 20 öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bulgular, öğrencilerin BLE'ye genel olarak olumlu yaklaştığını ancak çoğunun F2F öğrenmeyi çevrimiçi öğrenmeye tercih ettiğini göstermektedir. F2F öğrenmenin öğrencilerin motivasyonunu artırdığı, etkileşimi desteklediği ve ders içeriğini daha iyi anlamalarına yardımcı olduğu tespit edilmiştir. Çevrimiçi öğrenme ise kelime bilgisi, okuma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesinde etkili bulunmuştur. Öğrencilerin büyük bir kısmı harmanlanmış öğrenme modelini tercih

ettiğini belirtmiş, ancak çevrimiçi bileşenin daha etkileşimli hale getirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Çalışmada ayrıca, BLE'nin başarısının, F2F ve çevrimiçi öğrenme bileşenlerinin etkin entegrasyonuna ve öğrenci etkileşiminin artırılmasına bağlı olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmacılar, öğretmenlerin BLE'yi daha verimli kullanabilmeleri için uygun eğitimler almasını ve öğretim yöntemlerinin daha iyi tasarlanmasını önermektedir.

Cao (2023)'un çalışması, dünya genelinde blended learning (karma öğrenme) uygulamalarının etkinliğini incelemeyi amaçlamaktadır. Özellikle pandemi döneminde bu yöntemlerin etkilerini değerlendirmek için farklı ülkelerdeki blended learning yaklaşımlarının performans, tutum, başarı ve katılım üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Araştırma, blended learning'in öğrencilerin eleştirel düşünme, dil kullanımı, dinleme ve konuşma becerileri gibi alanlarda önemli iyileşmeler sağladığını göstermiştir. Ayrıca, blended learning, e-öğrenmeye kıyasla daha yüksek motivasyon ve öz yeterlik sağlamış ve öğrencilerin performansını artırmıştır.

Han (2023) çalışmasında blended learning'in lisans öğrencileri üzerindeki etkilerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Çalışma, blended learning'in etkinliğini ve öğrenci öğrenme sonuçları ile ilişkisini araştırmak için yapısal denklem modellemesi kullanmıştır. Çalışma, blended learning'in öğrencilerin öğrenme sonuçlarını olumlu etkilediğini ve ders etkinlikleri, değerlendirmeler ve teknoloji desteği gibi faktörlerin bu sistemde bir bütün olarak uyumlu çalıştığını göstermiştir. Blended learning, öğrencilerin öğrenme stratejilerini ve motivasyonlarını artırmıştır.

Maitree (2023) araştırması, blended learning classroom (BLC) modelinin öğrencilerin öğrenme deneyimlerini nasıl ve ne ölçüde geliştirdiğini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, Tayland'da 62 okulda uygulanan BLC modelinin faydalarını değerlendirmiştir. Katılımcıların %84,9'u BLC modelinin faydalarını kabul etmiş ve güçlü yönlerini vurgulamıştır. Öğrenciler, bu modelin bağımsız öğrenmeyi desteklediğini ve teknolojik altyapının etkin planlama ve sürekli destek gerektirdiğini belirtmiştir.

Nikolopoulou ve Zacharis (2023) çalışmalarında, COVID-19 pandemisi sonrası üniversite öğrencilerinin blended learning davranışlarını incelemeyi amaçlamaktadırlar. Araştırma, blended learning yöntemlerinin öğrenci motivasyonu ve bağımsız öğrenmeyi nasıl desteklediğini araştırmıştır. Öğrenciler, blended learning yöntemlerinin esnek ve destekleyici olduğunu belirtmiş ve bu yöntemlerin bağımsız öğrenmeyi teşvik ettiğini

ifade etmişlerdir. Ancak, küçük grup çalışmalarıyla ilgili bazı belirsizlikler ve düşük katılım oranları da gözlemlenmiştir.

Min ve Yu (2023) çalışmasında, harmanlanmış öğrenmede başarılı olmak için kritik faktörler sistematik olarak incelenmiştir. PRISMA ilkelerine göre analiz edilen 82 makaleye dayanan bu araştırma, öğrenenlerin özellikleri, öğretmenlerin nitelikleri, kurs materyalleri ve öğrenme ortamı gibi faktörlerin harmanlanmış öğrenmede olumlu sonuçlara katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin bağımsız çalışma becerileri ve motivasyon düzeyleri, öğretmenlerin teknoloji kullanımındaki yeterlilikleri, kaliteli kurs materyalleri ve etkileşimli öğrenme ortamları, harmanlanmış öğrenmenin etkinliğini artıran temel unsurlar olarak belirlenmiştir.

Batista-Toledo ve Gavilan'ın (2023) çalışmalarında, harmanlanmış öğrenme modelinin öğrenci deneyimi, memnuniyeti ve bağlılığı üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma, COVID-19 pandemisi sırasında Madrid Complutense Üniversitesi'nde harmanlanmış öğrenme modeli uygulanan 467 lisans öğrencisinden toplanan verilerle gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar, harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin memnuniyetini artırdığını ve bu memnuniyetin, öğrenmeye olan duygusal bağlılığı olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Araştırma, özellikle sosyal-davranışsal ve bilişsel-duygusal deneyimlerin memnuniyet üzerinde en büyük etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Bu bulgular, harmanlanmış öğrenmenin yükseköğretim kurumlarında başarılı bir şekilde uygulanabileceğini vurgulamaktadır.

Al-Hajmee (2023) çalışmasında, Sawa Özel Üniversitesi İngiliz Dili Bölümünde öğrenim gören öğrenciler üzerinde harmanlanmış öğrenmenin akademik başarıya etkisini ve öğrencilerin bu öğrenme yöntemine yönelik tutumlarını incelemiştir. Bulgular, harmanlanmış öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı düzeyde artırdığını ortaya koymuştur. Aynı zamanda, öğrencilerin bu yöntemle ilgili genel tutumlarının olumlu olduğu, özellikle görsel-işitsel materyallerin ve dijital kaynakların sürece katkı sağladığı belirlenmiştir. Ancak çalışmada öğretim süresinin kısa olması ve örneklem büyüklüğünün sınırlılığı gibi kısıtlılıklar da vurgulanmıştır. Araştırma, blended learning'in öğrenci başarısı ve öğrenme motivasyonu üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koyarken, eğitimde teknolojinin etkili kullanımının gerekliliğine de dikkat çekmektedir.

Yang, Zhou ve Hu (2022) tarafından yürütülen "Öğrencilerin yüksek öğretimdeki İngilizce karma öğrenme sınıflarındaki oturma düzenlerine olan tercihleri ve işbirlikçi öğrenme etkinliklerine katılımları." adlı çalışmada, üniversite düzeyinde İngilizce eğitimi verilen harmanlanmış öğrenme sınıflarında, öğrencilerin oturma düzeni tercihleri ile işbirlikçi öğrenme etkinliklerine katılımları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada, yarı dairesel oturma düzeninin, sıralı ve sütunlu oturma düzenine kıyasla, öğrencilerin iletişim kurma olanaklarını, dikkatlerini sürdürme kapasitelerini ve sınıf ortamına dair algılarını olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Çalışmanın bulguları, yarı dairesel düzenin öğrencilerin işbirlikçi öğrenme etkinliklerinde daha aktif katılım sağladığını ve bu düzenin hem akademik hem de sosyal etkileşimleri teşvik ettiğini göstermektedir. Öğrenciler, yarı dairesel oturma düzeninin grup çalışmaları sırasında daha verimli bir iletişim ve iş birliği ortamı sunduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca, bu oturma düzeninin öğrenciler arasında aidiyet hissi güçlendirdiği ve daha rahat bir öğrenme deneyimi sunduğu gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda, çalışma, harmanlanmış öğrenme ortamlarında oturma düzeninin pedagojik açıdan önemli bir unsur olduğunu vurgulamakta ve bu düzenin öğrencilerin akademik başarıları ve motivasyonunu artırabileceğini ileri sürmektedir.

Simbolon (2021) tarafından gerçekleştirilen “Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrencilerinin İngilizce Dersinde Harmanlanmış Öğrenmeye İlişkin Algıları: Öğrenme Deneyimi ve Katılım” adlı çalışma, harmanlanmış öğrenme yaklaşımının Endonezya’da bir meslek yüksekokulunda İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen (EFL) öğrencilerin ders deneyimleri ve öğrenme etkileşimleri üzerindeki etkilerini incelemektedir. Çalışma, COVID-19 pandemisinin getirdiği kısıtlamalar döneminde, Google Classroom ve WhatsApp gibi çevrimiçi öğrenme araçlarının sınıf içi toplantılarla birlikte kullanıldığı bir harmanlanmış öğrenme modeline dayanmaktadır. Bu araştırma, öğrencilerin harmanlanmış öğrenme modeline yönelik algılarını ve öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları avantaj ve zorlukları analiz etmek amacıyla çok yöntemli bir araştırma deseni kullanmıştır. Çalışma bulguları, öğrencilerin harmanlanmış öğrenme deneyimlerini genellikle olumlu değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır. Öğrenciler, özellikle WhatsApp üzerinden gerçekleştirilen etkinliklerin İngilizce iletişim becerilerini geliştirdiğini ve çevrimiçi öğrenmenin esneklik sunduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte, öğrenciler çevrimiçi materyallerdeki talimatların yeterince açık olmadığını ve internet bağlantısı sorunları nedeniyle teknik zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Ayrıca, bazı öğrenciler çevrimiçi araçların kullanımında yeterince bilgi sahibi olmadıklarını ve çevrimiçi derslerde yüz yüze etkileşimin sınırlı olmasının öğrenme motivasyonlarını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Bu çalışma, harmanlanmış öğrenmenin dil becerilerini geliştirmek için etkili bir yöntem olduğunu ancak başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için dijital araçların kullanımına yönelik destekleyici eğitimlerin ve öğretim materyallerinde açık talimatların gerekliliğini vurgulamaktadır. Araştırma sonuçlarına dayanarak, çevrimiçi öğrenme ortamlarının daha etkili bir şekilde tasarlanması ve öğretmenlerin dijital pedagojik becerilerinin geliştirilmesi önerilmektedir. Bu bağlamda, harmanlanmış öğrenme yönteminin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için eğitimcilerin mesleki gelişim programları ile desteklenmesi gerektiği belirtilmektedir.

Hashemi ve Si Na'nın (2020) çalışmasında, harmanlanmış öğrenme yaklaşımının İngilizce öğretimi ve öğrenimi üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma, harmanlanmış öğrenmenin dilin dört temel becerisi olan okuma, yazma, konuşma ve dinleme üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmada harmanlanmış öğrenmenin, öğrencilerin daha bağımsız ve motive bir şekilde öğrenmelerini sağladığı ve dil becerilerini geliştirdiği belirtilmiştir. Sonuç olarak, harmanlanmış öğrenmenin dil öğretiminde etkili bir yaklaşım olduğu vurgulanmıştır.

Ranjan (2019) yaptığı “Blended Learning and Face-to-Face Learning: A Comparative Study” adlı çalışmada, tüm öğrenciler için başarı ile IQ arasında anlamlı fakat düşük düzeyde bir korelasyon tespit edilmiştir. Ancak, harmanlanmış öğrenme modelinde bu korelasyon katsayılarının yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Harmanlanmış öğrenme ortamında, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yansıtmaya ve bireysel hızlarına göre çalışma fırsatı bulmaları, başarılarını olumlu yönde etkilemiştir. Ayrıca, harmanlanmış öğrenme grubu ile yüz yüze eğitim grubu arasındaki başarı farklarının anlamlı olduğu belirlenmiştir. Harmanlanmış öğrenme grubu, yüz yüze eğitim grubuna kıyasla yaklaşık bir standart sapma daha yüksek başarı sergilemiştir.

Ratnawati ve Faridah'ın (2018) çalışmasında, harmanlanmış öğrenme yaklaşımının Endonezya'daki üniversite düzeyinde İngilizce öğrenen öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirmedeki etkisi incelenmiştir. Araştırma, 4C becerileri (eleştirel düşünme, yaratıcılık, iş birliği ve iletişim) üzerine odaklanmıştır. Çalışmada, harmanlanmış öğrenmenin, geleneksel sınıf eğitimi ve çevrimiçi öğrenmenin birlikte kullanıldığı durumlarda öğrencilere esnek ve zengin bir öğrenme deneyimi sunduğu

bulunmuştur. Araştırma sonuçları, harmanlanmış öğrenmenin öğrencilere problem çözme ve eleştirel düşünme gibi becerileri kazandırırken, çeşitli engellerle karşılaşıldığını da ortaya koymaktadır. Öğrenciler ve öğretmenler, harmanlanmış öğrenme uygulamalarının eğitim süreçlerine entegre edilmesinin olumlu etkilerini vurgulamışlardır, ancak hem teknik altyapı hem de pedagojik destek konularında iyileştirmeler gerektiği belirtilmiştir.

Drysdale, Graham, & Halverson (2013) çalışması, harmanlanmış öğrenme üzerine yapılan akademik çalışmaların eğilimlerini analiz etmeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda, harmanlanmış öğrenme alanındaki araştırma eğilimleri geniş bir perspektiften incelenmiştir. Çalışma, harmanlanmış öğrenmenin farklı eğitim düzeylerinde ve çeşitli disiplinlerde nasıl uygulandığını, hangi metodolojik yaklaşımların benimsendiğini ve araştırmaların hangi konulara odaklandığını ortaya koymaktadır. Bu analizler, harmanlanmış öğrenme alanındaki araştırmaların çeşitliliğini ve kapsamını anlamaya yardımcı olmaktadır.

Al-Shaer (2013) çalışmasında Al-Quds Açık Üniversitesi'nde (QOU) Okuma I dersinde İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen (EFL) öğrencilerin tutum ve motivasyonlarını öğretim/öğrenim sürecinde karma öğrenme (blended learning) modülü kullanarak araştırmayı amaçlamıştır. Çalışma, karma öğrenme yönteminin öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarını ve motivasyonlarını nasıl etkilediğini incelemiştir. Araştırma, QOU'daki Okuma I dersine katılan 27 öğrenciyi kapsamaktadır. Öğrenciler hem geleneksel hem de bilgisayar destekli yöntemlerle eğitim almışlardır. Katılımcılar, bilgisayar tabanlı aktiviteler uygulanmadan önce ve sonra tutum ve motivasyonlarını izlemek için ön ve son anketler doldurmuşlardır. Anketler, öğrencilerin karma öğrenme öncesi ve sonrası tutum ve motivasyonlarındaki değişiklikleri ölçmek amacıyla kullanılmıştır.

Isti'ana (2017) çalışmasında karma öğrenmenin (blended learning) İngilizce dilbilgisi dersinde öğrencilerin başarısını nasıl etkilediğini araştırmayı amaçlamaktadır. Hem çevrimdışı hem de çevrimiçi aktivitelerin kullanımıyla, geleneksel yüz yüze eğitim yöntemlerine göre daha iyi sonuçlar elde edilmesi beklenmektedir. Araştırma, Sanata Dharma Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü'nde ikinci yarıyıl okuyan 26 öğrenciyi kapsamaktadır. Ön test ve son test puanlarının ortalamalarının karşılaştırılması yoluyla, katılımcıların başarısında anlamlı bir gelişme olup olmadığı incelenmiştir.

Ayrıca, öğrencilere ön ve son anketler uygulanarak, karma öğrenme deneyimlerine ilişkin geri bildirimler toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Paired t-test analizi, p-değerinin 0.00 olduğunu ve alpha 0.05'ten küçük olduğunu ortaya koymuştur. Bu, öğrencilerin dilbilgisi öğreniminde karma öğrenmenin etkili olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin çoğu, çevrimiçi aktivitelerin materyalleri anlamalarına ve pratik yapmalarına yardımcı olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin yansıtıcı günlükleri de karma öğrenmenin İngilizce dilbilgisi öğreniminde ilgi ve anlayışlarını artırdığını göstermektedir.

Hadi vd. (2020) çalışmasında Universiti Teknologi MARA (UiTM) Melaka'daki öğrenciler arasında karma öğrenmenin (i-Learn) etkinliğini araştırmayı amaçlamaktadır. Çalışma, karma öğrenmenin zaman yönetimi, akademik başarı ve sosyal etkileşim üzerindeki etkilerini değerlendirmeyi hedeflemektedir. Çalışma, UiTM Melaka'nın Alor Gajah, Bandaraya Melaka ve Jasin kampüslerinden 200 öğrenciyi kapsayan bir çevrimiçi anketle gerçekleştirilmiştir. Anket, demografik bilgiler içeren 11 madde ve karma öğrenmenin çeşitli yönlerini değerlendiren 20 madde içermektedir. Verilerin analizi için SPSS ver. 20 yazılımı kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, karma öğrenmenin etkinliğini ölçen üç temel unsur vardır: zaman yönetimi, akademik başarı ve sosyal etkileşim. Zaman yönetimi, karma öğrenmenin etkinliğini belirleyen en önemli faktör olarak ortaya çıkmıştır (M=3.08). Öğrenciler, karma öğrenmenin zaman tasarrufu sağladığını ve kendi hızlarında öğrenmelerine olanak tanıdığını belirtmişlerdir. Akademik başarı açısından, karma öğrenme yöntemi ile yapılan sınavlar ve ek notlar öğrenciler için çok faydalı bulunmuştur (M=3.13). Ancak, öğrencilerin yüz yüze öğrenmeye kıyasla karma öğrenme ile daha az anladıkları gözlemlenmiştir (M=2.76). Sosyal etkileşim açısından, öğrenciler karma öğrenme ortamında görüşlerini utanmadan paylaşabildiklerini belirtmişlerdir (M=3.05).

Suriaman vd. (2022) çalışması, Tadulako Üniversitesi öğrencilerinin İngilizce öğretiminde karma öğrenmeye yönelik algılarını analiz etmeyi amaçlamaktadır. Çalışma, öğrencilerin karma öğrenme modeline ilişkin tutumlarını ve bu modelin öğrenci başarısına etkilerini incelemeyi hedeflemektedir. Araştırma, dördüncü ve altıncı yarıyıldaki 48 İngilizce bölümü öğrencisini kapsayan nicel bir yaklaşımla yürütülmüştür. Örneklem, basit rastgele örnekleme tekniği ile seçilmiştir. Veriler, çevrimiçi olarak dağıtılan anketler ve yüz yüze teknikle yapılan görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Veriler

SPSS Programı sürüm 21 kullanılarak tanımlayıcı ve çıkarımsal olarak analiz edilmiştir. Çalışma, Moodle tabanlı Öğretim ve sınıf içi yüz yüze öğrenme yoluyla karma öğrenmenin modern ve her yerde ve her zaman İngilizce öğrenmek için uygun bir yol olduğunu göstermiştir. Katılımcıların çoğuna göre, karma öğrenme, kendiliğinden öğrenmeyi geliştiren bir yöntemdir. Öğrenciler, karma öğrenme yoluyla konuyu iyi anladıklarını ve bu yöntemi kullanmaktan memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, karma öğrenme modelinin, öğrenciler arasında daha güçlü bir topluluk duygusu yarattığı ve geleneksel öğrenmeye veya çevrimiçi öğrenmeye göre daha etkili olduğu belirtilmiştir.

Dahlia vd. (2020) çalışması, karma öğrenmenin (blended learning) öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini geliştirmedeki etkinliğini araştırmayı amaçlamaktadır. Çalışma, endüstri devrimi 4.0 ve teknolojinin ilerlemesiyle birlikte, internet erişimi ve bilgisayar ile akıllı telefon kullanımının yaygınlaştığı bir kampüs ortamında yürütülmüştür. Araştırma, bir dönem boyunca İngilizce İş Konuşma sınıfında eğitim gören dördüncü yarıyıl öğrencilerini kapsamaktadır. Katılımcılar 48 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma yöntemleri nicel ve nitel olarak belirlenmiştir. Nicel yöntem, anket yoluyla öğrencilerin tepkilerini ölçmeyi amaçlarken, nitel yöntem, öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini geliştiren unsurları tanımlamayı hedeflemiştir. Verilerin analizi, karma öğrenmenin öğrencilerin konuşma doğruluğu ve öğrenme tutumu üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Doğruluk, anlama, kelime bilgisi, telaffuz ve dilbilgisi ile ilgilidir. Öğrenme tutumu ise özerklik ve motivasyonla ilgilidir. Karma öğrenmenin, ders öğrenme çıktılarının elde edilmesinde etkili olduğu kanıtlanmıştır.

Baquero ve Escortell (2022) çalışmalarında, blended learning'in eğitimdeki yeni trendlerini incelemeyi ve literatürdeki çeşitli kaynakları gözden geçirmeyi amaçlamaktadırlar. Blended learning'in öğrenci performansı üzerindeki etkileri ve eğitimin kalitesini artırmadaki rolü de araştırılmaktadır. Çalışmanın sonucunda blended learning'in, öğrenci katılımını ve performansını artırdığı, öğrencilere daha esnek ve çeşitli öğrenme fırsatları sunduğu görülmüştür. Ayrıca, öğretmenler için de daha etkili bir öğretim yöntemi olduğu belirtilmiştir.

Bokolo vd. (2022)'nin çalışması, yükseköğretimde harmanlanmış öğrenmenin benimsenmesi ve uygulanması ile ilgili teorik temelleri ve sistematik bir incelemesini sunmayı amaçlamaktadır. Öğrenciler, öğretim üyeleri ve yöneticiler açısından harmanlanmış öğrenme uygulamalarının kabulü ve entegrasyonu üzerine odaklanmaktadır. Çalışma, harmanlanmış öğrenmenin başarılı bir şekilde

uygulanabilmesi için yüz yüze ve çevrimiçi aktivitelerin, bilgi kaynaklarının, değerlendirmelerin ve geri bildirimlerin entegre edilmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Öğretim üyeleri için teknoloji, pedagoji, içerik ve bilgi önemli unsurlar olarak belirlenmiştir. Ayrıca, harmanlanmış öğrenmenin benimsenmesinde en çok kullanılan teorilerin, teknoloji kabul modeli, bilgi sistemleri başarı modeli, birleşik teknoloji kabul ve kullanım teorisi ile yeniliklerin yayılması teorileri olduğu bulunmuştur. Çalışma, öğrenciler, öğretim üyeleri ve yöneticiler için harmanlanmış öğrenmenin teorik temellerine dair içgörüler sunarak yükseköğretimde harmanlanmış öğrenme uygulamalarının stratejik olarak benimsenmesi için önerilerde bulunmuştur.

Li (2022) çalışmasında, karşılaştırmalı yarı deneysel bir yöntem kullanılarak harmanlanmış öğrenme topluluğunun öğrencilerin akademik başarısı ve doyumuna etkisi incelenmiştir. Veriler, final sınavları ve üniversite tarafından organize edilen anketler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın bulguları, harmanlanmış öğrenmenin geleneksel yüz yüze öğrenmeye kıyasla öğrencilerin akademik başarısını ve doyumunu artırmada daha etkili olduğunu göstermiştir.

Armellini vd. (2021)'nin çalışması, bir Birleşik Krallık yükseköğretim kurumunda Aktif Harmanlanmış Öğrenme (Active Blended Learning- ABL) bağlamında üniversite öğrencilerinin öğrenme ve sosyal deneyimleri hakkındaki algılarını incelemektedir. Öğrencilerin yeni öğrenme ortamında algıladıkları kolaylaştırıcılar ve engeller üzerinde durulmuştur. Çalışma, kaliteli öğrenme deneyimlerinin, kaliteli bir genel öğrenci deneyimi sağlamak için gerekli olduğunu ancak tek başına yeterli olmadığını ortaya koymuştur. Öğretmenler, her iki deneyimde de merkezi bir rol oynamaktadır. Öğrenci katılımını ve aidiyet duygusunu teşvik etmek için öğrenci-öğretmen ortaklıkları önemlidir. Öğrenciler, içerik, akranlar ve öğretmenlerle düzenli senkron ve asenkron etkileşimleri değerlemektedir. İşe odaklanan etkinlikler, teoriyi ve pratiği açıkça bağlayan ve öğrenme ve değerlendirmede önemli bir bileşen olarak görülen etkinlikler olarak değerlendirilmektedir. Destek, akademik ve pastoral yönleri entegre eden kapsamlı bir terim olarak görülmektedir.

Heilporn vd. (2021) çalışmasında, yükseköğretimde harmanlanmış öğrenme (BL) ortamlarında öğretmenlerin öğrenci katılımını teşvik etme stratejilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, senkron ve asenkron etkinlikleri birleştiren harmanlanmış, harmanlanmış çevrimiçi ve harmanlanmış senkron derslerde öğretmenlerin öğrenci katılımını artırmak için kullandıkları stratejilere odaklanmıştır. Çalışma, öğrenci

katılımını artırmak için öğretmenlerin stratejilerini üç ana kategoriye ayırmıştır: ders yapısı ve hızı, öğretim ve öğrenme etkinliklerinin seçimi ve öğretmenin rolü ile ders ilişkileri. Bulgular, iyi yapılandırılmış ve temposu iyi ayarlanmış derslerin yanı sıra senkron ve asenkron modların tam entegrasyonunun öğrenci katılımını artırmak için önemli olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca, dersin başında beklentilerin ve dersin nasıl ilerleyeceğinin net bir şekilde iletilmesi ve güven ilişkilerinin kurulması da öğrenci katılımını teşvik etmede anahtar unsurlar olarak belirlenmiştir. Dijital araçların kullanımı, özellikle lisans düzeyinde öğrenci davranışsal ve duygusal katılımını teşvik etmek için vurgulanmışken, lisansüstü düzeyde ise bilişsel ve duygusal katılım, deneyim paylaşımı ve öğrenciler arasındaki ortak öğrenme ile hedeflenmiştir.

Apandi ve Raman (2020) çalışmasında, yükseköğretimde harmanlanmış öğrenmenin (BL) başarılı bir şekilde uygulanmasını etkileyen faktörleri incelemeyi amaçlamaktadır. Özellikle, öğretmenlerin BL'yi benimsemelerini ve kullanımını etkileyen unsurları anlamak için UTAUT2 ve TPAC modeleri temel alınmıştır. Çalışma, harmanlanmış öğrenmenin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin dijital becerileri, eğitim yönetim sistemlerinin kullanımı ve öğretmenlerin teknoloji kabul düzeylerinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin teknolojiye karşı tutumları, cinsiyet, yaş ve deneyim gibi demografik değişkenlerin de teknoloji kabulü üzerinde moderatör etkisi olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak, bu faktörlerin dikkate alınması, harmanlanmış öğrenmenin yükseköğretimde daha etkili bir şekilde uygulanmasını sağlayacaktır.

Müller ve Mildemberger (2021)'nin çalışması, yükseköğretimde sınıf zamanının çevrimiçi öğrenme ortamıyla değiştirilmesinin etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, sınıf zamanının çoğunluğunun çevrimiçi öğrenme ile değiştirilmesinin öğrenme sonuçlarını olumsuz etkilemediğini, ancak büyük farklılıklar olabileceğini göstermiştir. Harmanlanmış öğrenme, esnek ve bireyselleştirilmiş öğrenme süreçleri sağlayarak öğrenci başarısını geleneksel sınıf eğitimine kıyasla eşit derecede etkili kılmaktadır.

Islam vd., (2021)'nin çalışması, Bangladeş'te teknoloji odaklı bir özel üniversitede yürütülen harmanlanmış öğrenme ortamında kapsamlı bir harmanlanmış öğrenme modeline ulaşmayı amaçlamaktadır. Çalışmanın ana hedefleri, harmanlanmış öğrenme ortamındaki ders tasarımını incelemek, öğrencilerin çevrimiçi etkileşimlerini en üst düzeye çıkarmak için ders öğretmenlerinin benimsemiş olduğu stratejileri değerlendirmek ve bu stratejilerin yükseköğretimde harmanlanmış öğretim ve öğrenim

kalitesine olan etkisini araştırmaktır. Çalışmanın bulguları, öğrencilerin senkron ve asenkron öğretim ve öğrenme modlarında daha iyi öğrenci-öğretmen etkileşimi sağlayacak bir model önermektedir. Model, sırayla çevrimiçi akran grubu yorumlarını düzenli yüz yüze derslerde tartışmayı (aşama 1), öğrencilerin kişisel çalışma saatlerini değerlendirmek için kampüs dışı senkron etkileşimleri (aşama 2) ve işbirlikçi öğrenme için esneklik sunmak amacıyla kampüs dışı asenkron etkileşimleri (aşama 3) içermektedir. Bu modelin, öğretmenlerin ve öğrencilerin bilgi paylaşımı, etkileşimi ve iş birliği tartışmaları için yenilikçi ve bağlamsal bir pedagojiyi teşvik etmede faydalı olacağı öne sürülmektedir.

Heilporn vd., (2021)'in çalışması, harmanlanmış öğrenme ortamlarında (senkron ve asenkron faaliyetlerin birleşimi) öğretmenlerin, öğrenci katılımını nasıl teşvik ettiklerini incelemektedir. Araştırma, öğrenci katılımını artırmak için üç ana strateji kategorisi belirlemiştir: ders yapısı ve hızı, öğretim ve öğrenme faaliyetlerinin seçimi, öğretmenin rolü ve ders ilişkileri. Özellikle, senkron ve asenkron modları tam olarak entegre etmenin ve ders boyunca devamlılığı sağlamanın öğrenci katılımı için önemli olduğu vurgulanmıştır.

Setyaningsih (2020) çalışmasında, Endonezya'daki üç yükseköğretim kurumunda eğitim gören 75 öğrencinin harmanlanmış öğrenmeye ilişkin algılarını incelemektedir. Araştırma, öğrencilere yönelik anketlerle gerçekleştirilmiş ve beş farklı harmanlanmış öğrenme durumu ele alınmıştır: büyük ve küçük sınıflarda yüz yüze öğrenme, senkron çevrimiçi öğrenme ve asenkron çevrimiçi öğrenme. Çalışmanın bulguları, öğrencilerin genel olarak yüz yüze eğitim modunu tercih ettiklerini göstermiştir, çünkü bu modda daha iyi öğrendiklerini ve doğrudan geri bildirim alabildiklerini hissetmişlerdir. Senkron çevrimiçi oturumlar sırasında daha az kaygı hissetmelerine rağmen, teknik sorunlar çevrimiçi öğrenmede en büyük engel olarak tanımlanmıştır. Özellikle asenkron çevrimiçi öğrenmede, yanıt gecikmeleri öğrencilerin öğrenme deneyimlerini olumsuz etkilemiştir. Çalışma, harmanlanmış öğrenme ortamlarında başarılı olabilmek için öz düzenleme becerilerinin kritik olduğunu, ancak bu becerilerin öğrenciler tarafından yeterince geliştirilmediğini ortaya koymuştur.

Wandera (2017) çalışmasında, yüz yüze, çevrimiçi ve harmanlanmış öğrenme yöntemlerinin karşılaştırılması yapılmıştır. Bu araştırma, farklı öğrenme yöntemlerinin öğrenci başarısı ve memnuniyeti üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın bulguları, harmanlanmış öğrenmenin öğrenci başarısını ve memnuniyetini

artırmada daha etkili olduğunu göstermiştir. Öğrenciler, harmanlanmış öğrenme yöntemi ile daha esnek ve zenginleştirilmiş bir öğrenme deneyimi yaşamış, bu da onların akademik performanslarını ve genel memnuniyet düzeylerini olumlu yönde etkilemiştir. Bu bulgular, harmanlanmış öğrenmenin, öğrencilerin hem öğrenme sürecine daha aktif katılım sağlamalarına hem de daha yüksek akademik başarı elde etmelerine olanak tanıdığını ortaya koymaktadır.

Yeou (2016) çalışmasında, lisans öğrencilerine "Araştırma Yöntemleri" öğretiminde harmanlanmış ve yüz yüze öğrenme yaklaşımlarının karşılaştırılması amacıyla nicel veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Bu araştırmada, harmanlanmış öğrenme ve geleneksel yüz yüze öğrenme yöntemlerinin öğrenci performansı üzerindeki etkileri detaylı bir şekilde incelenmiştir. Bulgular, harmanlanmış öğrenmenin öğrenci performansını artırmada daha etkili olduğunu göstermiştir. Öğrenciler, harmanlanmış öğrenme ortamlarında daha iyi sonuçlar elde etmiş ve ders materyalini daha iyi anladıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, harmanlanmış öğrenme yönteminin, öğrencilerin akademik başarılarını ve derse olan ilgilerini artırdığı saptanmıştır.

Vaughan (2007) çalışmasında, yükseköğretimde harmanlanmış öğrenme yaklaşımları detaylı bir şekilde incelenmiştir. Bu araştırma, harmanlanmış öğrenmenin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini ele alarak, bu yöntemlerin öğrencilere nasıl fayda sağladığını ortaya koymaktadır. Çalışmada, harmanlanmış öğrenme yöntemlerinin, öğrencilere daha esnek ve etkili bir öğrenme deneyimi sunduğu, bu sayede akademik performanslarını artırmada önemli bir rol oynadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin, yüz yüze ve çevrimiçi öğrenme bileşenlerinin bir arada kullanılmasıyla daha derinlemesine ve kapsamlı bir öğrenme süreci yaşadıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca, harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrenci katılımını ve etkileşimini artırdığı, bu durumun da öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği vurgulanmıştır.

Wang ve Reeves (2007) çalışmasında, harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrenci motivasyonu ve akademik başarısı üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma, harmanlanmış öğrenmenin öğrenci motivasyonunu ve akademik başarısını artırmada olumlu etkileri olduğunu göstermiştir. Öğrenciler hem çevrimiçi hem de yüz yüze öğrenme bileşenlerini bir arada kullanarak daha yüksek başarı elde etmişler ve derslere daha fazla ilgi göstermişlerdir. Bu bulgular, harmanlanmış öğrenmenin, öğrencilerin derslere olan bağlılıklarını ve performanslarını artırmada etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır.

Thorne (2003) çalışmasında, harmanlanmış öğrenme stratejilerinin öğrenci etkileşimi ve öğrenme çıktıları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Bu araştırma, harmanlanmış öğrenmenin öğrenci etkileşimini artırmada ve öğrenme sonuçlarını iyileştirmede etkin olduğunu vurgulamaktadır. Öğrenciler hem çevrimiçi hem de yüz yüze öğrenme yöntemlerini birleştirerek, daha anlamlı ve etkileşimli öğrenme deneyimleri yaşamışlardır. Bu da harmanlanmış öğrenme stratejilerinin eğitimde etkin bir şekilde kullanılabileceğini göstermektedir.

Garrison ve Vaughan (2008) çalışmasında, harmanlanmış öğrenmenin teorik temellerini ve uygulama rehberini sunmaktadır. Bu araştırma, harmanlanmış öğrenmenin eğitimdeki önemini ve nasıl uygulanabileceğini ayrıntılı bir şekilde ele almaktadır. Yazarlar, harmanlanmış öğrenmenin öğrenci katılımını artırmada ve öğrenme süreçlerini derinleştirmede kritik bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Bu çalışma, harmanlanmış öğrenmenin teorik ve pratik yönlerini bir araya getirerek, eğitimciler için kapsamlı bir rehber sunmaktadır.

Graham (2006) çalışmasında, harmanlanmış öğrenme sistemlerinin tanımı, mevcut trendler ve gelecekteki yönelimleri ele alınmıştır. Araştırma, harmanlanmış öğrenmenin eğitimdeki önemini ve gelecekteki yönelimlerini detaylandırmaktadır. Graham, harmanlanmış öğrenmenin eğitimde daha fazla yaygınlaşacağını ve teknolojinin gelişimiyle birlikte daha da etkili hale geleceğini öngörmektedir. Bu çalışma, eğitimde harmanlanmış öğrenme sistemlerinin nasıl geliştirileceği ve uygulanacağı konusunda kapsamlı bilgiler sunmaktadır.

Dziuban, Hartman ve Moskal (2004) çalışmalarında, harmanlanmış öğrenmenin öğrenci başarısı üzerindeki uzun vadeli etkilerini incelemiştir. Araştırma, harmanlanmış öğrenmenin öğrenci başarısı üzerinde kalıcı etkileri olduğunu göstermiştir. Öğrenciler, harmanlanmış öğrenme ortamlarında daha iyi akademik performans sergilemiş ve bu başarı uzun vadede devam etmiştir. Bu bulgular, harmanlanmış öğrenmenin sürdürülebilir öğrenci başarısı için etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır.

Picciano (2009) çalışmasında, harmanlanmış öğrenme konusundaki araştırma perspektiflerini sunmaktadır. Bu araştırma, harmanlanmış öğrenmenin öğrenci memnuniyeti üzerindeki etkilerini ele alarak, bu yaklaşımın eğitimdeki önemini vurgulamaktadır. Picciano, harmanlanmış öğrenmenin öğrenci memnuniyetini artırdığını

ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha fazla katılım sağladığını belirtmektedir. Bu çalışma, harmanlanmış öğrenme yaklaşımlarının eğitimde etkin bir şekilde kullanılmasının öğrenci memnuniyeti üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir.

Complutense University of Madrid (2021) tarafından yapılan araştırma, harmanlanmış öğrenmenin öğrenci memnuniyetini artırdığını ve bu modele olan bağlılıklarını güçlendirdiğini ortaya koymuştur. Yeou (2016) ve Wang ve Reeves (2007) çalışmaları, harmanlanmış öğrenmenin öğrenci performansını ve motivasyonunu olumlu yönde etkilediğini vurgulamaktadır. Thorne (2003), harmanlanmış öğrenme stratejilerinin öğrenci etkileşimi ve öğrenme çıktıları üzerindeki olumlu etkilerini vurgularken, Garrison ve Vaughan (2008) harmanlanmış öğrenmenin teorik temellerini ve uygulama rehberini sunarak bu yaklaşımın eğitimdeki önemini ortaya koymaktadır. Graham (2006), harmanlanmış öğrenme sistemlerinin tanımı, mevcut trendler ve gelecekteki yönelimleri ele alarak, bu yöntemlerin eğitimdeki önemini detaylandırmıştır. Dziuban, Hartman ve Moskal (2004) tarafından yapılan çalışma, harmanlanmış öğrenmenin öğrenci başarısı üzerindeki kalıcı etkilerini vurgularken, Picciano (2009), bu yaklaşımın öğrenci memnuniyeti üzerindeki etkilerini ele almaktadır. Akkoyunlu ve Soylu (2008) çalışmasında, farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin harmanlanmış öğrenme ortamlarındaki algılarının farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Drysdale, Graham ve Halverson (2013) tarafından yapılan araştırma ise harmanlanmış öğrenme üzerine yapılan akademik çalışmaların eğilimlerini geniş bir perspektiften analiz etmektedir. Vaughan (2007) çalışması, harmanlanmış öğrenmenin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini ele alarak bu yaklaşımın önemini vurgulamaktadır. Bu bağlamda harmanlanmış öğrenme, öğrencilerin akademik başarılarını, memnuniyetlerini ve motivasyonlarını artırmada etkili bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Çeşitli araştırmalar, bu öğrenme yönteminin farklı disiplinlerde ve öğrenci gruplarında olumlu sonuçlar verdiğini göstermektedir. Harmanlanmış öğrenme, eğitimde esneklik ve kaliteyi artırarak, gelecekte de önemli bir eğitim yöntemi olmaya devam edecektir.

Harmanlanmış öğrenme hem çevrimiçi hem de yüz yüze öğrenme yöntemlerini birleştirerek öğrenci başarısını, memnuniyetini ve motivasyonunu artırmada etkili bir yaklaşım olarak kendini kanıtlamıştır. Çeşitli araştırmaların bulguları, harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrenci özellikleri, öğretmen nitelikleri, kurs materyalleri ve öğrenme ortamının kalitesi gibi kritik faktörlerin başarıda önemli rol oynadığını

göstermektedir (Min & Yu, 2023). Örneğin, Li (2022) tarafından yapılan çalışmada, harmanlanmış öğrenme topluluklarının öğrencilerin akademik başarılarını ve doyumlarını artırdığı bulunmuştur. Benzer şekilde, Günes ve Alagözlü (2021), harmanlanmış öğrenmenin öğrenci özerkliği, motivasyonu ve akademik başarısı üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koymuştur. Wandera (2017) tarafından yürütülen çalışma da harmanlanmış öğrenmenin öğrenci başarısını ve memnuniyetini artırmada etkili olduğunu göstermiştir.



BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen problem ve alt problemlere yanıt aramak için kullanılan araştırma deseni, araştırmanın yapıldığı evrene ve örnekleme, kullanılan veri toplama tekniklerine ve veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler verilmiştir. Ayrıca, uygulama aşamaları ve verilerin çözümlenmesi süreci ele alınmıştır.

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada, nicel ve nitel veri toplama ve analiz yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem yaklaşımı benimsenmiştir. Karma yöntem, araştırma probleminin çok boyutlu ve bütüncül biçimde ele alınmasına olanak tanımakta; nicel verilerle elde edilen bulguların nitel verilerle desteklenerek daha derinlemesine yorumlanmasını sağlamaktadır. Bu doğrultuda araştırma, açıklayıcı sıralı karma desen çerçevesinde yapılandırılmıştır. Bu desenin amacı nitel aşamayı nicel verinin içindeki ilişki ve yönelimleri açıklamaktır (Creswell ve Plano Clark, 2015).

Felsefi bir perspektiften bakıldığında karma araştırma deseni, “karma yöntemler yoluyla düşünme” yaklaşımı olarak tanımlanabilir. Karma yöntemler yoluyla düşünme; sosyal bilimlerde farklı bakış açılarını dikkate alarak olayları çok yönlü değerlendirmeyi, sosyal gerçeklikleri farklı boyutlarıyla yorumlamayı ve araştırma konusuna zenginleştirilmiş bir zihinsel çerçeveye yaklaşmayı kapsar (Greene, 2007). Araştırmanın yöntemsel boyutunda ise karma yöntem araştırması, belirli bir araştırma problemini daha kapsamlı bir biçimde kavrayabilmek için nitel ve nicel veri türlerinin birlikte toplanması, analiz edilmesi ve bu analizlerin bütüncül bir şekilde yorumlanması süreci olarak açıklanmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2023). Karma yöntem araştırmalarında, nicel yaklaşımların temelini oluşturan nesnellik ve ölçülebilirlik ilkeleri ile nitel yaklaşımlarda ön plana çıkan katılımcıların deneyim, inanç ve etkileşimlerine verilen önem aynı derecede değer taşımaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2023).

Araştırmada, öğrencilerin İngilizce bilgi düzeylerini belirlemek ve aynı zamanda araştırmacı tarafından yürütülecek olan İngilizce dersinde yüz yüze ve harmanlanmış öğrenme modelinin etkisini tespit etmek amacıyla ön-test ve son-test kontrol gruplu yarı deneysel bir araştırma deseni kullanılmıştır. Yarı deneysel desen, deneysel araştırmalara benzer şekilde bağımsız değişkenin etkisini incelemeyi amaçlayan; ancak çalışma gruplarının araştırmacı tarafından rastgele atanmadığı durumlarda kullanılan bir

araştırma desenidir. Bu desende, deney ve kontrol grupları önceden var olan gruplardan oluşturulur ve uygulama öncesinde ve sonrasında yapılan ölçümler yoluyla gruplar arasındaki farklar karşılaştırılır (Cresswell, 2014). Araştırmanın deneysel işlem sürecinde, öğrencilerin yüz yüze ve harmanlanmış öğrenmeye dayalı olarak tasarlanan öğrenme ortamlarında öğrenmelerinin, başarıları ve doyumları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri öğrenci başarısı ve öğrenci doyumudur; bağımsız değişkenleri ise öğrencilerin yüz yüze ve harmanlanmış öğrenmeye dayalı ortamlara katılım durumudur.

Araştırma, İngilizce hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrencilere yönelik olarak planlanmıştır. Bu kapsamda, araştırma, öğrencilerin İngilizce okuma, dinleme, dilbilgisi (gramer) becerilerini geliştirmede yüz yüze öğrenme ve harmanlanmış öğrenme modelinin etkililiği çerçevesinde yürütülmüştür. Öğrencilere uygulama öncesinde başarı ön testi uygulanmış ve grupların başarı ön test puanlarına bakılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerine, deneysel işlem öncesi ve sonrasında uygulanan başarı testi **Tablo 8**'de yer almaktadır.

Tablo 8

Araştırmanın Deneysel Deseni

Grup	Ön Test	Uygulama	Son Test
Deney Grubu	Başarı Testi	Harmanlanmış Öğrenme Modeli	Başarı Testi
Kontrol Grubu	Başarı Testi	Yüz Yüze Öğrenme Modeli	Başarı Testi

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Muş Alparslan Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık sınıfında öğrenim görmekte olan toplam 48 öğrenci oluşturmaktadır. Deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasında, öğrencilerin İngilizce yeterli ön test puanları dikkate alınarak blok rastgeleleme (blocked randomization) yöntemi uygulanmıştır. Bu doğrultuda, katılımcılar ön test başarı puanlarına göre yüksekten düşüğe doğru sıralanmış ve her iki ardışık katılımcı bir “blok” oluşturacak biçimde eşleştirilmiştir. Her blok içerisindeki iki

öğrenciden biri deney grubuna, diğeri ise kontrol grubuna kura (random atama) yöntemiyle yerleştirilmiştir. Bu yaklaşım, özellikle küçük ve homojen örneklemelerde gruplar arası başlangıç farklarını dengelemek amacıyla önerilen bir yöntemdir (Creswell & Creswell, 2023)

Araştırma kapsamında deneysel işlem basamaklarının uygulanabilmesi amacıyla, söz konusu şubelerden biri yüz yüze öğretim ortamına, diğeri ise harmanlanmış öğrenme ortamına rastgele atama yoluyla yerleştirilmiştir. Süreç içerisinde, yüz yüze öğretim modeline dâhil olan gruptaki bir öğrenci, ilgili akademik dönem içerisinde devamsızlık nedeniyle araştırmanın son ölçme aşamasına katılamamıştır. Bu nedenle, analizlerde toplam 47 öğrenciden elde edilen veriler esas alınmıştır.

3.2.1. Deneysel Süreç

Araştırmada, deneysel işlemlerin yürütülebilmesi amacıyla iki farklı öğretim grubu yapılandırılmıştır: Deney grubu ve kontrol grubu. Deney grubunda yer alan katılımcılar, harmanlanmış öğrenme yaklaşımına dayalı olarak tasarlanmış İngilizce derslerine katılmışlardır. Kontrol grubundaki katılımcılar ise aynı içerik ve kazanımlara sahip dersleri yalnızca geleneksel yüz yüze öğretim yöntemi ile almışlardır.

Her iki grupta uygulanan öğretim etkinlikleri, dersi veren araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Deney ve kontrol gruplarındaki derslerin aynı kişi tarafından verilmesi, öğretim sürecinde ortaya çıkabilecek öğretici kaynaklı değişkenlerin kontrol altına alınmasını sağlamış ve uygulamanın iç geçerliliğini artırmaya yönelik bir önlem olarak değerlendirilmiştir.

Deneysel uygulama süreci, toplam on dört hafta boyunca sürdürülmüş ve her iki grupta da haftada 4 saat ders gerçekleştirilmiştir. Deney grubuna yönelik hazırlanan öğretim planları, harmanlanmış öğrenme modelinin pedagojik ilkeleri doğrultusunda yapılandırılmış; öğrencilerin hem yüz yüze oturumlara hem de çevrim içi etkinliklere aktif olarak katılım göstermeleri sağlanmıştır. Çevrim içi öğrenme bileşenleri, etkileşimli materyaller, video ders içerikleri, dijital alıştırmalar ve çevrim içi tartışma forumlarından oluşmaktadır. Bu içerikler, öğrencilerin bireysel öğrenme hızlarına uygun olarak asenkron biçimde erişebilecekleri şekilde tasarlanmış; böylece öğrenme sürecinin bireyselleştirilmesi ve bilişsel esneklik ilkeleri doğrultusunda uygulama zenginleştirilmiştir.

Kontrol grubunda ise öğretim süreci tamamen geleneksel sınıf ortamında yürütülmüş; dersler ders kitabı temelli olarak planlanmış, öğretmen merkezli anlatım, sınıf içi uygulamalar ve yüz yüze etkileşimle sınırlı kalmıştır. Her iki grupta da okuma, dinleme ve dil bilgisi becerilerinin gelişimini hedefleyen ortak kazanımlar doğrultusunda ders planları hazırlanmıştır. Ancak deney grubunun öğretim sürecine çevrim içi uygulama ve dijital içerikler entegre edilmişken, kontrol grubunun öğretim planlamasında yalnızca sınıf içi yüz yüze uygulamalara yer verilmiştir. Bu yapılandırma sayesinde, öğretim ortamına ilişkin bağımsız değişkenin etkisini ölçmek amacıyla eş zamanlı ve karşılaştırmalı veri elde edilmesi sağlanmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri başarı testi, öğrenci doyum ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşmede sorulacak açık uçlu sorular ile toplanmıştır. Veri toplama araçları ile ilgili bilgiler şu şekildedir:

3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları

3.3.1.1. Başarı testi

İngilizce dersine ilişkin on dört haftalık öğretim sürecinde belirlenen kazanımları ölçmek amacıyla araştırmada bir “başarı testi” kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen bu test, ders kapsamında kullanılan öğretim materyalinde yer alan ünitelerin konularını kapsamakta ve toplam 40 maddeden oluşmaktadır. Başarı testi, dönem başında ön test ve dönem sonunda son test olarak tüm katılımcılara uygulanmıştır. Eğitim sisteminde süreç ve çıktılar değerlendirmek amacıyla izleme testleri, başarı testleri, tutum ölçekleri ve anketler gibi ölçme araçlarından yararlanılmaktadır (Tan, 2014). Bu doğrultuda, araştırmada öğrencilerin İngilizce okuma, yazma, dinleme ve dilbilgisine yönelik bilgi düzeylerini değerlendirmek amacıyla bir başarı testi geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Test geliştirme sürecinde ilgili dört temel alanın kazanımları dikkate alınmış; böylece öğrencilerin söz konusu dil becerilerine yönelik bilişsel yeterliklerinin ölçülmesi hedeflenmiştir. Geliştirilen test, deneysel işlemin hem öncesinde hem de sonrasında uygulanarak ön test–son test verilerinin elde edilmesi sağlanmıştır. Başarı testinin geliştirilme aşamasında, lisans düzeyinde İngilizce eğitimi veren dört öğretim elemanından uzman görüşü alınmıştır. İlk olarak öğretim elemanlarıyla birlikte İngilizce okuma, yazma, dinleme ve dilbilgisi alanlarına yönelik on dört haftalık konu listesi (Ek-1), kazanım listeleri (Ek-2) ve belirtke tabloları (Ek-3) oluşturulmuştur. Belirtke tablosu

doğrultusunda öğretim elemanlarıyla iş birliği içinde test için bir madde havuzu hazırlanmış ve bu havuza çoktan seçmeli toplam 66 soru dahil edilmiştir.

Hazırlanan testin maddelerinin geçerliliği, değerlendirme ölçütlerinin uygunluğu, cevapların doğruluğu ve belirtke tablosundaki kazanımları karşılayıp karşılamadıklarının belirlenmesi amacıyla İngiliz Dili Eğitimi alanında 4 öğretim elemanından uzman görüşü alınmıştır. Bu uzmanlardan İngilizce okuma, dinleme ve dilbilgisine ait ortak kazanımlarının belirlenmesi istenmiştir. 4 alan uzmanının değerlendirmesi doğrultusunda testteki soru sayısı 40'a düşürülmüştür. Daha sonra söz konusu öğretim elemanlarından test dilinin anlaşılabilirliği ve dil bilgisi konusunda görüş alınmıştır. Uzmanların değerlendirmesi doğrultusunda soruların içeriğinde gerekli dilsel düzenlemeler yapılmıştır. Başarı testini inceleyen uzmanların dağılımı **Tablo 9**'de verilmiştir.

Tablo 9

Başarı Testini İncelemede Bulunan Uzmanlar ile İlgili Demografik Bilgiler

	Uzmanlık Alanı	Unvanı	Çalışma Alanı
Uzman 1	İngiliz Dili Eğitimi	Dr. Öğr. Üyesi	Akademisyen
Uzman 2	İngiliz Dili Eğitimi	Öğretim Görevlisi	Akademisyen
Uzman 3	İngiliz Dili Eğitimi	Öğretim Görevlisi	Akademisyen
Uzman 4	İngiliz Dili Eğitimi	Dr. Öğr. Üyesi	Akademisyen

Başarı testinin ön uygulaması, Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 130 birinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Uygulama sınıf ortamında yapılmış olup, öğrencilerin testi tamamlama süresi en az 45 dakika, en fazla 67 dakika olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin test maddelerine verdikleri yanıtlar doğrultusunda, her bir maddeye ilişkin güçlük ve ayırt edicilik değerleri hesaplanmıştır. Maddelerin güçlük düzeylerinin değerlendirilmesinde, **Tablo 10**'da sunulan ve Başol (2013) tarafından önerilen ölçütler esas alınmıştır.

Tablo 10

Madde Güçlük Dereceleri

Madde Güçlük İndeksleri	Yorum
0,85-1.00	Çok kolay madde
0.61-0.84	Kolay madde
0.40-0.60	Orta güçlükte madde
0.16-0.39	Zor madde

0.00-0.15**Çok zor madde**

Teste ait maddelerin madde ayırt edicilik indekslerinin yorumlanmasında **Tablo 11**'deki değerler, Başol (2013) ve Tan'dan (2014) referans alınmıştır:

Tablo 11*Madde Ayırt Edicilik Gücü Dereceleri*

Madde ayırt edicilik indeksleri	Yorum
$r > 0.40$	Çok iyi
$0.30 \leq r \leq 0.39$	İyi
$0.20 \leq r \leq 0.29$	Düzeltilbilir
$r \leq 0.19$	Kullanılmamalı

Başarı testine ilişkin madde analizi sonucunda, ayırt edicilik indeksinin 0.19 ve altında olduğu belirlenen 16 madde testten çıkarılmıştır. Bu düzenleme sonrasında başarı testi toplam 40 maddeden oluşacak şekilde nihai hâlini almıştır (Ek ...). Yapılan analizlerde testin genel güçlük indeksinin 0.53 olduğu, yani testin orta düzeyde zorluk içerdiği; ayırt edicilik ortalamasının ise 0.37 olarak hesaplandığı ve bu değer maddelerin iyi düzeyde ayırt ediciliğe sahip olduğunu gösterdiği tespit edilmiştir.

Kapsam geçerliliğine ilişkin incelemelerde, test maddelerinin hedef kazanım listesindeki öğrenme çıktılarıyla uyumlu olduğu ve ilgili kazanımları karşıladığı görülmüştür. Hazırlanan başarı testine ait ayrıntılı madde analizi sonuçları **Tablo 12**'de sunulmaktadır.

Tablo 12*Hazırlanan Başarı Testi Madde Analizi Sonuçları*

	Madde Güçlüğü	Madde Ayırt ediciliği	Madde Zorluk Derecesi
	(p)	(r)	
Soru - 1	0.30	0.31	Zor
Soru - 2	0.45	0.40	Orta
Soru - 3	0.59	0.46	Orta
Soru - 4	0.64	0.49	Kolay
Soru - 5	0.63	0.37	Kolay

	Madde Güçlüğü (p)	Madde Ayırt ediciliği (r)	Madde Zorluk Derecesi
Soru - 6	0.27	0.31	Zor
Soru - 7	0.55	0.43	Orta
Soru - 8	0.45	0.54	Orta
Soru - 9	0.44	0.43	Orta
Soru - 10	0.39	0.34	Zor
Soru - 11	0.56	0.31	Orta
Soru - 12	0.73	0.31	Kolay
Soru - 13	0.76	0.31	Kolay
Soru - 14	0.62	0.44	Kolay
Soru - 15	0.62	0.31	Kolay
Soru - 16	0.76	0.31	Kolay
Soru - 17	0.68	0.34	Kolay
Soru - 18	0.81	0.31	Kolay
Soru - 19	0.53	0.51	Orta
Soru - 20	0.51	0.45	Orta
Soru - 21	0.62	0.34	Kolay
Soru - 22	0.60	0.37	Kolay
Soru - 23	0.61	0.42	Kolay
Soru - 24	0.28	0.31	Zor
Soru - 25	0.45	0.60	Orta

	Madde Güçlüğü (p)	Madde Ayırt ediciliği (r)	Madde Zorluk Derecesi
Soru - 26	0.50	0.48	Orta
Soru - 27	0.49	0.29	Orta
Soru - 28	0.55	0.51	Orta
Soru - 29	0.36	0.40	Zor
Soru - 30	0.38	0.34	Zor
Soru - 31	0.54	0.40	Orta
Soru - 32	0.58	0.31	Orta
Soru - 33	0.37	0.31	Zor
Soru - 34	0.38	0.37	Zor
Soru - 35	0.70	0.37	Kolay
Soru - 36	0.54	0.37	Orta
Soru - 37	0.69	0.42	Kolay
Soru - 38	0.76	0.31	Kolay
Soru - 39	0.36	0.48	Zor
Soru - 40	0.34	0.40	Zor
Ortalama	0.53	0.37	

Hazırlanan başarı testine ilişkin madde güçlük indekslerinin 0.27 ile 0.81 arasında değiştiği görülmüştür. Test puan ortalaması 53.8 olarak hesaplanmış olup, bu değer testin genel olarak orta düzeyde zorluk içerdiğini göstermektedir. Nitekim başarı testlerinde maddelerin ortalama güçlüğü 0.50'ye yakın olması, ölçme aracı açısından istenen bir özellik olarak değerlendirilmektedir (Bayrakçeken, 2007). Testte yer alan maddelerin

ayırt edicilik indekslerinin 0.29–0.60 aralığında değiştiği ve testin ortalama ayırt edicilik katsayısının 0.37 olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, başarı testindeki maddelerin ayırt edicilik düzeylerinin iyi seviyede olduğunu ortaya koymaktadır. Başarı testine ilişkin ayrıntılı madde analizi sonuçları Ek ...’de sunulmuştur.

Araştırmada madde güçlük indekslerinin hesaplanmış olması nedeniyle, testin güvenilirlik düzeyini belirlemek üzere KR-20 katsayısı kullanılmıştır. Analizler sonucunda testin KR-20 güvenilirlik değeri 0.88 olarak bulunmuştur. Sosyal bilimlerde güvenilirlik katsayısının 0.70 ve üzerinde olması iyi düzeyde kabul edildiğinden (Büyüköztürk, 2018; Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012), geliştirilen başarı testinin yüksek güvenilirlik gösterdiği söylenebilir. Genel olarak değerlendirildiğinde, başarı testine yönelik madde analizi sonuçları maddelerin güçlük indekslerinin 0.22–0.81, ayırt edicilik katsayılarının ise 0.29–0.60 aralığında olduğunu göstermektedir. Testin ortalama güçlük değeri 0.53, ortalama ayırt edicilik değeri 0.37 ve KR-20 güvenilirlik katsayısı 0.88 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular, testin hem geçerli hem de güvenilir bir ölçme aracı niteliği taşıdığını ortaya koymaktadır. Hazırlanan başarı testi, uygulama sürecinde çalışma grubuna ön test ve son test olarak uygulanmış; elde edilen puanlar öğrencilerin İngilizce okuma, yazma, dinleme ve dilbilgisi alanlarındaki bilişsel yeterliklerinin göstergesi olarak değerlendirilmiştir.

3.3.1.2. Doyum ölçeği

Araştırmada, katılımcıların öğrenme ortamlarına ilişkin doyum düzeylerini belirlemek amacıyla Tatlı (2021) tarafından geliştirilen ve toplam 30 maddeden oluşan Öğrenci Doyumu Ölçeği’nden yararlanılmıştır. Ölçek, deneysel uygulama sürecinin tamamlanmasının ardından, hem harmanlanmış öğrenme modeli ile ders alan öğrencilere hem de geleneksel yüz yüze öğretim ortamında öğrenim gören öğrencilere uygulanmıştır. Böylece, iki farklı öğretim ortamına ilişkin öğrenci doyum düzeylerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Ölçek, öğrencilerin öğrenme ortamına yönelik algılarını ve bu ortamlardan duydukları memnuniyet düzeylerini nicel olarak ölçmeyi amaçlamakta olup beşli Likert tipi derecelendirme ile yapılandırılmıştır. Her bir madde “Kesinlikle Katılmıyorum (1)” ile “Kesinlikle Katılıyorum (5)” arasında puanlanan bir ölçekleme sistemine sahiptir. Ölçek beş alt faktörden oluşmaktadır: Genel doyum, içerik ve yöntem, yönelim, erişim ve değerlendirme. Bu alt boyutlar, öğrencilerin öğrenme süreci boyunca yaşadıkları deneyimleri farklı yönleriyle değerlendirme olanağı

sunmaktadır. Toplamda 30 maddeden oluşan ölçeğin maddelerinin döndürülmüş faktör yük değerleri **Tablo 13**'te verilmiştir.

Tablo 13

Öğrenci Doyumu Ölçeğinin Döndürülmüş Faktör Yük Değerleri

Maddeler	Faktör Sayısı				
	1	2	3	4	5
m1	.79				
m2	.76				
m3	.76				
m4	.79				
m5	.74				
m8		.63			
m10		.72			
m11		.76			
m12		.74			
m15		.65			
m17		.66			
m18		.71			
m19		.76			
m20		.64			
m21		.78			
m22		.81			
m23		.73			

Maddeler	Faktör Sayısı				
	1	2	3	4	5
m24		.66			
m25		.56			
m26		.65			
m27		.76			
m28			.80		
m29			.83		
m30			.86		
m31			.83		
m42				.85	
m43				.88	
m44					.80
m45					.82
m47					.80

Tablo 13 incelendiğinde, ölçeğin faktör yapısına ilişkin madde yük değerlerinin alt faktörler bazında anlamlı ve tutarlı bir dağılım sergilediği görülmektedir. Buna göre, birinci faktöre ait madde yüklerinin 0.79 ile 0.74, ikinci faktöre ait yük değerlerinin 0.81 ile 0.56, üçüncü faktöre ilişkin yüklerin 0.86 ile 0.80, dördüncü faktöre ait değerlerin 0.82 ile 0.80 ve beşinci faktöre ait yüklerin ise 0.88 ile 0.85 aralığında değiştiği tespit edilmiştir.

Ölçeğin güvenirliğini belirlemek amacıyla, beş alt faktöre ilişkin Cronbach Alpha (α) iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, 30 maddeden oluşan ölçeğin tamamı için elde edilen Cronbach Alpha (α) katsayısı 0.95 olarak

bulunmuştur. Bu değer, ölçeğin yüksek derecede güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Ölçeğin alt faktörlerine ilişkin yapı özellikleri ve güvenirlik katsayıları **Tablo 14**'te ayrıntılı biçimde sunulmaktadır:

Tablo 14

Öğrenci Doyumu Ölçeği'nin Yapısına İlişkin Bilgiler

Faktör	Alt faktör adı	Madde sayısı	İçerdiği maddeler	Güvenilirlik katsayısı (Cronbach Alpha (α))
1	Genel doyum	5	m1, m2, m3, m4, m5	.94
2	İçerik ve yöntem	16	m6, m7, m8, m9, m10, m11, m12, m13, m14, m15, m16, m17, m18, m19, m20, m21	.95
3	Yönelim	4	m22, m23, m24, m25	.95
4	Erişim	2	m26, m27	.87
5	Değerlendirme	3	m28, m29, m30	.75

Tablo 14 incelendiğinde, ölçeğin beş alt faktörüne ilişkin Cronbach Alpha (α) iç tutarlılık katsayılarının hesaplandığı görülmektedir. Buna göre, beş maddeden oluşan birinci alt faktörün güvenirlik katsayısı 0.94, on altı maddeden oluşan ikinci alt faktörün güvenirlik katsayısı 0.95, dört maddeden oluşan üçüncü alt faktörün güvenirlik katsayısı 0.95, iki maddeden oluşan dördüncü alt faktörün güvenirlik katsayısı 0.87 ve üç maddeden oluşan beşinci alt faktörün güvenirlik katsayısı ise 0.75 olarak hesaplanmıştır.

Uygulama sonrasında gerekli istatistiksel analizler yapıp sonuçlar yorumlanmıştır.

3.3.1.3. Nitel Veri Toplama Araçları

3.3.1.3. Yarı yapılandırılmış görüşme formu

Araştırmanın nitel boyutunda, çalışmanın amacı doğrultusunda, katılımcı öğrencilerin yüz yüze öğrenme ve harmanlanmış öğrenme yöntemleriyle yürütülen İngilizce dersine dair görüşlerini ve değerlendirmelerini toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmıştır. Nitel araştırmalarda; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin tercih edilmesi, bir durum ya da olgunun doğal bağlamı içerisinde kapsamlı ve derinlemesine biçimde incelenmesine olanak tanımaktadır

(Yıldırım & Şimşek, 2018). Görüşme, sözlü, işitsel ya da görsel iletişim araçları aracılığıyla katılımcıların düşüncelerini, deneyimlerini, algılarını ve duygularını ifade etmelerine imkân sunan ve bu doğrultuda yorumların ortaya konmasını amaçlayan bir nitel veri toplama tekniğidir (Karasar, 2020).

Dönem sonunda katılımcılara hem yüz yüze hem de harmanlanmış öğrenme yöntemleriyle ilgili sorular yöneltilmiştir. Araştırmada kullanılacak görüşme soruları, alan uzmanlarının rehberliğinde hazırlanmış ve dört açık uçlu sorudan oluşmuştur.

3.3.2. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın hedefleri doğrultusunda elde edilen veriler üzerinde öncelikle normallik testi yapılmıştır. Normallik, verilerin simetrik bir dağılım gösterdiği, çoğunluğun ortada toplandığı ve uç değerlerin az olduğu durumları tanımlar (Pallant, 2015). Bu değerlendirme için çeşitli istatistiksel yöntemlerden faydalanılmıştır. Pallant'a (2015) göre normalligi anlamak için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri incelenebilir. Bu çalışmada, normallik analizi çarpıklık ve basıklık değerlerinin yanı sıra Q-Q plot ve histogram grafiklerinin incelenmesiyle yapılmıştır. Gruplara ait verilerin dağılımı, çarpıklık ve basıklık değerleri üzerinden analiz edilmiştir. Tabachnick ve Fidell'in (2013) belirttiği gibi, çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında yer alması, dağılımın normalden belirgin bir sapma göstermediğini ifade eder. Ayrıca, çarpıklık ve basıklık değerleri -1.5 ile +1.5 olduğu zaman normal dağılım olduğu kabul edilmektedir (Tabachnick and Fidell, 2013). Bu çalışmada da çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1/+1 aralığında olması kabul edilebilir olarak değerlendirilmiştir. Harmanlanmış ve yüz yüze öğrenme ortamlarında İngilizce öğrenen öğrenci gruplarının başarı puanları ve doyum düzeyleri arasında fark olup olmadığını sınamak amacıyla bir dizi bağımsız örneklem T-Testi yapılmıştır. Ayrıca, çalışma gruplarının öntest ve son test başarı puanları ilişkili örneklem T-Testi aracılığıyla karşılaştırılmıştır.

3.3.3. Nitel Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Bu analiz, toplanan verilerden anlamlı kavramlar ve ilişkiler çıkararak bunları açıklamayı hedeflemiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu doğrultuda, araştırma sorularıyla bağlantılı olarak benzer veriler bir araya getirilmiş ve belirli kavramlar ile temalar çerçevesinde kodlanmıştır. Kodlama işlemi, verilerin okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlenip yorumlanmasını sağlamıştır.

Araştırmada yer alan katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmuş ve gerçek isimleri yerine kodlama yöntemi (Ö1, Ö3) kullanılmıştır. İçerik analizinin nihai amacı, derinlemesine bir analiz doğrultusunda elde edilen verileri açıklayan kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu doğrultuda verilerin kavramsallaştırılması, bu kavramlara göre anlamlı bir biçimde verilerin düzenlenmesi ve bu verileri açıklayıcı temaların oluşturulması gerekmektedir (Creswell, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmanın alt problemlerini incelemek amacıyla her gruptan beşer katılımcıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Bu sürecin, çalışmanın geçerliliğine ve güvenilirliğine katkı sağlayacağı düşüncesiyle içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, yapılandırılmış görüşme tekniğine kıyasla daha esnek bir yapıya sahiptir. Bu teknikte, araştırmacı görüşme öncesinde sorularını içeren bir görüşme protokolü hazırlar. Görüşme sırasında ise, soruların seyrine bağlı olarak ek yan ve alt sorular yönelterek görüşmeyi şekillendirebilir ve katılımcıların yanıtlarını daha derinlemesine açıklamalarını sağlayabilir. Görüşme sırasında bir soru, diğer soruların da yanıtlarını içeriyorsa, bu sorular yeniden sorulmayabilir. Bu nedenle araştırmada, soruların açık uçlu olması sebebiyle “yarı yapılandırılmış” ve “standartlaştırılmamış” görüşme tekniği tercih edilmiştir. “Yapılandırılmamış görüşme” ise genellikle gözlem sırasında kullanıldığından ve çözümleme süreci daha zahmetli olduğundan bu çalışmada uygulanmamıştır (Kara, 2021). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, belirli bir düzeyde standartlaşmış olmasının yanı sıra esnek yapısıyla eğitim bilimleri araştırmalarında diğer tekniklere göre daha pratik bir yöntem olarak değerlendirilmektedir. Bu teknikte, görüşmeler önceden hazırlanan bir protokole bağlı olarak gerçekleştirilir. Bu yaklaşım, araştırmacıya sistematik ve karşılaştırılabilir veriler elde etme konusunda büyük kolaylık sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Tüm bu avantajları nedeniyle, eğitim bilimleri araştırmalarında en uygun yöntemlerden biri olarak görülmektedir.

Araştırmada, katılımcıların görüşlerini sistematik bir şekilde analiz edebilmek amacıyla nitel veri analizine dayalı bir yöntem uygulanmıştır. İlk olarak, elde edilen nitel veriler uygun bir yazılıma aktarılmış ve kodlama süreci başlatılmıştır. Bu süreçte, hem kuramsal çerçeve doğrultusunda önceden belirlenen kodlar (dedüktif kodlama) hem de katılımcı ifadelerinden türetilen yeni kodlar (indüktif kodlama) kullanılmıştır. Görüşme dökümleri ve açık uçlu anket yanıtları detaylı bir şekilde incelenerek, tekrar eden kavramlar ve anlamlı ifadeler belirlenmiş ve uygun kodlarla sınıflandırılmıştır. Kullanılan

analiz araçları sayesinde, veriler arasındaki belirgin örüntüler tespit edilerek analiz süreci derinleştirilmiştir.

Araştırmacı, topladığı verileri analiz ederken, veri setini anlamlı parçalara ayırarak her bir bölümün hangi kavramı ifade ettiğini belirlemeye çalışır. Anlam bütünlüğü taşıyan bu bölümler, genellikle kelime, cümle veya söz öbeği şeklinde olabilir ve araştırmacı tarafından adlandırılır. Kodlama süreci dinamik bir yapıya sahiptir; araştırmacının veri setini defalarca gözden geçirmesi ve katılımcıların tekrarladığı ifadelerdeki anlamı keşfetmesi gerekebilir. Veri setinin genişliği ve kapsamına bağlı olarak kodlamalar tekrar edebilir ve analiz sürecinde yeni kodlara rastlanma olasılığı bulunur. Bu nedenle, araştırmacılar genellikle veri analizi boyunca kodlama işlemini sürdürmektedir (Kvale, 1994; Morse, 2016; Silverman, 2016).

Kodlama tamamlandıktan sonra, ilişkili kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur ve temalar arasındaki ilişkiler görselleştirilerek detaylı bir içerik analizi yapılmıştır. Kullanılan görsel analiz araçları, temalar arasındaki bağlantıların anlaşılmasını kolaylaştırmıştır. Daha sonra, bulguların güvenilirliğini artırmak amacıyla kodlama süreci gözden geçirilmiş ve gerekli revizyonlar yapılmıştır. Katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılar eklenerek, analiz sürecinin veriyle uyumu desteklenmiştir. Son aşamada, elde edilen temaların frekans analizi gerçekleştirilerek baskın temalar belirlenmiş ve araştırma sorularına yönelik kapsamlı çıkarımlar yapılmıştır.

Öğrencilerden elde edilen yanıtlar, veri analiz sürecinin güvenilirliğini artırmak ve bağımsız bir değerlendirme sağlamak amacıyla alanında uzman bir kişiye gönderilmiş ve ilgili uzman analiz süreci hakkında detaylı olarak bilgilendirilmiştir. Uzmandan, araştırmada belirlenen ana temalar çerçevesinde alt tema ve kodları oluşturması beklenmiş, böylece kodlama sürecinin nesnelliği ve tutarlılığı sağlanmaya çalışılmıştır. Uzman tarafından gerçekleştirilen içerik analizi sonucunda belirlenen kodlar ve temalar, araştırmacının önceden ortaya koyduğu analiz bulgularıyla karşılaştırılmış ve iki farklı kodlama sürecinden elde edilen veriler arasında uyum düzeyi değerlendirilmiştir.

Nitel veri analizinin başlangıç aşamasında, elde edilen kodlardan hareketle veri setini daha kapsamlı bir düzeyde açıklayabilecek temaların oluşturulması gerekmektedir. Bu süreçte tematik kodlama yöntemi benimsenerek, başlangıçta keşfedilen kodlar

sistematik bir biçimde bir araya getirilir ve aralarındaki ortak yönler tespit edilerek belirli kategoriler altında sınıflandırılır (Baltacı, 2017; Strauss & Corbin, 1990).

Tematik kodlama süreci, farklı niteliklere sahip kodlar arasındaki benzerlik ve farklılıkların analiz edilerek, birbirleriyle ilişkili olanların belirli kategoriler altında gruplandırılmasını içerir. Bu kategoriler, belirli bir anlam çerçevesinde bir araya gelerek araştırmanın temel temalarını oluşturur. Kodlama sürecinde iç tutarlılık, belirlenen temaların veri setiyle anlamlı bir ilişki kurabilme derecesini ifade ederken, dış tutarlılık, belirlenen temaların araştırma kapsamında elde edilen verileri bütüncül bir şekilde açıklayabilme kapasitesine işaret etmektedir. Bu bağlamda, belirlenen temaların birbirinden bağımsız ve özgün olması kadar, kendi içlerinde anlamlı bir bütünlük arz etmesi de gerekmektedir. Kategori ve temalar belirlendikten sonra, veri seti kodlarla yeniden düzenlenerek analiz süreci titizlikle tamamlanmalıdır (Merriam & Grenier, 2019; Patton, 1990; Silverman, 2016).

Karşılaştırma sürecinde, ortak kodlar ve temalar belirlenerek aynı başlıklar altında birleştirilmiş, böylece veri analizinde bütünlük sağlanmıştır. Bununla birlikte, uzman tarafından ek olarak tanımlanan ve araştırmacının önceden tespit etmediği farklı temalar ve kodlar ayrıca değerlendirilmiş, bu yeni bulguların çalışmanın kapsamına uygun olup olmadığı analiz edilmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda, çalışmanın amacına ve veri setine uygun olan ek kodlar ve temalar araştırmaya dahil edilerek analiz süreci tamamlanmıştır. Bu yöntem sayesinde, araştırma bulgularının güvenilirliği artırılmış ve elde edilen sonuçların daha kapsamlı bir çerçevede değerlendirilmesi sağlanmıştır.

3.3.3.1. Nitel Veri Analizinin Geçerlik ve Güvenirliği

Bilimsel araştırmalarda elde edilen bulguların doğruluğunu ve güvenilirliğini ortaya koymak amacıyla genellikle “Geçerlilik” ve “Güvenirlik” kavramları kullanılmaktadır. Nitel araştırmalarda geçerlilik, araştırmacının incelenen olguyu nesnel bir bakış açısıyla ve önyargılardan bağımsız olarak gözlemlemesi anlamına gelmektedir. Bununla beraber araştırmalarda yüzde yüz güvenilirlik elde etmek kuramsal olarak zordur, ancak yüzde yüz geçerlik elde etmek mümkün değildir (Kirk ve Miller, 1986).

Araştırma probleminin bütüncül bir perspektifle ele alınması ve incelenen olgunun tüm yönlerine kapsamlı bir şekilde odaklanması, önemli geçerlilik ölçütleri arasında yer almaktadır. Ayrıca, katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerde sıkça “Bunu mu ifade etmek istediniz?” veya “Sözlerinizden bunu mu çıkarmalıyım?” gibi doğrulayıcı

geri bildirimlerin alınması, araştırmacının geçerliliğini artıran önemli bir yöntem olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca araştırmacının veriler üzerinde başka bir uzmanın incelemelerine izin vermesi, yani meslektaş veya uzman teyidini sağlaması da geçerliğe olumlu katkı sağlamaktadır (Denzin ve Lincoln, 2008; Sandelowski, 1986).

“Toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel bir araştırmada geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır” (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 282). Bu doğrultuda, araştırmacının iç geçerliğini temin etmek amacıyla, çalışmaya katılan öğrencilerle yüz yüze derinlemesine mülakatlar gerçekleştirilmiş ve elde edilen bulgular, katılımcıların doğrudan ifadelerine yer verilerek yapılandırılmıştır. Katılımcı söylemlerinin analiz sürecine dâhil edilmesiyle, yorumların veriye dayalı bir temele oturması sağlanmış ve sonuçların nesnelliği güçlendirilmiştir.

“Araştırmada elde edilen verilerin katılımcılarla paylaşılması ve teyidinin alınması önemli araçlardan birisidir” (Büyüköztürk vd., 2022, s. 173). Nitel araştırmalarda güvenilirliğin artırılması açısından katılımcı doğrulaması (member checking) yöntemi sıklıkla başvurulmuş bir tekniktir. Bu kapsamda, görüşmeler sırasında elde edilen veriler ve araştırmacı notları, ilgili katılımcılara görüşme sonrasında sunulmuş; olası ekleme, çıkarma ya da düzeltme gereksinimleri katılımcıların onayına sunulmuş ve veri doğruluğu sağlanmıştır. Ayrıca, sesli ve görsel kayıtların bütünlüğü, katılımcıların teyidiyle doğrulanmış; böylece verilerin doğruluk ve güvenilirlik açısından geçerli olduğu garanti altına alınmıştır.

Nitel araştırmalarda, araştırmacının olayları algılama ve yorumlama biçimleri değişkenlik gösterebilir. Bu durum, nitel araştırmalarda iç güvenilirlik kavramının farklı bir perspektiften ele alınmasını zorunlu kılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu bağlamda, nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik ile ilişkili kavramlar aşağıda açıklanmaktadır:

İç geçerlik (inandırıcılık): Araştırmalar için en önemli boyuttur. İç geçerlik için araştırmacılar gerek veri toplama süreçlerini gerekse verilerin analiz ve yorumlaması süreci boyunca tutarlı olmalı ve tutarlılığı nasıl sağladığı açıklanmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada geçerliliğin artırılması amacıyla, nitel araştırma alanında uzman görüşlerinden faydalanılmıştır. Ayrıca, katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerde, içten ve özgürce yanıt verebilmelerini sağlamak adına çalışma gönüllülük esasına dayalı olarak yürütülmüş ve katılımcılardan gerekli onay alınmıştır. Görüşmeler

sırasında, konunun derinlemesine incelenebilmesi için ek sorular yöneltmiş ve katılımcıların kendilerini rahat hissedebilecekleri samimi bir ortam oluşturulmuştur.

Dış geçerlik (aktarılabilirlik): Bir araştırmadan elde edilen bulguların benzer durum ve ortamlara uyarlanabilir olması dış geçerliğin göstergesidir. Nicel araştırmalarda genelleme doğrudan yapılabilirken, nitel araştırmalarda bu süreç daha dolaylı biçimde işler ve bu durum nitel yöntemlerin sınırlılıkları arasında görülmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu araştırmada dış geçerliğin güçlendirilmesi amacıyla veriler ayrıntılı biçimde betimlenmiş ve bulguların benzer örneklemelere aktarılabilirliğini artırmak üzere gelişigüzel örnekleme yöntemi tercih edilmiştir.

İç güvenirlik (tutarlılık): Tutarlılığın sağlanabilmesi için elde edilen sonuçların, farklı yollarla toplanan verilerle uyum göstermesi ve bulguların veri kaynağının ifade ettiği anlamı doğru biçimde yansıtması gerekir (Arslan, 2021). Silverman'ın (2013) belirttiği üzere, güvenilirliği göstermek isteyen bir araştırmacının kategorilerini açık biçimde tablo hâline getirmesi ve görüşme kayıtlarının tamamını eksiksiz aktarması önemlidir. Bu doğrultuda araştırmada veri toplama araçlarının geliştirilmesinden analiz aşamasına kadar tüm süreçlerde tutarlılık gözetilmiş ve farklı araştırmacıların benzer sonuçlara ulaşabilmesini mümkün kılacak şekilde sistematik bir yaklaşım benimsenmiştir. Görüşme sürecinin başlangıcından raporlaştırma aşamasına kadar her adım titizlikle planlanarak araştırma sürecinin şeffaf ve izlenebilir olması sağlanmıştır.

Dış güvenirlik (teyit edilebilirlik): Dış güvenirliği artırmak için araştırma sürecine ilişkin açık ve ayrıntılı bilgi sunulması gerekmektedir. Ayrıca araştırmada teyit incelemesi yapılması önemlidir. Yıldırım ve Şimşek'e (2018) göre teyit incelemesi, bağımsız bir uzmanın araştırmacının ulaştığı yorum, sonuç ve önerileri ham verilerle karşılaştırarak doğruluğunu değerlendirmesi sürecidir. Bu nedenle araştırmacı, süreç boyunca elde edilen notları, yazılı dokümanları ve diğer materyalleri teyit sürecini desteklemek amacıyla düzenli biçimde saklamış ve böylece dış güvenirliğin sağlanmasına katkı sunmuştur.

BÖLÜM 4

BULGULAR ve YORUMLAR

4.1. Nicel Verilere İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, yüz yüze öğrenme ve harmanlanmış öğrenme ile yürütülen İngilizce derslerinde öğrencilerin akademik başarısı ve öğrenci doyumu arasında fark olup olmadığını ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada elde edilen bulgular, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

4.1.1. Betimsel Bulgular

Çalışma Gruplarındaki Öğrencilere İlişkin Betimsel İstatistikler **Tablo 14**'da gösterilmiştir.

Tablo 18

Çalışma Gruplarındaki Öğrencilere İlişkin Betimsel İstatistikler

Cinsiyet	Yüz Yüze Öğrenme Çalışma Grubu		Harmanlanmış Öğrenme Çalışma Grubu		Toplam Öğrenci Grubu	
	N	%	N	%	N	%
Kadın	20	86.96	20	83.33	40	85.11
Erkek	3	13.04	4	16.67	7	14.89
Toplam	23	100	24	100	47	100

Tablo 14'de görüldüğü üzere çalışma gruplarını oluşturan 47 öğrencinin 7'si (%14.89) erkek, 40'ı (%85.11) kadın öğrencilerden oluşmaktadır. Yüz yüze öğrenmeye dayalı öğrenme ortamlarına atanan öğrenci grubunda yer alan 23 öğrencinin 20'si (%86.96) kadın, 3'ü (%13.04) ise erkektir. Harmanlanmış öğrenmeye dayalı öğrenme ortamlarına atanan 24 öğrencinin 20'si (%83.33) kadın, 4'ü (%16.67) ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Öğrenci gruplarının başarı ön test puan ortalamalarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler **Tablo 15**'te verilmiştir.

Tablo 15*Çalışma Gruplarındaki Öğrencilerin Ön Test Başarı Ortalama Puanları*

Gruplar	Ön test		
	N	$\bar{X}$	SS
Yüz Yüze Öğrenmeye Dayalı Öğrenme Ortamlarına Atanan Öğrenci Grubu	23	58.04	7.68
Harmanlanmış Öğrenmeye Dayalı Öğrenme Ortamlarına Atanan Öğrenci Grubu	24	55.83	7.46
Toplam	47		

Tablo 15'te görüldüğü üzere yüz yüze öğrenmeye dayalı öğrenme ortamlarına atanan öğrenci grubunun başarı ön test puan ortalaması 58.04, harmanlanmış öğrenmeye dayalı öğrenme ortamlarına atanan öğrenci grubunun başarı ön test puan ortalaması 55.83 olarak hesaplanmıştır.

Deneyisel işlem öncesinde grupların ön test başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını incelemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Bu test, iki bağımsız grubun ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için kullanılan parametrik bir tekniktir. Analize başlamadan önce, bağımsız örneklem t-testinin gerektirdiği varsayımlar (normallik ve varyans homojenliği) kontrol edilmiş ve varsayımların karşılandığı görülmüştür. Araştırmada deney ve kontrol gruplarının ön test başarı puanlarının karşılaştırılmasına yönelik gerçekleştirilen bağımsız örneklem t-testi sonuçları **Tablo 16**'da ayrıntılı biçimde sunulmuştur.

Tablo 16*Çalışma Gruplarının Ön Test Başarı Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları*

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Öntest	Kontrol grubu	23	58,04	7,64	45	-1.00 .32
	Deney grubu	24	55,83	7,46		

Deneyisel uygulama öncesinde yapılan ön testlerde elde edilen başarı puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak ($t=-1,00$ ve $p= 0,32$ $p>.05$) anlamlı olmadığı görülmüştür. Bu durum, her iki grubun başlangıçta benzer düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Deneyisel uygulama öncesinde çalışma gruplarındaki öğrencilerin İngilizce okuma, dinleme, dilbilgisi (gramer) ön bilgi düzeylerinin birbirine eşdeğer olduğu kabul edilmiştir.

4.1.2. Başarı Değişkenine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin başarı değişkenine ilişkin puanları, ön test ve son test ile elde edilmiştir. Çalışma gruplarının ön test-son test puanlarının ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin betimsel istatistikler yapılmıştır. Yapılan analizin betimsel istatistikleri **Tablo 17**'de sunulmuştur:

Tablo 17

Çalışma Gruplarının Başarı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Gruplar	Ön test			Son test	
	N	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Kontrol grubu	23	58.04	7.68	70.43	9.64
Deney grubu	24	55.83	7.46	74.16	6.70
Toplam	47				

Tablo 17'de görüldüğü üzere kontrol grubunun ön test ve son test başarı puanlarının ortalaması uygulama öncesi 58.04, uygulama sonrası 70.43 olarak hesaplanmıştır. Deney grubunun ise ön test ve son test başarı puanlarının ortalaması uygulama öncesi 55.83, uygulama sonrası 74.16 olarak hesaplanmıştır. Buna göre çalışma gruplarının ön test puanlarının birbirine yakın, son test puanlarının ise yüksek olduğu görülmüştür.

Deneyisel çalışma öncesinde ve sonrasında gruplardan elde edilen ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için ilişkili örneklem t-testi yapılmıştır. Bu test aynı gruptan elde edilen iki ortalama arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için kullanılır. Bu analizin yapılması için gerekli varsayımlar sınanmıştır. Çalışma gruplarının ön test ve son

test başarı puanlarının eşleştirmeli olarak karşılaştırılmasında kullanılan ilişkili örneklem t-testi analiz sonuçları **Tablo 18**'de sunulmuştur:

Tablo 18

Çalışma Gruplarının Öntest ve Son Test Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin İlişkili Örneklem T-Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Kontrol grubu	23	-12.39	5.19	22	-11.44	.00
Deney grubu	24	-18.33	5.64	23	-15.94	.00

Tablo 18 incelendiğinde, her iki çalışma grubunda da öğrencilerin ortalama başarı puanlarında uygulama sonrasında artış meydana geldiği görülmektedir. Kontrol grubunun deneysel işlem öncesi ve sonrası başarı puanları karşılaştırıldığında, aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($t = -11.44$, $p = .00$, $p < .05$). Benzer şekilde, deney grubunun ön test ve son test puanları arasında da anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır ($t = -15.94$, $p = .00$, $p < .05$). Bu bulgular, her iki grubun da süreç boyunca akademik anlamda gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır. Deneysel işlem öncesi ve sonrasında, grupların ön test–son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Söz konusu test, iki bağımsız grubun ortalama puanları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını değerlendirmek için kullanılan parametrik bir tekniktir. Analiz öncesinde bağımsız örneklem t-testinin gerektirdiği varsayımlar test edilmiş ve varsayımların karşılandığı görülmüştür. Çalışma gruplarının ön test ve son test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçları **Tablo 19**'da ayrıntılı şekilde sunulmuştur.

Tablo 19

Çalışma Gruplarının Ön Test ve Son Test Başarı Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Gruplar		N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Öntest	Kontrol grubu	23	58.04	7.64	45	-1.00	.32
	Deney grubu	24	55.83	7.46			
Sontest	Kontrol grubu	23	70.43	9.64	45	-1.54	.12
	Deney grubu	24	74.16	6.70			

Tablo 19'dan anlaşılabacağı üzere yapılan analiz sonucunda çalışma gruplarının ikisinde de öğrencilerin ortalama başarı puanlarında artış söz konusudur. Deneysel uygulama öncesinde yapılan ön testlerde elde edilen başarı puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak ($t=-1,00$ ve $p= 0,32$ $p>.05$) anlamlı olmadığı görülmüştür. Bu durum, her iki grubun başlangıçta benzer düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Deneysel uygulama sonrasında elde edilen başarı puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak ($t=-1.54$ ve $p= 0.12$ $p>.05$) anlamlı olmadığı görülmüştür. Bu, deney grubunun uygulanan müdahaleye rağmen kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlamına gelmektedir. Ön test ve son test sonuçları incelendiğinde, her iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Ancak deney grubunun son test puanlarının ortalama olarak kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu ($74.16 > 70.43$) dikkate alınabilir.

Demir (2023) çalışmasının bulgularında harmanlanmış öğrenme yönteminin öğrencilerin yabancı dil öğrenme tutumu üzerinde olumlu etkiler yarattığı ancak bu etkinin istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı belirlenmiştir. Stöhr vd. (2020) tarafından gerçekleştirilen deneysel ve kontrol gruplu bir çalışmada, harmanlanmış öğrenme modeli ile geleneksel yüz yüze öğrenme modeli karşılaştırılmıştır. Araştırma bulgularına göre, her iki öğrenme yöntemi arasında öğrencilerin akademik başarıları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Wong vd., (2020) Kuzey Malezya'da 116 öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmada, harmanlanmış öğrenmenin akademik başarı ve motivasyon üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda, öğrencilerin akademik başarılarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemekle birlikte, harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin motivasyon düzeyleri üzerinde geleneksel öğretime kıyasla olumlu etkiler yarattığı belirlenmiştir. Ekmekci (2014) yaptığı çalışmada deney ve kontrol grupları arasında İngilizce başarıları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varmıştır. Benzer şekilde, Eşgi'nin (2012) çalışmasının sonucu harmanlanmış öğrenme yöntemini kullanan öğrenciler, yüz yüze öğrenme yöntemini kullanan öğrenciler kadar başarılı olmuş ve motivasyon düzeyleri de benzerlik göstermiştir. Bu araştırmaların ortaya koyduğu veriler, bizim araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Bu çalışmamızın sonuçlarının tersine, Özyıldırım ve Jomaa'nın (2023) çalışmalarının sonucu harmanlanmış öğrenme döneminde öğrencilerin akademik performanslarının biraz daha iyi olduğunu ortaya koymuştur. Al-Hajmee (2023)

çalışmasında, Sawa Özel Üniversitesi İngiliz Dili Bölümünde öğrenim gören öğrenciler üzerinde harmanlanmış öğrenmenin akademik başarıya etkisini ve öğrencilerin bu öğrenme yöntemine yönelik tutumlarını incelemiştir. Bulgular, harmanlanmış öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı düzeyde artırdığını ortaya koymuştur. Öte yandan, bazı diğer araştırmalar harmanlanmış öğrenme yaklaşımının, geleneksel yüz yüze öğrenme yaklaşımlarına kıyasla öğrencilerin akademik performansı üzerinde daha olumlu etkiler yarattığını ortaya koymuştur (Purwanti vd., 2022; Romero-García vd., 2018).

Aksel'in (2021) çalışmasının sonucunda öğrencilerin harmanlanmış öğrenme modeline olumlu yaklaştığını ve bu modelin dil becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Güneş ve Alagözlü'nün (2021) çalışmasında harmanlanmış öğrenme yönteminin öğrenci özerkliği, motivasyonu ve akademik başarısı üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermiştir. Atac (2023) çalışmasında, İngilizceyi yabancı dil olarak (EFL) öğrenen öğrencilerin harmanlanmış öğrenme yöntemine yönelik algıları ve bu yöntemin dil sınıflarında nasıl iyileştirilebileceğine dair önerileri incelemiştir. Çalışmanın nicel bulguları, öğrencilerin harmanlanmış öğrenme yöntemini genel olarak olumlu algıladıklarını, ancak yüz yüze derslerin sosyal etkileşim ve akademik başarı açısından daha önemli görüldüğünü ortaya koymuştur. Hiğde ve Aktamış'ın (2021) çalışmalarının sonucu harmanlanmış öğrenme ortamlarının, öğrencilerin problem çözme becerilerini ve akademik başarılarını artırmada etkili olduğunu göstermiştir.

Müller ve Mildemberger'in (2021) çalışmalarının sonucuna göre harmanlanmış öğrenme, esnek ve bireyselleştirilmiş öğrenme süreçleri sağlayarak öğrenci başarısını geleneksel sınıf eğitimine kıyasla eşit derecede etkili kılmaktadır. Ranjan'ın (2019) çalışmasının sonucunda harmanlanmış öğrenme grubu ile yüz yüze eğitim grubu arasındaki başarı farklarının anlamlı olduğu belirlenmiştir. Harmanlanmış öğrenme grubu, yüz yüze eğitim grubuna kıyasla yaklaşık bir standart sapma daha yüksek başarı sergilemiştir. Oweis'in (2016) Almanya-Ürdün Üniversitesi'nde yürüttüğü pilot çalışmada, harmanlanmış öğrenme modelinin İngilizce öğrenmeye yönelik başarı ve motivasyon üzerindeki etkisi araştırılmış ve 34 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, harmanlanmış öğrenmenin uygulanan deney grubu, geleneksel yöntemle öğrenim gören kontrol grubuna kıyasla daha yüksek başarı ve motivasyon göstermiştir.

Kurt (2017) çalışmasında, harmanlanmış öğrenme yöntemlerinin eğitimde uygulamalı bir deneyimi değerlendirilmiştir. Öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenme süreçlerindeki değişim incelenmiştir. Harmanlanmış öğrenme ortamlarında öğrencilerin daha yüksek motivasyon ve katılım gösterdiği, ayrıca akademik başarılarının arttığı belirlenmiştir. Pesen ve Oral'ın (2016) çalışmasında harmanlanmış öğrenme yaklaşımının, geleneksel yüz yüze öğrenme yöntemlerine kıyasla daha etkili olduğu ve öğretmen adaylarının akademik başarılarını ve motivasyon düzeylerini artırdığı belirlenmiştir. Almaseid'in (2014) Dubai'deki Omar Bin Ak-Khattab gerçekleştirdiği çalışmada, harmanlanmış öğrenme yönteminin derste uygulanması sonrasında öğrencilerin başarı testlerinde anlamlı düzeyde yüksek performans sergilediği gözlemlenmiştir. Bu sonuçlar, ilgili literatürde yer alan diğer araştırmalar tarafından da desteklenmektedir (Al-Qudimi ve Hameed, 2024; Harper vd. 2024; Suriaman vd. 2022; Hadi vd. 2020; Akgündüz ve Akınoğlu, 2017; Pinto-Llorente vd., 2017; Wichadee, 2017; Hebecci ve Usta, 2015; Tosun, 2015; L. F. Wu, 2013; Demirkol, 2012; Jia vd., 2012; Karadeniz, 2012; Aksoğan, 2011; Dağ, 2011; Pereira vd., 2007).

4.1.3. Ön Test Okuma, Dinleme ve Gramer Becerisi Başarılarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin okuma, dinleme ve gramer becerisi başarılarına ilişkin puanları, ön testler ile elde edilmiştir. Çalışma gruplarının test puanlarının ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin betimsel istatistikler yapılmıştır. Yapılan analizin betimsel istatistikleri **Tablo 20**'de sunulmuştur.

Tablo 20

Çalışma Gruplarının Okuma, Dinleme ve Gramer Becerisi Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Beceri	Grup	n	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
Okuma	Deney	23	15.42	3.18	0.71	45	.48
	Kontrol	24	14.96	3.05			
Dinleme	Deney	23	4.12	1.04	0.58	45	.56
	Kontrol	24	3.98	0.98			
Gramer	Deney	23	5.21	1.26	0.64	45	.52
	Kontrol	24	5.04	1.19			

Deney ve kontrol gruplarının deneysel uygulama öncesinde okuma, dinleme ve gramer becerileri açısından birbirine denk olup olmadığını belirlemek amacıyla ön test puanları üzerinden bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Tablo incelendiğinde, her üç beceri alanında da deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir ($p > .05$). Okuma becerisinde deney grubunun ortalama puanı ($\bar{X} = 15.42$), kontrol grubunun ortalama puanına ($\bar{X} = 14.96$) yakın olup bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Benzer biçimde, dinleme ve gramer becerilerinde de gruplar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu bulgular, deneysel uygulama öncesinde grupların ilgili beceriler açısından birbirine denk olduğunu göstermekte ve araştırmanın iç geçerliğini desteklemektedir.

4.1.4. Son Test Okuma, Dinleme ve Gramer Becerisi Başarılarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin okuma, dinleme ve gramer becerisi başarılarına ilişkin puanları, son testler ile elde edilmiştir. Çalışma gruplarının test puanlarının ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin betimsel istatistikler yapılmıştır. Yapılan analizin betimsel istatistikleri **Tablo 21**'de sunulmuştur.

Tablo 21

Çalışma Gruplarının Okuma, Dinleme ve Gramer Becerisi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Gruplar	Okuma			Dinleme		Gramer	
	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>
Kontrol grubu	23	15.00	3.76	3.95	1,22	5.56	1.12
Deney grubu	24	17.87	1.82	5.33	0.86	4.50	1.56
Toplam	47						

Tablo 21'de görüldüğü üzere kontrol grubunun okuma becerisi son test başarı puanlarının ortalaması 15.00, deney grubunun ise 17.87 olarak hesaplanmıştır. Kontrol grubunun dinleme becerisi son test başarı puanlarının ortalaması 3.95, deney grubunun ise 5.33 olduğu görülmüştür. Gramer becerisinde ise kontrol grubunun dinleme becerisi son test başarı puanlarının ortalaması 5.56, deney grubunun ise 4.50 olarak hesaplanmıştır. Buna göre çalışma gruplarının okuma ve dinleme becerisi son test puanlarının yüksek olduğu görülmüştür. Deney grubu okuma ve dinleme becerilerinde

daha yüksek ortalama puanlara sahiptir. Ancak gramer becerisinde ise kontrol grubu daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir.

Deneyisel uygulama sonrasında gruplardan elde edilen son test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testleri yapılmıştır. Bu test farklı gruptan elde edilen iki ortalama arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için kullanılır. Bu analizin yapılması için gerekli varsayımlar sınanmıştır.

4.1.4.1. Okuma Becerileri

Deneyisel çalışma sonrasında gruplardan elde edilen okuma becerisi başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Bu test farklı gruptan elde edilen iki ortalama arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için kullanılır. Bu analizin yapılması için gerekli varsayımlar sınanmıştır. Çalışma gruplarının okuma becerisi başarı puanlarının karşılaştırılmasında kullanılan bağımsız örneklem t-testi analiz sonuçları **Tablo 22**'de sunulmuştur:

Tablo 22

Çalışma Gruplarının Okuma Becerisi Başarı Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Okuma Becerisi	Kontrol grubu	23	15.00	3.76	31	-3.30	.00
	Deney grubu	24	17.87	1.82			

Tablo 22'den anlaşılaçağı üzere yapılan analiz sonucunda deneyisel uygulama sonrasında kontrol ve deney gruplarından elde edilen okuma becerisi başarı puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak ($t=-3.30$ ve $p= 0.00$ $p<.05$) anlamlı olduğu görülmüştür. Deney grubunun okuma becerilerinde daha yüksek ortalama puanlara sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, deney grubuna uygulanan yöntemin okuma becerisi üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Bu bulgulardan hareketle deney grubunun okuma becerisi, kontrol grubuna göre anlamlı şekilde daha iyi olduğu söylenebilir.

Tsegaye ve Gezahegn'nin (2024) çalışmalarının sonuçlarına göre, harmanlanmış öğrenme yönteminin okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğu ve öğrenciler arasında daha fazla katılım, motivasyon ve bağımsız öğrenme becerileri sağladığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Tao vd., (2024) çalışmalarının bulguları, harmanlanmış öğrenme yaklaşımının özellikle dinleme, okuma ve yazma becerilerinin gelişimine katkı sağladığını göstermektedir. Li ve arkadaşları (2024) çalışmalarında harmanlanmış öğrenmenin kelime bilgisi, okuma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu sonucuna varmışlardır. Cao (2023)'un çalışması öğrencilerin eleştirel düşünme, dil kullanımı, dinleme ve konuşma becerileri gibi alanlarda önemli iyileşmeler sağladığını göstermiştir. Hashemi ve Si Na'nın (2020) çalışmasında, harmanlanmış öğrenme yaklaşımının İngilizce öğretimi ve öğrenimi üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma, harmanlanmış öğrenmenin dilin dört temel becerisi olan okuma, yazma, konuşma ve dinleme üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur.

Ghazizadeh ve Fatemipour (2017) tarafından yürütülen çalışmanın bulguları, harmanlanmış öğrenme yönteminin İranlı İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen (EFL) öğrencilerin okuma yeterlikleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı ve olumlu bir etki yarattığını ortaya koymuştur. Shih (2011), harmanlanmış öğrenmenin bir alt alanı olan Web 2.0 teknolojilerini kullanarak üniversite öğrencilerinin İngilizce yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda, öğrencilerin kelime bilgisi, içerik oluşturma, metin yapısı, dil bilgisi ve yazım alanlarında gelişim gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmacı, İngilizce yazma derslerinde akran değerlendirmesinin kullanılmasını önermiş ve bu yöntemin öğrencilerin sürekli olarak ilgili bilgi ve becerileri edinmelerine katkı sağlayabilecek etkili ve uygulanabilir bir yaklaşım olduğunu ifade etmiştir.

Benzer şekilde, Jia, Chen, Ding ve Ruan (2012), açık kaynaklı bir öğrenme yönetim sistemi olan Moodle'ı bireyselleştirilmiş kelime analizi ve değerlendirme işlevleri içerecek şekilde uyarlamışlardır. Bu harmanlanmış öğrenme ortamı aracılığıyla, deney grubundaki öğrencilerin dönem boyunca gerek genel gerekse kelime odaklı sınav performanslarında kademeli bir gelişme gözlenmiş; bu grubun başarı düzeyi, kontrol grubuna kıyasla anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur. Bu çalışmanın önemli bir sonucu, bireyselleştirilmiş kelime edinimi ve değerlendirme sistemlerinin yer aldığı harmanlanmış öğrenme ortamlarının, öğrencilerin kelime kazanımları ve genel sınav performansları üzerinde olumlu etkiler yaratabileceğini göstermesidir.

Öte yandan, Kazu ve Demirkol (2014), harmanlanmış öğrenme ortamının lise öğrencilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonunda, harmanlanmış öğrenme ortamında eğitim alan öğrencilerin, geleneksel öğrenme ortamında eğitim alan öğrencilere kıyasla daha yüksek akademik başarı elde ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Behjat, Yamini ve Sadegh Bahjeri (2011), harmanlanmış öğrenmenin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmada, kontrol grubundaki katılımcılara sınıf dışında basılı metinleri okumaları görevi verilirken, deney grubundaki öğrencilerden ise ders sonrasında bir blog sayfasını ziyaret ederek okuma görevlerini çevrim içi ortamda tamamlamaları istenmiştir. Araştırmacılar, wikis gibi elektronik araçlar üzerinden sunulan okuma materyallerinin öğrencileri daha fazla okumaya teşvik ettiğini belirtmişlerdir. Bu platformların bağlantı içermesi, düzenlenebilir yapıları ve öğrencilerin altı çizili bir kelime ya da ifadeye tıklayarak yeni bir web sayfasına yönlendirilebilmesi gibi etkileşimli özellikler sayesinde, öğrenenlerin daha fazla kaynağa kolay erişim sağlayabildiği ifade edilmiştir. Çalışmanın sonunda, bu tür dijital kaynakların okuma süreçlerini destekleyerek öğrencilerin sınıf içeriğiyle sınırlı kalmadan bağımsız okuma alışkanlığı geliştirmelerine katkı sunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmaya daha doğrudan katkı sunan bir diğer araştırmada ise Al-Jarf (2007), harmanlanmış öğrenmenin üniversite düzeyindeki öğrencilerin okuma becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonunda, deney ve kontrol grupları arasında yapılan son testte anlamlı farklar bulunmuş; çevrim içi öğretim uygulamalarının deney grubundaki öğrencilerin okuma başarılarında gelişmeye katkı sağladığı sonucuna varılmıştır. Birçok çalışma (Adas ve Bakir, 2013; Grgurovic, 2011), harmanlanmış öğrenmenin, dil öğrencilerinin dil becerilerini geliştirmek için etkili bir şekilde kullanılabileceğini göstermektedir. Örneğin, dil öğrencilerinin konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerileri, geleneksel yüz yüze veya tamamen çevrimiçi yaklaşımlar yerine harmanlanmış öğrenme kullanılarak geliştirilebilir.

Hrastinski (2019) ile Lorenzo ve Gallon (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda hem çevrim içi hem de harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrencilerin dil becerileri (okuma, İngilizce kullanımı, dinleme ve yazma) üzerinde anlamlı bir gelişim sağlamadığı ortaya konmuştur. Bu durum, öğrenme sürecinde ek kaynakların ve destekleyici materyallerin yetersizliğine işaret etmektedir. Geleneksel ders planlamasının ötesine geçilmeden yürütülen öğretim süreçlerinin, öğrencilerin dil becerilerini

geliştirmede yetersiz kaldığı görülmektedir. Özellikle eş zamansız öğrenme etkinliklerinin (örneğin çoktan seçmeli testler, çevrim içi tartışma panoları gibi) öğretim sürecine entegre edilmesi, öğrencilerin her bir dil becerisine yönelik gelişim algısını olumlu yönde etkileyebilecek potansiyele sahiptir.

Dolayısıyla, bu çalışmanın bulguları, harmanlanmış öğrenme yaklaşımının özellikle iyi yapılandırılmış ve etkileşim temelli uygulamalarla yürütüldüğünde, okuma becerilerinin gelişiminde anlamlı kazanımlar sağlayabileceğini desteklemektedir.

4.1.4.2. Dinleme Becerileri

Deneysel çalışma sonrasında gruplardan elde edilen dinleme becerileri başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Bu test farklı gruptan elde edilen iki ortalama arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için kullanılır. Bu analizin yapılması için gerekli varsayımlar sınanmıştır. Çalışma gruplarının dinleme becerileri başarı puanlarının karşılaştırılmasında kullanılan bağımsız örneklem t-testi analiz sonuçları **Tablo 23**'te sunulmuştur:

Tablo 23

Çalışma Gruplarının Dinleme Becerisi Başarı Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Dinleme Becerisi	Kontrol grubu	23	3.95	1.22	45	-4.46	.00
	Deney grubu	24	5.33	0.86			

Tablo 23'ten anlaşılabacağı üzere yapılan analiz sonucunda deneysel uygulama sonrasında yapılan testlerde elde edilen dinleme becerisi başarı puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak ($t=-4.46$ ve $p=0.00$ $p<.05$) anlamlı olduğu görülmüştür. Benzer şekilde deney grubunun ortalama dinleme becerisi başarı puanı, kontrol grubunun ortalama puanına kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular deney grubunun kontrol grubuna kıyasla anlamlı derecede daha yüksek dinleme becerisi performansı gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, öğrencilere daha etkili bir dinleme stratejisi kazandırmış, dinleme süreçlerini daha bilinçli ve aktif bir şekilde yürütmelerini sağlamış olabilir.

Sumbayak (2025) tarafından yürütülen bu nitel araştırmada, harmanlanmış öğrenme modelinin üniversite düzeyindeki öğrencilerin İngilizce yazma becerilerine

etkisi incelenmiştir. Araştırma, Endonezya'da İngilizce öğretmenliği programında öğrenim gören yirmi üçüncü dönem öğrencisiyle gerçekleştirilmiş; veri toplama sürecinde anketlerden yararlanılmıştır. Bulgular, harmanlanmış öğrenme yaklaşımının öğrencilerin dilbilgisi, okuma, kelime dağarcığı, yazma sıklığı ve yazılı özgüvenlerinde anlamlı gelişmeler sağladığını ortaya koymuştur. Deniz (2024) çalışmasında, harmanlanmış öğrenme yaklaşımının, öğrencilerin konuşma, dinleme, okuma ve yazma gibi dil becerilerini geliştirdiği aynı zamanda motivasyon, katılım ve özerklik duygularını güçlendirdiği vurgulanmaktadır. Li ve arkadaşları (2024) çalışmalarında harmanlanmış öğrenmenin kelime bilgisi, okuma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu sonucuna varmışlardır. Cao (2023)'un çalışması öğrencilerin eleştirel düşünme, dil kullanımı, dinleme ve konuşma becerileri gibi alanlarda önemli iyileşmeler sağladığını göstermiştir. Hashemi ve Si Na'nın (2020) çalışmasında, harmanlanmış öğrenme yaklaşımının İngilizce öğretimi ve öğrenimi üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma, harmanlanmış öğrenmenin dilin dört temel becerisi olan okuma, yazma, konuşma ve dinleme üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Van Si'nin (2022) çalışmasında harmanlanmış öğrenmenin öğrenme çıktılarını artırdığı, İngilizce dinleme becerisine olan ilgi ve keyiflerini geliştirdiği, bağımsız öğrenmeyi teşvik ettiği, esnek bir öğrenme ortamı sunduğu ve özgün materyaller sağladığı belirlenmiştir. Birçok çalışma (Adas & Bakir, 2013; Grgurovic, 2011; Ghazizadeh & Fatemipour, 2017; Shih, 2010), harmanlanmış öğrenmenin, dil öğrencilerinin dil becerilerini geliştirmek için etkili bir şekilde kullanılabileceğini göstermektedir. Örneğin, dil öğrencilerinin konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerileri, geleneksel yüz yüze veya tamamen çevrimiçi yaklaşımlar yerine harmanlanmış öğrenme kullanılarak geliştirilebilir.

Elde edilen veriler, deneysel uygulamanın dinleme becerilerinde kayda değer ilerlemeler sağladığını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, öğrencilerin dinleme stratejilerini bilinçli ve etkin biçimde kullanmalarını destekleyen öğretim yöntemlerinin öğrenme sonuçları üzerinde belirleyici etkisi olduğunu göstermektedir. Literatürde vurgulandığı üzere, harmanlanmış öğrenme modelleri öğrenci katılımını artırmakta ve dil becerilerinin kapsamlı, dengeli şekilde gelişimini teşvik etmektedir. Özellikle dinleme alanında, etkileşimli ve esnek öğrenme ortamlarının öğrencilerin motivasyonunu artırdığı ve öğrenme sürecine daha fazla dahil olmalarını sağladığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda, elde edilen sonuçlar, yüz yüze ve çevrimiçi bileşenlerin dengeli ve yapılandırılmış

biçimde bütünleştirildiği öğrenme ortamlarının, dil eğitimi sürecinde kalıcı ve etkili kazanımlar elde edilmesinde kritik bir role sahip olduğunu desteklemektedir.

4.1.4.3. Gramer Becerisi

Deneysel çalışma sonrasında gruplardan elde edilen gramer becerisi başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Bu test farklı gruptan elde edilen iki ortalama arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için kullanılır. Bu analizin yapılması için gerekli varsayımlar sınanmıştır. Çalışma gruplarının gramer becerisi başarı puanlarının karşılaştırılmasında kullanılan bağımsız örneklem t-testi analiz sonuçları **Tablo 24**'te sunulmuştur:

Tablo 24

Çalışma Gruplarının Gramer Becerisi Başarı Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Gramer Becerisi	Kontrol grubu	23	5.56	1.12	45	2.67
	Deney grubu	24	4.50	1.56		

Tablo 24'ten anlaşılabacağı üzere yapılan analiz sonucunda deneysel uygulama sonrasında yapılan son testlerde elde edilen gramer becerisi başarı puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak ($t=2.67$ ve $p=0.01$ $p<.05$) anlamlı olduğu görülmüştür. Kontrol grubunun ortalama gramer becerisi puanı, deney grubunun ortalama puanına kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, kontrol grubunda yer alan katılımcıların gramer becerisi açısından deney grubuna kıyasla daha başarılı olduğunu göstermektedir. Deney grubunun ortalamasının daha düşük olması, uygulanan yöntemin gramer becerisi gelişimine beklenen katkıyı sağlamamış olabileceğini düşündürmektedir.

Bu çalışmada ortaya çıkan sonuçların aksine, Sumbayak (2025) yaptığı çalışmada elde edilen veriler, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun harmanlanmış öğrenmenin dilbilgisi yeterliliklerini artırdığı yönünde görüş bildirdiğini ortaya koymaktadır. Katılımcıların %75'i, bu öğrenme modelinin dilbilgisi becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu belirtmiştir. Khodabandeh (2024) yaptığı bir araştırmanın bulguları, dilbilgisi öğrenimi açısından harmanlanmış öğrenme grubunun geleneksel yüz yüze öğrenme grubuna kıyasla daha yüksek başarı gösterdiğini ortaya koymuştur. Tao vd.,

(2024) çalışmalarında harmanlanmış öğrenmenin dil bilgisi becerisinin kazanımında etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Çelik (2024) çalışmasında öğrencilerle gerçekleştirilen görüşme analizlerinde, teknoloji entegrasyonu ile sunulan dil bilgisi öğretiminin esneklik sağlaması, anlık geri bildirim imkânı sunması ve dil bilgisine yönelik video içerikleri, alıştırma (quiz) ile örnek kompozisyonlar içermesi nedeniyle yararlı bulunduğu ifade edilmiştir. Cao (2023)'ün çalışması öğrencilerin eleştirel düşünme, dil kullanımı, dinleme ve konuşma becerileri gibi alanlarda önemli iyileşmeler sağladığını göstermiştir. Hashemi ve Si Na'nın (2020) çalışmasında, harmanlanmış öğrenme yaklaşımının İngilizce öğretimi ve öğrenimi üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma, harmanlanmış öğrenmenin dilin dört temel becerisi olan okuma, yazma, konuşma, dinleme ve dil bilgisi üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur.

Isti'anah (2017) çalışmasının sonucu öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu ve öğrencilerin dil bilgisi öğreniminde harmanlanmış öğrenmenin etkili olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin çoğu, çevrimiçi aktivitelerin materyalleri anlamalarına ve pratik yapmalarına yardımcı olduğunu belirtmiştir. Dahlia vd. (2020) çalışmalarının sonucu harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin konuşma doğruluğu ve öğrenme tutumu üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Aslani ve Tabrizi (2015) tarafından 87 İranlı EFL (İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen) öğrenci üzerinde gerçekleştirilen araştırma, harmanlanmış öğrenme yönteminin öğrencilerin dil bilgisi (grammar) performansı üzerinde olumlu ve teşvik edici bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur.

Al Bataineh (2019) çalışmasının sonucu harmanlanmış öğrenme yönteminin öğrencilerin İngilizce dil bilgisi performansı üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca katılımcıların benzer yöntemlerle İngilizce öğrenmeye yönelik yüksek düzeyde memnuniyet ve motivasyon gösterdikleri belirlenmiştir. Fakhir (2015) tarafından gerçekleştirilen bir diğer çalışmada, harmanlanmış öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarıları ile bu öğrenme modeline yönelik tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Elde edilen bulgular, harmanlanmış öğrenme yönteminin deney grubundaki öğrencilerin tutumları üzerinde olumlu bir etki yarattığını ve bu grubun, İngilizce dil bilgisi ve kelime bilgisi öğreniminde kontrol grubuna kıyasla daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin akademik başarılarındaki bu gelişme dikkate alındığında, harmanlanmış öğrenme yönteminin geleneksel öğrenme yaklaşımlarına kıyasla daha etkili olduğu savunulmuştur. Birçok

çalışma (Khodabandeh, 2020; Simonova, 2019; Qindah, 2018), harmanlanmış öğrenmenin, dil öğrencilerinin dil bilgisi becerilerini geliştirmek için etkili bir şekilde kullanılabileceğini göstermektedir

Analizler sonucunda, deneysel uygulama sonrası gramer becerisi başarı puanlarının kontrol grubunda deney grubuna kıyasla istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, uygulanan öğretim yönteminin gramer becerilerinin geliştirilmesinde beklenen etkiyi tam olarak sağlayamadığını düşündürmektedir. Literatürde harmanlanmış öğrenme yönteminin dil bilgisi kazanımında etkin olduğu belirtilmekle birlikte, yöntemin başarısı büyük ölçüde öğretim stratejilerinin kalitesi, materyal seçimi ve uygulama sürecinin etkinliğine bağlıdır. Bazı çalışmalar harmanlanmış öğrenmenin dilin dört temel becerisi üzerinde olumlu etkiler sunduğunu belirtirken, gramer gelişimi açısından çevrimiçi etkinliklerin destekleyici olduğu, ancak yüz yüze öğretimle dengeli ve planlı bir entegrasyonun zorunlu olduğu vurgulanmaktadır.

Bu bağlamda, elde edilen bulgular, gramer becerilerinin gelişiminde uygulama içeriği ve yönteminin başarısının belirleyici olduğunu göstererek, harmanlanmış öğrenme modellerinin daha etkin hale getirilmesi gerekliliğine işaret etmektedir. Literatür incelendiğinde yabancı dil öğretimi bağlamlarında harmanlanmış öğrenme modelleri üzerine kapsamlı araştırmalar yapılmış olmasına rağmen özellikle dilbilgisi öğrenimine etkilerini ele alan araştırmaların sayıca yetersiz olduğu dikkat çekmektedir.

4.1.5. Doyum Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilere sunulan hizmetin çeşitli boyutlarına yönelik memnuniyet düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılan 30 maddelik Öğrenci Doyumu Ölçeğinden elde edilen puanlara ilişkin betimsel istatistikler, çalışma gruplarına göre **Tablo 25**'te sunulmuştur.

Tablo 25*Çalışma Gruplarının Öğrenci Doyumu Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

Gruplar	Öğrenci Doyumu				
	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Kontrol grubu	23	3.04	0.45	1.90	3.67
Deney grubu	24	3.89	0.45	3.17	4.43
Toplam	47	3.46			

Tablo 25'te görüldüğü üzere kontrol grubunun yüz yüze eğitimde öğrenci doyumu puan ortalaması 3.04, deney grubunun 3.89 olarak hesaplanmıştır. Çalışma gruplarında yer alan tüm öğrencilerin doyum puan ortalaması ise 3.46 olarak hesaplanmıştır. Buna göre çalışma gruplarının harmanlanmış eğitimde öğrenci doyumu puan ortalamalarının yüksek olduğu söylenebilir.

Çalışma gruplarının yüz yüze ve harmanlanmış eğitimde öğrenci doyumu puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Bu analizin yapılması için gerekli varsayımlar sınanmıştır. Çalışma gruplarının öğrenci doyum puanlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları **Tablo 26**'da verilmiştir

Tablo 26*Çalışma Gruplarının Öğrenci Doyumlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Gruplar	<i>N</i>	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	<i>U</i>	<i>p</i>
Kontrol grubu	23	14.28	328.50	52.50	.00
Deney grubu	24	33.31	799.50		

Tablo 26 incelendiğinde, kontrol grubu ile deney grupları doyum puanları arasında istatistiksel olarak ($p=.00$, $p<.05$) anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Kontrol grubunun sıra ortalama puanı 14.28 ve deney grubunun sıra puan ortalaması 33.31 olarak hesaplanmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin doyum düzeyleri kontrol grubundaki öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur.

Çalışma gruplarına uygulanan “Öğrenci Doyumu Ölçeği” beş alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar genel doyum, içerik ve yöntem, yönelim, erişim ile değerlendirmedir. Öğrenci Doyumu Ölçeği’nin alt boyutlarından elde edilen puanların çalışma gruplarına göre betimsel istatistikleri

Tablo 27’de verilmiştir:

Tablo 27

Çalışma Gruplarının Öğrenci Doyumu Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Gruplar	Genel doyum			İçerik ve yöntem		Yönelim		Erişim		Değerlendirme	
	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>
Kontrol grubu	23	3.28	.65	3.22	.40	2.17	.78	2.76	1.09	2.98	.69
Deney grubu	24	3.80	.64	3.88	.48	3.75	.90	3.97	1.78	4.15	.51
Toplam	47										

Tablo 27 incelendiğinde, kontrol grubunun Öğrenci Doyumu Ölçeği alt boyutlarından elde ettiği ortalama puanların; genel doyum için 3.28, içerik ve yöntem için 3.22, yönelim için 2.17, erişim için 2.76 ve değerlendirme için 2.98 olduğu görülmektedir. Deney grubuna ait puan ortalamaları ise genel doyumda 3.80, içerik ve yöntemde 3.88, yönelimde 3.97, erişimde 3.97 ve değerlendirmede 4.15 olarak hesaplanmıştır. Her iki grubun alt boyut puanlarının genel olarak yüksek değerler aldığı dikkate alındığında, harmanlanmış öğrenme sürecinin öğrencilerin genel doyum, içerik ve yöntem, yönelim, erişim ve değerlendirme boyutlarında memnuniyet düzeylerini artırdığı söylenebilir. Öğrenci Doyumu Ölçeği’nin söz konusu alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla Bağımsız Örneklemeler t-Testi uygulanmıştır. Analiz öncesinde test için gerekli varsayımların karşılandığı doğrulanmıştır. Bağımsız Örneklemeler t-Testi sonuçları Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28

Çalışma Gruplarının Genel Doyum, İçerik ve Yöntem, Yönelim, Erişim ile Değerlendirme Alt Boyutları Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Genel Doyum	Kontrol grubu	23	3.28	.65	45	-2.72	.00
	Deney grubu	24	3.80	.64			
İçerik ve Yöntem	Kontrol grubu	23	3.22	.40	45	-5.00	.00
	Deney grubu	24	3.88	.48			
Yönelim	Kontrol grubu	23	2.17	.78	45	-6.37	.00
	Deney grubu	24	3.75	.90			
Erişim	Kontrol grubu	23	2.76	1.09	45	-4.36	.00
	Deney grubu	24	3.97	.78			
Değerlendirme	Kontrol grubu	23	2.98	.69	45	-6.51	.00
	Deney grubu	24	4.15	.51			

Tablo 28'den anlaşılaçağı üzere yapılan bağımsız örneklem T-Testi analizleri sonucunda çalışma gruplarının Öğrenci Doyumu Ölçeğı'nin genel doyum ($t=-2.72$ ve $p=0,00$ $p<.05$), içerik ve yöntem ($t=-5.00$ ve $p=0,00$ $p<.05$), yönelim ($t=-6.37$ ve $p=0,00$ $p<.05$), erişim ($t=-4.36$ ve $p=0,00$ $p<.05$) ile değerlendirme ($t=-6.51$ ve $p=0,00$ $p<.05$) alt boyutlarından elde edilen puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Tüm alt boyutlarda deney grubundaki öğrencilerin doyum puan ortalamaları kontrol grubu puanlarından daha yüksek bulunmuştur. Tüm alt boyutlarda öğrencilerin harmanlanmış eğitime ilişkin doyum düzeyleri yüz yüze eğitim alan kontrol grubundaki öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur.

Batista-Toledo ve Gavilan'ın (2023) çalışmalarında harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin memnuniyetini artırdığını ve bu memnuniyetin, öğrenmeye olan duygusal

bağlılığı olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Araştırma, özellikle sosyal-davranışsal ve bilişsel-duygusal deneyimlerin memnuniyet üzerinde en büyük etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Wang vd. (2021) çalışmalarının sonucunda öğrenme çıktılarını geliştirmek, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde özerklik kazanmalarını teşvik etmek ve genel memnuniyet düzeylerini artırmak amacıyla harmanlanmış öğrenmenin sağladığı faydaları vurgulamaktadırlar.

Dahlia vd. (2020) çalışmalarının sonucu harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin konuşma doğruluğu ve öğrenme tutumu üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Doğruluk, anlama, kelime bilgisi, telaffuz ve dilbilgisi ile ilgilidir. Öğrenme tutumu ise özerklik ve motivasyonla ilgilidir. Karma öğrenmenin, ders öğrenme çıktılarının elde edilmesinde etkili olduğu kanıtlanmıştır. Baquero ve Escortell (2022) çalışmalarının sonucunda harmanlanmış öğrenmenin öğrenci katılımını ve performansını artırdığı, öğrencilere daha esnek ve çeşitli öğrenme fırsatları sunduğu görülmüştür.

Heilporn vd., (2021)'in çalışmalarının sonucu özellikle, senkron ve asenkron modları tam olarak entegre etmenin ve ders boyunca devamlılığı sağlamanın öğrenci katılımı için önemli olduğu vurgulanmıştır. Min ve Yu (2023) çalışmalarının sonucunda öğrencilerin bağımsız çalışma becerileri ve motivasyon düzeyleri, öğretmenlerin teknoloji kullanımındaki yeterlilikleri, kaliteli kurs materyalleri ve etkileşimli öğrenme ortamları, harmanlanmış öğrenmenin etkinliğini artıran temel unsurlar olarak belirlenmiştir.

Armellini vd. (2021)'nin çalışması kaliteli öğrenme deneyimlerinin, kaliteli bir genel öğrenci deneyimi sağlamak için gerekli olduğunu ancak tek başına yeterli olmadığını ortaya koymuştur. Heilporn vd. (2021) çalışmalarında iyi yapılandırılmış ve temposu iyi ayarlanmış derslerin yanı sıra senkron ve asenkron modların tam entegrasyonunun öğrenci katılımını artırmak için önemli olduğunu vurgulamaktadır. Apandi ve Raman (2020) çalışmasında harmanlanmış öğrenmenin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin dijital becerileri, eğitim yönetim sistemlerinin kullanımı ve öğretmenlerin teknoloji kabul düzeylerinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Belirtilen faktörlerin dikkate alınması ve etkili bir şekilde yapılandırılması ile harmanlanmış öğrenmenin yükseköğretimde daha etkili bir şekilde uygulanmasını sağlayacaktır.

Yapılan analizler, deney grubundaki öğrencilerin harmanlanmış eğitim modeline yönelik genel memnuniyet düzeylerinin; içerik ve yöntem, yönelim, erişim ve değerlendirme alt boyutlarında, kontrol grubundaki yüz yüze eğitim alan öğrencilere kıyasla istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar, harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrenci memnuniyetini artırarak öğrenmeye ilişkin duygusal bağlılık ve motivasyonu güçlendirdiğine işaret etmektedir. Literatürde de benzer şekilde, harmanlanmış öğrenmenin öğrenci katılımını ve akademik performansı olumlu yönde etkilediği; esnek ve çeşitli öğrenme imkânları sunduğu ifade edilmektedir. Ayrıca, etkili bir harmanlanmış öğrenme deneyiminin sağlanabilmesi için senkron ve asenkron öğrenme modlarının tam entegrasyonu, öğretmenlerin dijital yeterlilikleri ile kaliteli ve etkileşimli öğrenme materyallerinin kullanımı gibi faktörlerin kritik öneme sahip olduğu vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, elde edilen bulgular harmanlanmış öğrenmenin yükseköğretimde başarılı bir biçimde uygulanabilmesi için pedagojik ve teknolojik altyapının titizlikle ve dengeli şekilde planlanmasının zorunluluğunu desteklemektedir.

4.2. Nitel Verilere İlişkin Bulgular

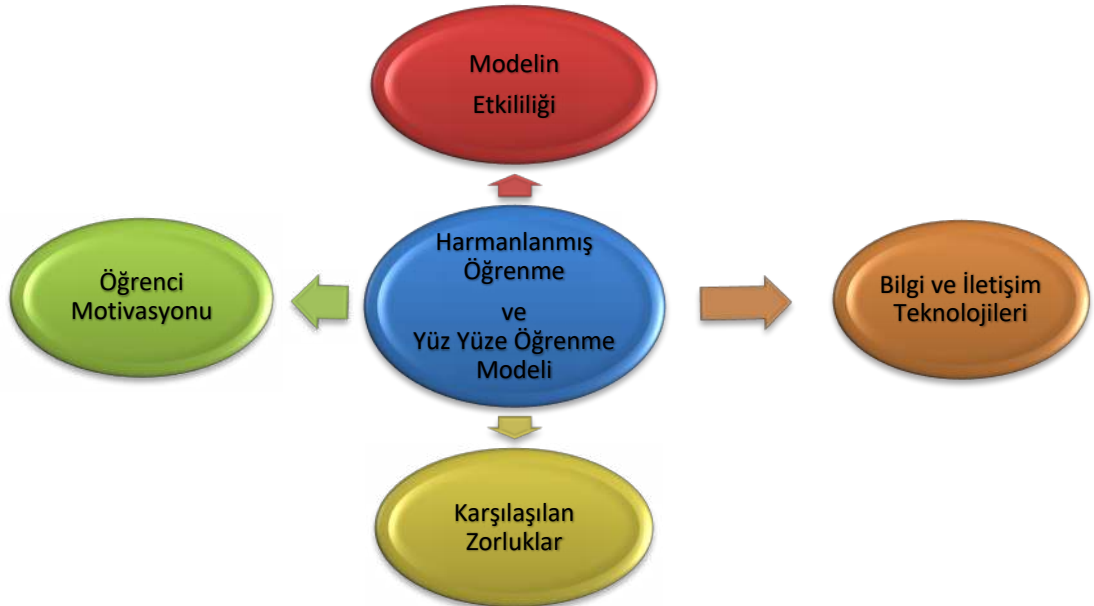
4.2.1. Harmanlanmış ve Yüz Yüze Öğrenmeye İlişkin Nitel Bulgular

Araştırmada hem harmanlanmış hem de yüz yüze öğrenmeye dair yarı yapılandırılmış görüşme soruları çerçevesinde önceden saptanmış olan dört alt tema belirlenmiştir. Bu dört tema “modelin etkililiği”, “öğrenci motivasyonu”, “bilgi ve iletişim teknolojileri” ve “karşılaşılan zorluklar” olarak belirlenmiştir (Şekil 7). Bu temalar çerçevesinde araştırmacı tarafından her bir öğrencinin ilgili soruya verdiği cevaplar analiz edilerek kodlar oluşturulmuştur. Bu bağlamda incelenen temalardan birincisini, öğrencilerin İngilizce okuma, dinleme, dilbilgisi (gramer) becerilerini geliştirmede yüz yüze öğrenme ve harmanlanmış öğrenme modelinin etkililiği hakkındaki görüşleri doğrultusunda “modelin etkililiği” oluşturmuştur. Bu tema kapsamında öğrencilerin İngilizce okuma, dinleme, dilbilgisi (gramer)) becerilerini geliştirmede yüz yüze öğrenme ve harmanlanmış öğrenme modelinin etkililiği hakkındaki görüşleri alınarak her iki modelin bu becerilerini nasıl katkı sağladığı gerekçeleri ile incelenmiştir.

İncelenen temalardan ikincisini öğrencilerin her iki yöntem ile yürütülen İngilizce derslerindeki motivasyonlarına ilişkin görüşleri doğrultusunda “öğrenci motivasyonu”

oluşturmuştur. Bu tema çerçevesinde, öğrencilerin her iki yöntem ile işlenen İngilizce derslerindeki motivasyonlarına dair görüşleri alınmış ve her iki modelin motivasyon üzerindeki etkisi, dayanaklarıyla birlikte analiz edilmiştir. Üçüncü tema, öğrencilerin her iki yöntem ile yürütülen İngilizce derslerinde kullanılan bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik görüşleri doğrultusunda belirlenmiş ve “bilgi ve iletişim teknolojileri” olarak adlandırılmıştır. Bu tema kapsamında, öğrencilerin her iki öğrenme modelinde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımına dair görüşleri alınmış ve bu teknolojilerin İngilizce derslerinde kullanımına ilişkin olumlu-olumsuz yönleri gerekçeleri ile birlikte detaylı bir şekilde incelenmiştir.

Son olarak, dördüncü tema, öğrencilerin iki yöntem ile yürütülen İngilizce derslerinde karşılaştıkları zorluklara ilişkin görüşleri doğrultusunda belirlenmiş ve “karşılaşılan zorluklar” olarak adlandırılmıştır. Bu tema kapsamında, öğrencilerin her iki öğrenme modelinde karşılaştıkları zorluklara dair görüşleri alınmış ve bu zorluklar, gerekçeleri ile birlikte analiz edilmiştir. Bu doğrultuda, temalar kapsamında incelenen öğrenci görüşlerinin analizi sürecinde, araştırmanın başlangıcında belirlenen kuramsal çerçeveye bağlı kalınmıştır. Bu çerçevede, farklı amaçlarla kullanılan kodlar, kullanım amaçlarına göre farklı temalar altında sınıflandırılmıştır.



Şekil 7. Harmanlanmış Öğrenme ve Yüz Yüze Öğrenme Modellerine Ait Temalar.

Araştırmada, katılımcıların görüşlerini sistematik bir şekilde analiz edebilmek amacıyla nitel veri analizine dayalı bir yöntem uygulanmıştır. İlk olarak, elde edilen nitel

veriler uygun bir yazılıma aktarılmış ve kodlama süreci başlatılmıştır. Bu süreçte, hem kuramsal çerçeve doğrultusunda önceden belirlenen kodlar (dedüktif kodlama) hem de katılımcı ifadelerinden türetilen yeni kodlar (indüktif kodlama) kullanılmıştır. Görüşme dökümleri ve açık uçlu anket yanıtları detaylı bir şekilde incelenerek, tekrar eden kavramlar ve anlamlı ifadeler belirlenmiş ve uygun kodlarla sınıflandırılmıştır. Kullanılan analiz araçları sayesinde, veriler arasındaki belirgin örüntüler tespit edilerek analiz süreci derinleştirilmiştir.

Araştırmacı, topladığı verileri analiz ederken, veri setini anlamlı parçalara ayırarak her bir bölümün hangi kavramı ifade ettiğini belirlemeye çalışır. Anlam bütünlüğü taşıyan bu bölümler, genellikle kelime, cümle veya söz öbeği şeklinde olabilir ve araştırmacı tarafından adlandırılır. Kodlama süreci dinamik bir yapıya sahiptir; araştırmacının veri setini defalarca gözden geçirmesi ve katılımcıların tekrarladığı ifadelerdeki anlamı keşfetmesi gerekebilir. Veri setinin genişliği ve kapsamına bağlı olarak kodlamalar tekrar edebilir ve analiz sürecinde yeni kodlara rastlanma olasılığı bulunur. Bu nedenle, araştırmacılar genellikle veri analizi boyunca kodlama işlemini sürdürmektedir (Kvale, 1994; Morse, 2016; Silverman, 2016).

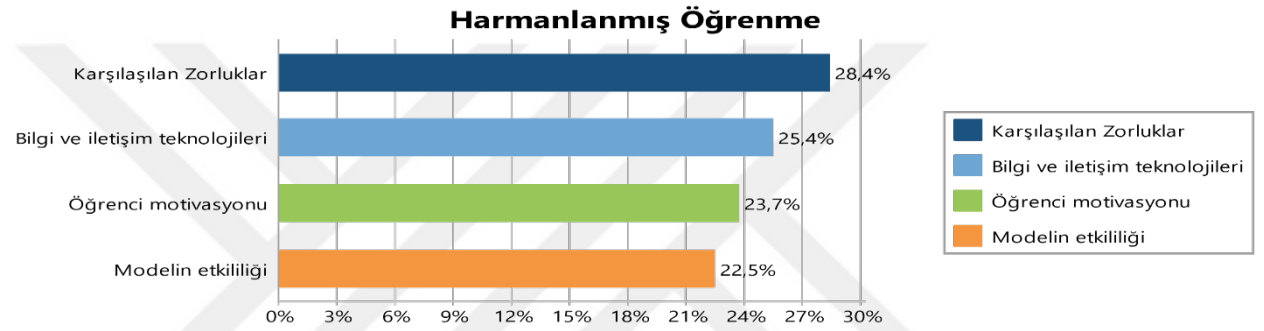
Kodlama tamamlandıktan sonra, ilişkili kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuş ve temalar arasındaki ilişkiler görselleştirilerek detaylı bir içerik analizi yapılmıştır. Kullanılan görsel analiz araçları, temalar arasındaki bağlantıların anlaşılmasını kolaylaştırmıştır. Daha sonra, bulguların güvenilirliğini artırmak amacıyla kodlama süreci gözden geçirilmiş ve gerekli revizyonlar yapılmıştır. Katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılar eklenerek, analiz sürecinin veriyle uyumu desteklenmiştir. Son aşamada, elde edilen temaların frekans analizi gerçekleştirilerek baskın temalar belirlenmiş ve araştırma sorularına yönelik kapsamlı çıkarımlar yapılmıştır.

Öğrencilerden elde edilen yanıtlar, veri analiz sürecinin güvenilirliğini artırmak ve bağımsız bir değerlendirme sağlamak amacıyla alanında uzman bir kişiye gönderilmiş ve ilgili uzman analiz süreci hakkında detaylı olarak bilgilendirilmiştir. Uzmandan, araştırmada belirlenen ana temalar çerçevesinde alt tema ve kodları oluşturması beklenmiş, böylece kodlama sürecinin nesnelliği ve tutarlılığı sağlanmaya çalışılmıştır. Uzman tarafından gerçekleştirilen içerik analizi sonucunda belirlenen kodlar ve temalar, araştırmacının önceden ortaya koyduğu analiz bulgularıyla karşılaştırılmış ve iki farklı kodlama sürecinden elde edilen veriler arasında uyum düzeyi değerlendirilmiştir.

tarafından ek olarak tanımlanan ve araştırmacının önceden tespit etmediği farklı temalar ve kodlar ayrıca değerlendirilmiş, bu yeni bulguların çalışmanın kapsamına uygun olup olmadığı analiz edilmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda, çalışmanın amacına ve veri setine uygun olan ek kodlar ve temalar araştırmaya dahil edilerek analiz süreci tamamlanmıştır. Bu yöntem sayesinde, araştırma bulgularının güvenilirliği artırılmış ve elde edilen sonuçların daha kapsamlı bir çerçevede değerlendirilmesi sağlanmıştır.

Araştırmada hem harmanlanmış hem de yüz yüze öğrenmeye dair önceden saptanmış olan dört alt tema çerçevesinde ortaya çıkan bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.2.1.1. Harmanlanmış Öğrenme



Grafik 1. Harmanlanmış öğrenmenin dört alt temasının kodlanma sıklığına göre dağılımı.

Grafik 1'e göre karşılaşılan zorluklar %28.4 kodlama işlemi ile harmanlanmış öğrenmede öne çıkmaktadır. Bilgi ve iletişim teknolojileri %25.4, öğrenci motivasyonu % 23.7 ve modelin etkililiği de %22.5 olarak saptanmıştır. Aşağıda araştırmanın alt temalarına yönelik bulgular sırasıyla sunulmuştur.

4.2.1.1.1. Modelin etkililiği

Tablo 29

Modelin Etkililiği

Temalar ve Kodlar		
<i>Öğrenme kolaylığı (f=30)</i>	<i>Öğretim Yöntemi (f=10)</i>	<i>Öğrenme Çıktısı (f=7)</i>
Tekrar etme imkânı (f=8)	Ters-yüz öğrenme (f=3)	Dil gelişiminde fayda (f=4)
Kendi hızında öğrenme imkânı (f=4)	Dinamik öğrenme (f=2)	Dili aktif kullanma (f=2)
Sınıf dışında pratiklik sağlama (f=3)	Dil bilgisi öğretmede zayıflık (f=1)	Kalıcı öğrenme (f=1)
Kaynaklara kolay erişim (f=3)	Karmaşık konuları kolay öğretme (f=1)	<i>Bireysel gelişim (f=2)</i>
Bağımsız ve bireysel çalışma (f=3)	Kavramları anlaşılır kılma (f=1)	Beceri geliştirme (f=1)
Farklı materyallere erişim (f=2)	Zengin materyal kullanımı (f=1)	Özgüveni arttırma (f=1)
Kapsamlı ve esnek öğrenme (f=2)	Öğretmene ihtiyaç (f=1)	
Anında geri bildirim (f=2)		
İlgi çekici dersler (f=2)		
Pekiştirme fırsatı (f=1)		

Tablo 29'da görüleceği üzere modelin etkililinde dört alt tema bulunmuştur. Bunlar öğrenme kolaylığı (f=30), öğretim yöntemi (f=10), öğrenme çıktısı (f=7) ve

bireysel gelişimdir ($f=2$). Öğrenme kolaylığına ilişkin 10 kod, öğretim yöntemine ilişkin 7 kod, öğrenme çıktısına ilişkin 3 kod ve bireysel gelişime ilişkin 2 kod bulunmuştur.

"Öğrenme kolaylığı" teması altında farklı alt temalar ortaya çıkmıştır. Katılımcıların verdikleri yanıtlara göre, öğrenme sürecinin daha verimli hale gelmesinde önemli rol oynayan birkaç faktör vurgulanmıştır. Katılımcılar, tekrar etme imkânı ve kendi hızında öğrenme fırsatlarını en önemli unsurlar olarak belirtmişlerdir. Tekrar etme imkânı, öğrencilerin öğrenme sürecini kendi hızlarında pekiştirmelerine olanak tanırken, kendi hızında öğrenme imkânı, öğrenme sürecini kişisel ihtiyaçlara göre özelleştirme fırsatı sunmuştur. Ayrıca, sınıf dışında pratik yapma imkânı, öğrencilere ders dışında da becerilerini geliştirme şansı vermektedir.

Diğer yandan, kaynaklara kolay erişim, bağımsız ve bireysel çalışma gibi unsurlar, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha bağımsız hale getirmelerine olanak sağlamaktadır. Katılımcılar, farklı materyallere erişim ve kapsamlı öğrenme fırsatlarının da öğrenme sürecinde önemli bir rol oynadığını ifade etmişlerdir. Anında geri bildirim ve ilgi çekici dersler ise, öğrencilerin motivasyonunu arttırarak, öğrenmenin daha etkili ve sürdürülebilir olmasına yardımcı olmaktadır. Pekiştirme fırsatları, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri tekrar ederek daha sağlam bir şekilde öğrenmelerini sağlamaktadır. Öğrenme kolaylığı teması, katılımcıların öğrenme süreçlerinde esneklik, kişiselleştirilmiş hızda ilerleme, çeşitli kaynaklara erişim ve anında geri bildirim gibi faktörlerin önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu faktörler, öğrenmenin verimliliğini artıran, öğrencilere bağımsız çalışma ve tekrar etme fırsatları sunan özellikler olarak öne çıkmıştır. Bu bulgular ışığında katılımcı görüşleri şu şekildedir:

"Bu, sınıf dışı zamanlarda bile destekleyici bir öğrenme ortamı yaratıyor. Ancak motivasyonum genellikle çevrimiçi ve sınıf içi bileşenlerin iyi bir şekilde uyum içinde olmasına bağlı olarak artıyor. Sınıfta yaptıklarımız ile çevrimiçi verilen görevler arasında açık bir bağlantı olduğunda, derse daha fazla katılım gösteriyor ve başarı için daha fazla gayret gösteriyorum. (Ö1, Konum 16)"

"Çevrim içi kaynaklardan gramer kurallarını öğrenirken, yüz yüze derslerde bu kuralları cümle içinde nasıl kullanacağımı uyguluyorum. Özellikle dinleme ve okuma becerilerim bu sayede oldukça gelişti. Derslerde kullanılan videolar ve testler bana öğrenme sürecimde özgürlük sağlıyor. (Ö5, Konum 13)"

"Dinleme becerileri, farklı medya ile geliştirilirken, dil bilgisi alıştırmaları online ortamda kendi hızımda öğrenmeme yardımcı oluyor. (Ö3, Konum 9)"

“Çevrim içi derslerde bolca dinleme egzersizi yapabiliyorum; örneğin, çeşitli aksanlarla hazırlanmış videoları tekrar tekrar izleyerek dinleme yeteneğimi artırıyorum. (Ö4, Konum 11)”

"Öğretim Yöntemi" teması altında belirlenen alt temalar, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde kullanılan yöntemlerin etkinliği ve verimliliği ile ilgilidir. Katılımcıların görüşlerine göre, ters-yüz öğrenme yöntemi, en çok dikkat çeken ve en fazla tercih edilen öğretim yöntemlerinden biri olmuştur. Bu yöntem, öğrencilerin dersleri önceden hazırlıklı olarak gelmelerine ve sınıf ortamında uygulamalı çalışmalar yapmalarına olanak sağlar. Bu şekilde, öğrenciler ders esnasında daha etkileşimli ve aktif bir şekilde katılım gösterebilmektedir. Dinamik öğrenme yöntemi ise, öğrencilerin öğrenme sürecinde daha fazla etkileşimde bulunmalarını ve konuya dair daha derinlemesine bir anlayış geliştirmelerini sağlar. Ancak bazı katılımcılar, dil bilgisi öğretiminde zayıflık yaşadığını belirtmiş ve bu konunun öğrenme sürecinde bir engel oluşturduğuna dikkat çekmişlerdir. Diğer yandan, bazı öğrenciler karmaşık konuları kolay öğretme yeteneği ile ilgili olumlu görüşler belirtmiş ve öğretmenlerin bu yeteneklerinin öğrencilerin konuya olan ilgilerini artırdığını ifade etmişlerdir.

Öğretim yöntemlerinin kavramları anlaşılır kılma ve zengin materyal kullanımı gibi özelliklerinin, öğrenme sürecini daha anlaşılır ve etkili hale getirdiğini vurgulamışlardır. Bununla birlikte, bazı katılımcılar, öğrenme sürecinde daha fazla öğretmene ihtiyaç duyduklarını dile getirmiştir. Bu, öğrencilerin bazen bağımsız çalışmakta zorlandıklarını ve öğretmenin rehberliğine ihtiyaç duyduklarını gösteren bir bulgudur. Bu bulgular, öğretim yöntemlerinin öğrencilerin öğrenme süreçleri üzerinde önemli bir etkisi olduğunu ve doğru öğretim yöntemlerinin öğrencilerin başarılarını artırabileceğini ortaya koymaktadır. Öğrenciler, dinamik, etkileşimli ve anlaşılır öğretim yöntemlerinin, öğrenme deneyimlerini olumlu yönde şekillendirdiğini ifade etmişlerdir. Bu bulgular ışığında katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Ancak bu yaklaşımın başarısı, çevrimiçi ve sınıf içi bileşenlerin uygun şekilde entegrasyonuna bağlıdır. Her iki bileşenin birbirini etkili bir şekilde tamamladığı zaman, karma model dil öğrenme için güçlü bir araç haline gelir. (Ö1, Konum 3)”

“Mesela online kaynaklar, kendi hızımda pratik yapmamı sağlayarak anlama becerimi önemli ölçüde geliştirdi. Ayrıca, sınıf içi öğretim ile

dijital alıştırma­ların birleşimi, öğrenmeyi daha dinamik hale getiriyor. (Ö3, Konum 9)”

“Ayrıca, sınıf içi öğretim ile dijital alıştırma­ların birleşimi, öğrenmeyi daha dinamik hale getiriyor. Dil bilgisi konularındaki etkileşimli araçlar, karmaşık kavramları daha anlaşılır hale getirerek özgüvenimi arttırdı. (Ö4, Konum 9)”

“Sınıfta yaptıklarımız ile çevrimiçi verilen görevler arasında açık bir bağlantı olduğunda, derse daha fazla katılım gösteriyor ve başarı için daha fazla gayret gösteriyorum. (Ö5, Konum 16)”

"Öğrenme Çıktısı" teması altında belirlenen alt temalar, öğrencilerin öğrenme sürecinden elde ettikleri somut sonuçlara dair önemli bulgular ortaya koymaktadır. Katılımcılar, dil öğreniminde önemli ilerlemeler kaydettiklerini ifade etmişlerdir. Dil gelişiminde fayda alt teması, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede öğrendikleri yöntemlerin etkili olduğunu ve bu süreçte belirgin bir ilerleme sağladıklarını göstermektedir. Öğrenciler, özellikle dil becerilerini geliştirirken, öğrendikleri bilgilerin günlük yaşamlarında daha etkili kullanabildiklerini belirtmişlerdir.

Dili aktif kullanma fırsatının, öğrencilerin öğrendikleri dili daha etkin bir şekilde kullanmalarına olanak sağladığı vurgulanmıştır. Bu durum, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri gerçek hayatta ve ders dışında aktif bir şekilde kullanmalarına olanak tanımaktadır, bu da dil becerilerini pekiştiren bir faktördür. Kalıcı öğrenme ise öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin zaman içinde unutulmadığını, aksine pekiştirilerek kalıcı hale geldiğini ifade etmektedir. Bu bulgular, öğrencilerin dil öğrenim sürecinde elde ettikleri çıktılarla ilgili olumlu geri bildirimler sunduklarını ve bu çıktıları günlük yaşamlarında daha verimli kullanabildiklerini ortaya koymaktadır. Öğrenme çıktıları, dil becerilerinin geliştirilmesi ve kalıcı öğrenmenin sağlanmasında önemli bir rol oynamaktadır.

“Bana göre harmanlanmış öğrenme modeli dil gelişiminde çok faydalıdır. Teknolojinin entegrasyonu, video içerikleri, interaktif dil bilgisi alıştırma­ları gibi birçok materyale erişim sağlıyor, bu da derslerin daha ilgi çekici ve dinamik hale gelmesini sağlıyor. (Ö3, Konum 9)”

“Harmanlanmış öğrenme modeli, İngilizce becerilerimi geliştirmede oldukça etkili oldu çünkü farklı öğrenme ortamlarını birleştiriyor. (Ö4, Konum 11)”

“...modelin en büyük avantajı, farklı beceriler üzerinde aynı anda çalışabilmemi sağlaması. Online platformlarda dinleme aktiviteleri, dil bilgisi testleri ve okuma materyalleri gibi içerikler bolca sunuluyor. ...Özellikle konuşma ve geri bildirim alma süreci benim için çok faydalı oluyor. Bu model, benim öğrenme sürecime büyük bir esneklik kattı. Çevrim içi kaynaklardan gramer kurallarını öğrenirken, yüz yüze derslerde bu kuralları cümle içinde nasıl kullanacağımı uyguluyorum. (Ö5, Konum 13)”

"Bireysel gelişim" teması, öğrencilerin öğrenme süreçlerinden sadece dil becerileri değil, aynı zamanda kişisel gelişimleri açısından da önemli kazanımlar elde ettiklerini ortaya koymaktadır. Bireysel gelişim alt teması, öğrencilerin eğitim sürecinde sadece akademik değil, kişisel olarak da ilerlediklerini ve özgüvenlerini geliştirdiklerini göstermektedir. Öğrenciler, bu süreçte öğrendikleri yeni beceriler ve deneyimler sayesinde kendilerine olan güvenlerini artırdıklarını ifade etmişlerdir. Beceri geliştirme alt teması, öğrencilerin sadece dil becerilerini değil, aynı zamanda problem çözme, eleştirel düşünme ve diğer kişisel becerilerini de geliştirme fırsatı bulduklarını göstermektedir. Bu becerilerin gelişmesi, öğrencilerin genel eğitim süreçlerinde daha başarılı olmalarına yardımcı olmaktadır.

Özgüveni arttırma ise, öğrencilerin eğitim sürecinde kazandıkları yetkinliklerin ve başarıların, onların özgüvenlerini artırarak, daha etkin ve motive bir şekilde öğrenmelerine katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Bu bulgular, bireysel gelişim sürecinin öğrenme deneyimlerinde önemli bir yer tuttuğunu ve öğrencilerin hem kişisel hem de akademik anlamda gelişim gösterdiklerini vurgulamaktadır.

“Harmanlanmış öğrenme modeli, İngilizce becerilerimi geliştirmede oldukça etkili oldu çünkü farklı öğrenme ortamlarını birleştiriyor. (Ö3, Konum 11)”

“Ayrıca, sınıf içi öğretim ile dijital alıştırmaların birleşimi, öğrenmeyi daha dinamik hale getiriyor. Dil bilgisi konularındaki etkileşimli araçlar,

*karmaşık kavramları daha anlaşılır hale getirerek özgüvenimi arttırdı.
(Ö4, Konum 9)”*

Deniz (2024) hem çevrimiçi hem de çevrimdışı kaynakların entegrasyonu sayesinde, harmanlanmış öğrenme yönteminin esnek ve kişiselleştirilmiş eğitim deneyimleri sunarak öğrencilerin sorumluluk ve bağımsızlık kazanmasına katkıda bulunduğunu ifade etmektedir. Naseer ve Perveen (2023), harmanlanmış öğrenmenin, öğrencilerin farklı coğrafi bölgelerde bulunmalarına rağmen, küresel ölçekte sanal sınıflar aracılığıyla ortak bir öğrenme sürecine katılabilmelerine olanak tanıdığını ifade etmektedir. Ayrıca, harmanlanmış öğrenme ortamlarının sağladığı bu mekânsal esnekliğin, çeşitli pedagojik ve pratik avantajları da beraberinde getirdiği vurgulanmaktadır.

Zaki (2022), harmanlanmış öğrenmenin öğrencilere çeşitli açılardan önemli avantajlar sunduğunu belirtmektedir. Bu avantajlar arasında finansal açıdan erişilebilirlik, esnek çalışma saatleri, öğrenme materyallerine kolay erişim ve bu kaynakların paylaşılabirliği, bireysel ilgiye dayalı öğrenme imkânı, öz disiplin ve öz motivasyonun gelişimi, öğrenme sürecinde bireysel özgürlük ile zaman yönetimi açısından tasarruf sağlanması yer almaktadır. Hiranrithikorn (2019), harmanlanmış öğrenmenin bilgi ve beceri kazanımında hem zaman hem de maliyet açısından tasarruf sağladığını ifade etmektedir. Bu öğrenme modeli, öğrencilere daha fazla bilgi edinme ve öğrenilen içerikleri tekrar gözden geçirme fırsatı sunarak öğrenme sürecini desteklemektedir. Ayrıca, harmanlanmış öğrenmede ilerleme büyük ölçüde öz disiplin ve öz motivasyona bağlı olduğundan, öğrencilerin kendi öğrenme hızlarına uygun bir şekilde ilerlemelerine olanak tanımaktadır.

Yapıcı ve Akbayın’a (2012) göre, hibrit öğrenme ya da harmanlanmış öğrenme modeli; esneklik, öğrenme ortamında konfor, öğrenme düzeyinde artış, öğrenmeye yönelik ilgi ve sosyal etkileşimi teşvik etme gibi çeşitli avantajlara sahiptir. Bu öğrenme modelinin birkaç önemli üstünlüğü bulunmaktadır. İlk olarak, bu model öğretmenlerin öğretim materyallerini sunmalarını kolaylaştırmaktadır. Aynı zamanda, öğrencilerin öğrenme materyallerine erişimini de oldukça pratik hâle getirmektedir. Söz konusu model, öğretim materyallerinin e-öğrenme sistemine yüklenmesine olanak tanıdığından, öğretmenin ders anlatımıyla ilgili sorumluluklarını yerine getirmesini kolaylaştırmaktadır. Öğrenciler açısından ise materyallerin dijital ortamda 7/24 erişilebilir olması, öğrenme sürecine önemli ölçüde katkı sağlamaktadır. İkinci olarak,

zaman tasarrufu sağlamaktadır. Hibrit öğrenme modeli, öğrenci yoklamalarının e-öğrenme sistemi üzerinden otomatik olarak gerçekleştirilmesine olanak tanımaktadır.

Wolf (2010), kişiselleştirilmiş öğrenmenin, geleneksel eğitim modellerinde görülen zaman ve mekâna bağımlılığı aşarak, öğrencilerin öğrenme süreçlerini bu kısıtlamalardan bağımsız şekilde yönetmelerine olanak tanıyan yenilikçi bir yaklaşım sunduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, kişiselleştirilmiş öğrenme, öğrenci merkezli bir paradigma benimseyerek öğretmen merkezli farklılaştırma (differentiation) ve bireyselleştirmeden (individualization) ayrılmakta; farklılaştırma, öğrenci gruplarının ihtiyaçlarına uygun öğretim stratejileri geliştirmeyi ifade ederken, bireyselleştirme öğrencilerin kendi öğrenme hızlarında bağımsız ilerlemesine imkân tanımaktadır (Garrick et al., 2017a, 2017b).

Harmanlanmış öğrenme modeli, bu çerçevede teknolojik imkânlarla desteklenen kişiselleştirilmiş öğrenme stratejilerinin etkililiğini artırmakta ve öğrencilere esnek öğrenme ortamları sağlamaktadır. Büyük veri analitiği kullanımı, öğrencilerin öğrenme davranışları ve tutumlarına ilişkin derinlemesine öngörüler elde edilmesini mümkün kılarak, öğretim tasarımı ile öğrenme yöntemlerinin optimize edilmesine katkı sağlamaktadır (Rubel & Jones, 2016). Ayrıca, bu veri odaklı yaklaşımlar öğrencilerin içerik kalıcılığına yönelik tahminler ve kişiselleştirilmiş geri bildirim mekânizmalarının geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır (Roberts, Howell, Seaman & Gibson, 2017).

Yükseköğretim bağlamında öğrenme analitiği ve öğrenci profillerinin kullanımı, harmanlanmış öğrenme modelinin etkililiğini destekleyen temel unsurlar arasında yer almaktadır (Roberts et al., 2017). Bu teknolojik araçlar, öğrenci katılımı (Reimers & Neovesky, 2015) ve öğrenme materyalleri ile etkileşim (Dyckhoff, Zielke, Bültmann, Chatti & Schroeder, 2012) analizlerini mümkün kılarak, öğrenme deneyiminin bireyselleştirilmesine ve optimize edilmesine olanak vermektedir. Dolayısıyla, harmanlanmış öğrenme modeli, kişiselleştirilmiş öğrenmenin temel prensipleriyle uyumlu olarak, teknolojik destekle öğrencilerin etkin katılımını ve öğrenme başarısını artıran etkili bir eğitim yaklaşımı olarak değerlendirilebilir.

Geleneksel öğretim yaklaşımlarının sınırlılıkları, dijitalleşmenin yaygınlaşmasıyla birlikte yeniden değerlendirilmekte; özellikle yükseköğretim kurumları, öğretim süreçlerini bireyselleştirme yönünde adımlar atmaktadır. Bu çerçevede, bilgisayar destekli platformlar, dijital araçlar ve yeni nesil öğrenme

teknolojileri, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre şekillendirilen kişiselleştirilmiş öğrenme modellerinin temel bileşenleri haline gelmiştir. Redding'e (2014) göre kişiselleştirilmiş öğrenme yalnızca okul yapısında bir dönüşümü değil, aynı zamanda modern teknolojilerin etkili kullanımını da içeren bütünsel bir öğrenme yaklaşımıdır (s. 4). Gelişen öğrenme teknolojileri sayesinde eğitim kaynaklarına erişimin kolaylaşması, öğrenmenin mekân ve zamanla sınırlı olmayan esnek bir yapıya kavuşmasını sağlamaktadır. Bu durum, yükseköğretim kurumlarını hem öğretim stratejilerini hem de öğrenme çıktılarıyla ilişkili ölçütleri yeniden gözden geçirmeye yönlendirmektedir (Gibson et al., 2013). Özellikle harmanlanmış öğrenme modeli içerisinde kişiselleştirme olanakları, öğrencinin kendi öğrenme süreci üzerindeki kontrolünü artırmakta ve bu sayede akademik başarıyı olumlu yönde etkilemektedir.

Bu noktada harmanlanmış öğrenme modeli hem yüz yüze hem çevrim içi öğrenme ortamlarını bütünleştirerek kişiselleştirilmiş öğrenmeye güçlü bir zemin sunmaktadır. Öğrencilerin çevrim içi modüllerde kendi hızlarında öğrenmelerine olanak tanınması, yüz yüze oturumlarda ise öğretmen rehberliğiyle derinlemesine öğrenme fırsatlarının sağlanması, pedagojik esneklik ve etkililiği artırmaktadır. Böylece, harmanlanmış öğrenme yalnızca teknolojik bir entegrasyon değil, aynı zamanda bireysel öğrenme farklılıklarını dikkate alan dinamik bir eğitim yaklaşımı olarak öne çıkmaktadır.

4.2.1.1.2. Öğrenci Motivasyonu

Tablo 30

Öğrenci Motivasyonu

Temalar ve Kodlar		
Bireysel öğrenme planı (f=14),	Bağımsız çalışma engeli (f=9)	Etkileşimli öğretme ortamı (f=7)
Esnek çalışma (f=14)	Motivasyon eksikliği (f=5)	Dinamik ve ilgi çekici öğrenme ortamı (f=4)
Ders dinamizmi (f=12)	Disiplin (f=2)	Gerçek hayata bağlanma (f=2)
Derse olan ilginin sürekliliği (f=8)	Kaygı (f=2)	Güçlü ve tutarlı bağ kurma (f=1)
Kaynaklara kolay erişim (f=2)	Öğrenirken öğrenme (f=10)	
Öğrenmeye çaba gösterme (f=1)	Keyifli vakit geçirme (f=7)	
Zamanı verimli kullanma (f=1)	Yüksek motivasyon sağlama (f=3)	

Tablo 30'da görüldüğü üzere öğrenci motivasyonunda altı alt tema bulunmuştur. Bunlar bireysel öğrenme planı (f=14), ders dinamizmi (f=12), öğretirken öğrenme (f=10), bağımsız çalışma engeli (f=9) ve etkileşimli öğrenme ortamıdır (f=7).

Bireysel öğrenme planına ilişkin 1 kod, ders dinamizmine ilişkin 4 kod, öğrenirken öğrenmeye ilişkin 2, bağımsız çalışma engeline ilişkin 3 kod ve etkileşimli öğrenme ortamına ilişkin 3 kod bulunmuştur.

“Bireysel öğrenme planı” teması kapsamında yapılan nitel analiz sonucunda, katılımcıların esnek çalışma anlayışına vurgu yaptığı görülmüştür. Esnek çalışma kodu, bireysel öğrenme planının temel unsurlarından biri olarak öne çıkmış ve tüm katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Katılımcılar, bireysel öğrenme planlarının kişisel ihtiyaçlara

ve öğrenme hızına göre şekillendirilmesi gerektiğini belirtmiş, bu sürecin bireysel motivasyonu artırarak öğrenmeyi daha verimli hale getirdiğini ifade etmiştir.

“Çevrim içi platformlarda bireysel olarak çalışma imkânım olduğu için zamanımı verimli kullanabiliyorum. (Ö2, Konum 18)”

“Harmanlanmış öğrenme modelinde hem bireysel hem de grup çalışması yapma fırsatı bulduğum için motivasyonumu yüksek tutabiliyorum. Çevrimiçi derslerde oyunlar ve etkileşimli alıştırmalar dersleri eğlenceli hale getiriyor. Yüz yüze derslerde ise arkadaşlarımla etkileşim kurarak öğrendiklerimi paylaşmak beni daha da heveslendiriyor. (Ö3, Konum 18)”

“İngilizceyi ne zaman ve nasıl çalıştığımı seçebilmek beni daha çok bağlıyor. Video, makale ve quiz gibi çeşitli kaynakların bulunması, öğrenmeyi daha ilginç hale getiriyor. Ayrıca, materyalleri istediğim kadar gözden geçirebilmek beni cesaretlendiriyor ve ilerlememi sürdürüyor. (Ö5, Konum 25)”

“Ders dinamizmi” teması altında katılımcıların görüşleri incelendiğinde, öncelikli olarak dersin ilgi çekiciliğinin ve bu ilginin sürdürülebilir olmasının öğrenme sürecinde önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Katılımcılar, dersin akıcılığı ve öğretim sürecinin etkileşimli olması durumunda motivasyonlarının arttığını ve derse olan ilgilerini daha uzun süre koruyabildiklerini belirtmiştir. Bu doğrultuda, ders içeriğinin yenilikçi yöntemlerle sunulması, öğrencilere aktif katılım imkânı sağlanması ve öğretim sürecinin monotonluktan uzak olması, öğrenme sürecini olumlu yönde etkileyen faktörler olarak öne çıkmaktadır. Bunun yanı sıra, ders materyallerine ve kaynaklara kolay erişimin, öğrenme sürecini destekleyen önemli unsurlardan biri olduğu ifade edilmiştir.

Katılımcılar, dersle ilgili kaynakların ulaşılabilir olmasının, öğrenme sürecindeki verimliliklerini artırdığını vurgulamıştır. Ayrıca, bazı katılımcılar öğrenme sürecinde bireysel çaba göstermenin ve zamanı verimli kullanmanın dersin dinamik yapısını destekleyen unsurlar olduğunu dile getirmiştir. Bu bulgular, dersin etkili bir şekilde yürütülmesi için öğrencilerin ilgisini canlı tutacak, erişilebilir kaynaklar sunacak ve bireysel çaba ile zaman yönetimini teşvik edecek bir öğrenme ortamının gerekliliğine işaret etmektedir.

“Sınıfta yaptıklarımız ile çevrimiçi verilen görevler arasında açık bir bağlantı olduğunda, derse daha fazla katılım gösteriyor ve başarı için daha fazla gayret gösteriyorum. (Ö1, Konum 16)”

“Böylelikle derslere olan ilgimi sürekli diri tutuyor. Çevrim içi platformlarda bireysel olarak çalışma imkânım olduğu için zamanımı verimli kullanabiliyorum. (Ö2, Konum 18)”

“Kaynaklara ihtiyacım olduğunda her zaman erişebilmek, odaklanmamı sağlıyor. (Ö4, Konum 22)”

“Öğrenirken öğrenme” teması kapsamında katılımcılar, derslerin sadece bilgi edinmenin ötesinde, keyifli ve motive edici bir deneyim haline gelmesinin önemini vurgulamıştır. Akıcı, ilgi çekici ve etkileşimli derslerin öğrencilerin aktif katılımını teşvik ederek bilgiyi daha derinlemesine kavramalarına yardımcı olduğu belirtilmiştir. Öğrenciler, öğrenme sürecinin keyifli hale gelmesinin verimliliği artırdığını ifade ederken, yüksek motivasyonun öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirdiğini vurgulamıştır. Ayrıca, yenilikçi yöntemler, grup çalışmaları ve etkileşimli uygulamalar, öğrenme sürecini destekleyerek öğrencilerin aktif katılımını sağlamaktadır. Bu bağlamda, öğrenirken öğrenmenin en verimli şekilde gerçekleşmesi için motivasyonu yüksek, keyifli ve etkileşimli bir öğrenme ortamının oluşturulmasının gerektiği sonucuna varılmıştır.

“Örneğin, oyunlaştırılmış uygulamalar veya etkileşimli quizler gibi araçlar, öğrenmeyi eğlenceli ve ödüllendirici hale getiriyor. ... çevrimiçi ilerleme takip araçları veya performans panoları gibi özellikler, çalışmalarına odaklanmamı ve ilerlememi görmek için bir teşvik sağlıyor. (Ö1., Konum 16)”

“Farklı yollarla—videolar, okuma alıştırmaları, quiz'ler—materyallere etkileşimli şekilde dahil olmak, öğrenmeyi taze ve motive edici tutuyor. (Ö5, Konum 25)”

“Bağımsız çalışma engeli” teması kapsamında katılımcılar, motivasyon eksikliği ve disiplin yetersizliğinin bireysel öğrenme sürecini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Motivasyonun düşük olması, öğrencilerin çalışmaya başlamasını ve sürdürülebilir bir öğrenme alışkanlığı kazanmasını zorlaştırırken, disiplin eksikliği ise düzenli ve planlı bir çalışma süreci oluşturmayı engellemektedir. Bu durum, öğrencilerin bağımsız öğrenme

süreçlerinde zorluk yaşamasına neden olmakta ve verimliliklerini düşürmektedir. Dolayısıyla, bağımsız çalışmayı destekleyen motivasyon artırıcı stratejilerin geliştirilmesi ve disiplinli bir çalışma düzeninin teşvik edilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

“...yalnız çalışmak beni bazen zorluyo (Ö2, Konum 20)”

“Çevrim içi derslerde yalnız çalışmak beni bazen zorluyor... (Ö3, Konum 20)”

“...zaman yönetimi konusunda sıkıntı yaşıyorum. (Ö4, Konum 45)”

“Etkileşimli öğretme ortamı” teması kapsamında katılımcılar, derslerin dinamik ve ilgi çekici olmasının öğrencilerin derse katılımını artırarak öğrenme sürecini daha anlamlı hale getirdiğini belirtmiştir. Etkileşimli yöntemler, öğrencilerin bilgiyi ezberlemek yerine anlamlandırarak öğrenmelerini sağlarken, derslerin gerçek hayatla ilişkilendirilmesi konuların daha somut ve uygulanabilir hale gelmesine katkıda bulunmaktadır. Ayrıca, öğretmen ve öğrenciler arasında güçlü ve tutarlı bağlar kurulmasının, güvene dayalı bir öğrenme ortamı oluşturarak süreci olumlu yönde etkilediği vurgulanmıştır. Bu doğrultuda, etkili bir öğretme ortamının oluşturulması için derslerin ilgi çekici, gerçek dünyayla bağlantılı ve güçlü iletişim kurmaya elverişli olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

“...motivasyonum genellikle çevrimiçi ve sınıf içi bileşenlerin iyi bir şekilde uyum içinde olmasına bağlı olarak artıyor. (Ö1, Konum 16)”

“Öğrenme yöntemlerinin ve araçlarının çeşitliliği, derslerin sıkıcı hale gelmesini engelliyor. Örneğin, oyunlaştırılmış uygulamalar veya etkileşimli quizler gibi araçlar, öğrenmeyi eğlenceli ve ödüllendirici hale getiriyor. (Ö2, Konum 16)”

“Online derslerin etkileşimli doğası, özellikle oyunlar ve quiz'ler gibi aktiviteler öğrenmeyi daha eğlenceli hale getiriyor (Ö4, Konum 22)”

Deniz (2024) çalışmasında, harmanlanmış öğrenme yaklaşımının, öğrencilerin konuşma, dinleme, okuma ve yazma gibi dil becerilerini geliştirdiği aynı zamanda motivasyon, katılım ve özerklik duygularını güçlendirdiği vurgulanmaktadır. Shoukat vd., (2024) yürüttükleri çalışmanın bulguları, öğrencilerin mevcut harmanlanmış öğrenme ortamına kısmen katıldıklarını, öğretim elemanlarının harmanlanmış öğretim

teknikleri, harmanlanmış öğrenmenin yararları ve bu öğrenme biçimini etkileyen faktörler gibi değişkenlere ise güçlü biçimde katıldıklarını ortaya koymuştur. Harmanlanmış öğrenmenin, akademik motivasyon ve öğrenme çıktıları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı ve olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir.

Badawi (2021) yürüttüğü bir çalışmada akademik motivasyon düzeyleri ile İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen (EFL) öğrencilerin genel not ortalamaları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Wong vd., (2020) Kuzey Malezya’da 116 öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmada, harmanlanmış öğrenmenin akademik başarı ve motivasyon üzerindeki etkilerini incelemiştir. Çalışma sonucunda, öğrencilerin akademik başarılarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemekle birlikte, harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin motivasyon düzeyleri üzerinde geleneksel öğretime kıyasla olumlu etkiler yarattığı belirlenmiştir.

Al-Qudimi ve Hameed'in (2024) gerçekleştirdiği çalışmada, harmanlanmış öğrenme yöntemi, öğrencilerin dil öğrenme motivasyonunu olumsuz yönde etkileyebilecek potansiyel bir engel olarak tanımlanmıştır. Araştırmada, bu yöntemin sunduğu esneklik ve teknolojik imkânlarla rağmen, bazı öğrencilerde motivasyon kaybına neden olabileceği ve öğrenme sürecine katılım düzeyini düşürebileceği yönünde bulgulara ulaşılmıştır.

Gustiani (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı, Covid-19 pandemisi sürecinde İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrencilerinin çevrim içi öğrenmeye yönelik motivasyonlarını incelemektir. Araştırma bulguları, öğrencilerin çevrim içi öğrenme süreçlerindeki motivasyonlarının hem içsel hem de dışsal etkenlerden etkilendiğini ortaya koymuştur. Veri toplama sürecinde kartopu örnekleme yöntemi kullanılmış; sekiz öğrenciyle bireysel görüşmeler yapılırken, on dört öğrenciyle odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye yönelik motivasyonlarının özellikle içsel faktörler tarafından belirlendiğini göstermiştir.

Harmanlanmış öğrenme modeli uygulamalarının başarısı, her iki öğretim yaklaşımının (geleneksel yüz yüze ve çevrim içi) etkili biçimde entegre edilmesine ve öğrencileri dil öğrenme sürecine etkileşimli şekilde dahil edecek biçimde motive etmesine bağlıdır. Nitekim, yapılan çalışmalar dil öğrenen öğrencilerin her iki yöntemin birlikte sunulmasından duyduğu memnuniyeti açıkça ortaya koymaktadır (Albiladi vd., 2019). Bu bağlamda, harmanlanmış öğrenme modelinin, tez çalışmamızda elde edilen

bulgularla da örtüşecek biçimde, öğrenci motivasyonunu olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Hiranrithikorn (2019), harmanlanmış öğrenmenin bilgi ve beceri kazanımında hem zaman hem de maliyet açısından tasarruf sağladığını ifade etmektedir.

Bu öğrenme modeli, öğrencilere daha fazla bilgi edinme ve öğrenilen içerikleri tekrar gözden geçirme fırsatı sunarak öğrenme sürecini desteklemektedir. Ayrıca, harmanlanmış öğrenmede ilerleme büyük ölçüde öz disiplin ve öz motivasyona bağlı olduğundan, öğrencilerin kendi öğrenme hızlarına uygun bir şekilde ilerlemelerine olanak tanımaktadır.

Motivasyon yalnızca özgüvenle sınırlı kalmamakta, aynı zamanda bireyin mutlu ve dengeli bir yaşam sürmesinde belirleyici bir yaşam becerisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Dangwal ve Lata'nın (2017) çalışması da bu durumu desteklemektedir; harmanlanmış öğrenme, öğrencilerin empati kurma, kendi kararlarını alma, konuşmalarda sabırlı olma, eleştirel düşünme ve deneyim temelli iletişim kurma gibi beceriler geliştirmelerine olanak sağlayarak, dil öğrenme süreçlerine olan motivasyonlarını anlamlı düzeyde artırmaktadır. Ayrıca, bir dili öğretim aracı olarak dijital cihazlar aracılığıyla öğrenmek, öğrencilerde olumlu tutumların gelişmesini destekleyerek motivasyon düzeyini artırabilmektedir. Öğretim yaklaşımlarına karşı sergilenen olumlu tutumların, yüksek motivasyonla doğrudan ilişkili olduğu bilinmektedir (Akbarov vd., 2018).

Codone (2001) tarafından yürütülen çalışma da harmanlanmış öğrenmenin öğrenci motivasyonunu artırıcı etkisine dikkat çekmiş; özellikle öğrenciler arasında iş birliği ve etkileşimi geliştirdiği ve hata yapma durumunda yaşanabilecek utangaçlık hissini azalttığı ifade edilmiştir. Benzer şekilde, Banditvillai'nin (2016) araştırmasında da harmanlanmış öğrenme modeli uygulamasının öğrenci motivasyonunu artırdığı ve öğrencilerin daha özerk birer öğrenen haline gelmelerini desteklediği tespit edilmiştir. Bu bulgular, harmanlanmış öğrenmenin yalnızca bilişsel değil, duyuşsal boyutta da önemli katkılar sunduğunu göstermektedir. Harmanlanmış öğrenmeyaklaşımının faydaları sadece yabancı dil öğrenimi ile sınırlı değildir; diğer disiplinlerde de öğrenci başarısını artırma potansiyeline sahiptir. Oweis'in (2016) Almanya-Ürdün Üniversitesi'nde yürüttüğü pilot çalışmada, harmanlanmış öğrenme modelinin İngilizce öğrenmeye yönelik başarı ve motivasyon üzerindeki etkisi araştırılmış ve 34 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, harmanlanmış öğrenmenin uygulanan

deney grubu, geleneksel yöntemle öğrenim gören kontrol grubuna kıyasla daha yüksek başarı ve motivasyon göstermiştir.

Syafii'nin (2016) gerçekleştirdiği çalışmada, harmanlanmış öğrenme yaklaşımının İngilizce başarı ve motivasyon üzerindeki etkilerini incelemiş ve bu yöntemin öğrencilerin motivasyon düzeyinde anlamlı bir artış sağladığını ortaya koymuştur. Araştırma, harmanlanmış öğrenme uygulamalarının öğrencilerin ihtiyaçlarını ve potansiyellerini keşfetmelerine olanak tanıdığını, ayrıca öğrenme sürecine mekân ve zaman açısından esneklik kazandırdığını vurgulamaktadır. Bu sonuç, bazı diğer araştırmalarda harmanlanmış öğrenmenin akademik başarıya etkisinin sınırlı olduğu yönündeki bulgularla çelişmekle birlikte, duyuşsal kazanımlar açısından oldukça güçlü bir öğrenme ortamı sunduğunu teyit etmektedir. Özellikle harmanlanmış öğrenmenin sağladığı esneklik ve bireyselleştirilmiş öğrenme imkânları sayesinde, öğrencileri İngilizce öğrenmeye teşvik eden önemli bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır. Ancak bu yöntemin sürdürülebilir başarısı; teknik donanımın yeterliliği, öğretmenlerin dijital pedagojik yeterlilikleri ve ülke genelinde sağlanacak sürekli ve yeterli finansal destek gibi faktörlere doğrudan bağlıdır.

Tez çalışmamızda da benzer şekilde harmanlanmış öğrenmenin öğrenci motivasyonunu artırmadaki potansiyeli ortaya konmuş ve bu yöntemin özellikle duyuşsal boyutta önemli katkılar sunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda harmanlanmış öğrenme, motivasyonu merkeze alan modern dil öğretim yaklaşımları arasında önemli bir yer edinmektedir. Bu bulgular, tez çalışmamızda ulaştığımız sonuçlarla da örtüşmektedir. Harmanlanmış öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin sadece dil yeterliliklerini geliştirmekle kalmayıp aynı zamanda öğrenmeye karşı duydukları içsel motivasyonu da güçlendirmektedir. Dolayısıyla, harmanlanmış öğrenme modeli, çağdaş dil öğretiminde etkili ve sürdürülebilir bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır. Harmanlanmış dersler, öğrencilere çevrim içi ortamlarda sunulan ders materyallerine istedikleri zaman erişim imkânı tanıyarak öğrenme süreçlerinde daha fazla esneklik sağlamaktadır. Ayrıca harmanlanmış öğrenme, öğrencilerin geri bildirim alma süreçlerinde daha fazla zaman ve özgürlük sunmaktadır.

4.2.1.1.3. Bilgi iletişim teknolojileri

Tablo 31

Bilgi İletişim Teknolojileri

Temalar ve Kodlar		
Teknoloji destekli öğrenme (f=27)	Dijital konuşma pratiği (f=24)	Yetersiz teknolojik destek (f=8)
Öğrenme süreçlerini destekleyen teknoloji (f=13)	Dijital platformların katkısı (f=7)	Yetersiz teknik destek (f=5)
Çeşitli öğrenme araçları (f=6)	Kelime dağarcığı geliştirme (f=7)	Kuknoloji kullanım deneyimi (f=2)
Etkileşimli-erişilebilir öğrenme deneyimi (f=5)	Dinleme-konuma becerilerinin geliştirilmesi (f=5)	Karmaşık platformlar (f=1)
Multimedya araçlarının etkisi (f=2)	Konuşma pratiği (f=5)	
Öğrenme kaynakların çeşitliliği ve erişilebilirlik (f=1)		

Tablo 31'da görüldüğü üzere bilgi iletişim teknolojilerinde üç alt tema bulunmuştur. Bunlar teknoloji destekli öğrenme (f=27), dijital konuşma pratiği (f=24), ve yetersiz teknolojik destek (f=8).

Teknoloji destekli öğrenmeye ilişkin 5 kod, dijital konuşma pratiğine ilişkin 4 kod ve yetersiz teknolojik desteğe ilişkin 3 kod bulunmuştur.

“Teknoloji destekli öğrenme” teması altında katılımcılar, teknolojinin öğrenme süreçlerini önemli ölçüde desteklediğini belirtmiştir. Teknoloji, öğrencilerin derslere daha aktif katılım göstermelerini, bilgiye kolayca ulaşmalarını ve öğrenme sürecini daha verimli hale getirmelerini sağlamaktadır. Özellikle çeşitli öğrenme araçları, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine hitap ederek daha geniş bir öğrenme yelpazesi sunmaktadır. Ayrıca, etkileşimli ve erişilebilir öğrenme deneyimi, öğrencilerin dersle etkileşimde

bulunmalarını ve kendi hızlarında öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır. Multimedya araçlarının kullanımı ise, ders içeriğinin daha çekici ve anlaşılır hale gelmesine yardımcı olmakta, öğrencilere daha fazla görsel ve işitsel destek sağlamaktadır. Son olarak, öğrenme kaynaklarının çeşitliliği ve erişilebilirliği, öğrencilere ders materyallerine ulaşım konusunda büyük kolaylık sağlamakta ve öğrenme süreçlerini daha esnek hale getirmektedir. Bu bulgular, teknolojinin eğitimde önemli bir rol oynadığını ve çeşitli araçların birleşiminin öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirdiğini göstermektedir.

“Bu teknolojiler, dersleri daha ilgi çekici ve etkileşimli hale getiriyor. Özellikle dilbilgisi, okuma, yazma ve konuşma becerilerimizi geliştirmek için kullanılan bu araçlar, öğrendiklerimizi pekiştirmemize yardımcı oluyor. Ayrıca, öğrendiğimiz konuları hemen uygulayabiliyor ve hatalarımızı hızlıca düzeltebiliyoruz. Bu teknolojiler hem sınıf içinde hem de dışında öğrenme sürecimizi destekliyor ve İngilizce derslerine olan ilgamizi artırıyor. (Ö1, Konum 28)”

“...videolar, interaktif alıştırmalar ve anlık geri bildirim sağlayan testler öğrenme sürecimi hızlandırıyor (Ö2, Konum 30)”

“Bu materyaller İngilizce derslerini daha eğlenceli ve etkili bir hale getiriyor. Özellikle kelime oyunları ve dinleme uygulamaları sayesinde öğrenme süreci daha dinamik geçiyor. (Ö3, Konum 32)”

“...dil becerilerini geliştirmek için geniş bir kaynak ve çalışma yöntemi yelpazesi sunarak öğrenme deneyimini zenginleştiriyor. Örneğin, Duolingo veya Quizlet gibi uygulamalar kelime dağarcığını geliştirmek için mükemmel, Moodle veya Blackboard gibi platformlar ise ders materyallerine ve görevlere düzenli bir erişim sağlıyor. (Ö4, Konum 34)”

“Dijital konuşma pratiği” teması altında katılımcılar, dijital platformların konuşma pratiği üzerinde önemli bir etkisi olduğunu ifade etmiştir. Dijital platformlar, öğrencilerin daha fazla konuşma pratiği yapabilmelerini sağlayarak, kelime dağarcıklarını geliştirmelerine ve dinleme-konuşma becerilerini ilerletmelerine yardımcı olmaktadır. Katılımcılar, bu platformlar sayesinde daha fazla etkileşimde bulunduklarını ve farklı konuşma fırsatları elde ettiklerini belirtmiştir. Özellikle, dijital araçlar öğrencilerin konuşma pratiği yapmalarını kolaylaştırmakta ve dil becerilerini daha etkili bir şekilde

geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Ayrıca, kelime dağarcığının gelişmesi ve dinleme-konuşma becerilerinin güçlenmesi, dijital ortamda yapılan pratiklerin öğrenciler üzerindeki somut faydalarından biri olarak öne çıkmaktadır. Dijital konuşma pratiği, öğrencilerin dil öğrenme sürecini hızlandırırken, daha geniş bir dil yetkinliği kazanmalarını sağlamaktadır.

“Çevrim içi platformlarda yaptığımız çalışmalarda hızlı geri bildirim almak çok yararlı (Ö2, Konum 30)”

“Mobil uygulamalar ve çevrim içi platformlar sayesinde derslere istediğim zaman erişebiliyorum (Ö3, Konum 32)”

“...dil becerilerini geliştirmek için geniş bir kaynak ve çalışma yöntemi yelpazesi sunarak öğrenme deneyimini zenginleştiriyor (Ö4, Konum 34)”

“...dinleme ve konuşma pratiği yapmak için kullanılan interaktif araçlar dil becerilerimi geliştirmemde büyük yardım sağlıyor (Ö5, Konum 36)”

“Yetersiz teknolojik destek” teması altında katılımcılar, teknik desteğin eksikliğinin öğrenme süreçlerini olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Özellikle, teknik sorunlarla karşılaşıldığında bu sorunların hızlı bir şekilde çözülmemesi, öğrencilerin derslere odaklanmalarını zorlaştırmaktadır. Katılımcılar, platformlarda yaşadıkları teknik aksaklıkların, öğrenme deneyimlerini kesintiye uğrattığını belirtmiştir. Ayrıca, teknoloji kullanım deneyiminin sınırlı olması ve bazı karmaşık platformların kullanımının zor olması, öğrencilerin dijital araçlarla etkileşimini engellemektedir. Bu da teknolojinin eğitimdeki verimliliğini azaltmakta ve öğrencilerin daha az etkin bir şekilde öğrenmelerine yol açmaktadır. Genel olarak, daha etkili bir teknoloji destek sistemi ve kullanıcı dostu platformların sağlanması gerektiği sonucuna varılmıştır.

“...bu araçların sürekli güncellenmesi gerekiyor, çünkü eski içerikler bazen motivasyonumu düşürüyor. (Ö3, Konum 32)”

“...kötü tasarlanmış sistemler veya yetersiz teknik destek, gereksiz bir şekilde sinir bozucu olabiliyor. (Ö4, Konum 34)”

Günümüzde bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte çevrim içi öğrenme modelleri, geleneksel yüz yüze eğitime alternatif olarak önemli bir yer edinmiştir. Bu bağlamda, Yuhanna, Alexander ve Kachik (2020), harmanlanmış öğrenmenin çeşitli açılardan sunduğu avantajları altı temel başlık altında sınıflandırmaktadır.

İlk olarak, medya çeşitliliği çevrim içi öğrenmenin önemli bir bileşenidir. Metin, ses, grafik, animasyon, video ve indirilebilir yazılımlar gibi çeşitli medya araçları, öğrenme sürecini zenginleştirerek öğrencilerin farklı öğrenme stillerine hitap eden çok yönlü bir eğitim ortamı sunmaktadır. İkinci olarak, bilgiye erişim olanaklarının artmasıyla öğrenciler, dünya genelindeki dijital kütüphanelere ve veri tabanlarına çevrim içi olarak erişebilmekte, böylece güncel ve güvenilir akademik kaynaklara kolayca ulaşabilmektedir. Üçüncü olarak, dijital gezinebilirlik, öğrencilerin farklı belgeler ve kaynaklar arasında zaman ve mekândan bağımsız olarak kolaylıkla hareket edebilmesine olanak tanımaktadır. İnternet üzerinden bir tuşla erişilebilen içerikler, araştırma ve bilgi tarama süreçlerini oldukça verimli hâle getirmektedir.

Dördüncü avantaj ise fikir paylaşımıdır. Çevrim içi platformlar, öğrencilerin alanında uzman kişilerle doğrudan iletişim kurarak bilgi alışverişinde bulunmalarını ve akademik etkileşimlerini artırmalarını mümkün kılmaktadır. Beşinci olarak, esnek iletişim imkânları sayesinde öğrenciler farklı zaman dilimlerinde dahi birbirleriyle iletişim kurabilmekte ve bu durum, eş zamanlılık zorunluluğunu ortadan kaldırarak öğrenme sürecinin sürekliliğini desteklemektedir. Son olarak, düşük maliyet çevrim içi öğrenmenin ekonomik bir avantajıdır. Donanım, yazılım ve internet hizmetlerine ilişkin maliyetlerin görece düşük olması ve bu maliyetlerin zamanla daha da azalması, çevrim içi öğrenmenin sürdürülebilirliğini güçlendirmektedir.

Deniz (2024) çalışmasında, harmanlanmış öğrenme yaklaşımının, öğrencilerin konuşma, dinleme, okuma ve yazma gibi dil becerilerini geliştirdiği aynı zamanda motivasyon, katılım ve özerklik duygularını güçlendirdiği vurgulanmaktadır. Hiranrithikorn (2019), harmanlanmış öğrenmenin bilgi ve beceri kazanımında hem zaman hem de maliyet açısından tasarruf sağladığını ifade etmektedir. Bu öğrenme modeli, öğrencilere daha fazla bilgi edinme ve öğrenilen içerikleri tekrar gözden geçirme fırsatı sunarak öğrenme sürecini desteklemektedir. Ayrıca, harmanlanmış öğrenmede ilerleme büyük ölçüde öz disiplin ve öz motivasyona bağlı olduğundan, öğrencilerin kendi öğrenme hızlarına uygun bir şekilde ilerlemelerine olanak tanımaktadır. Harmanlanmış öğrenme modeli, öğrencilerin eğitim teknolojilerini daha etkin ve kapsamlı bir biçimde kullanabilmelerine imkân tanımaktadır. Konuya ilişkin gerçekleştirilen araştırmalar, öğrencilerin teknoloji destekli öğretim materyallerinden daha yüksek düzeyde fayda sağladıklarını ortaya koymaktadır.

Bu çerçevede, Çırak Kurt (2017) tarafından yürütülen bir çalışmada harmanlanmış öğrenme temelli ders tasarımının etkililiği değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları, yüz yüze yürütülen derslerle çevrim içi derslerin birbirini tamamlayıcı bir yapıda olması, çevrim içi öğrenme materyallerinin öğrenme sürecine katkı sunması ve ders dışı etkileşimlerin öğrenmeyi desteklemesi gibi unsurların, harmanlanmış öğrenme modelinin pedagojik açıdan önemli avantajlar sunduğunu ortaya koymaktadır. Hrastinski (2009), harmanlanmış öğrenme ortamlarında internetin, öğrenciler ile öğretmenler arasında daha sık ve etkili etkileşim kurulmasına olanak tanıdığını belirtmektedir. Bu artan etkileşim, bilgi ve deneyim paylaşımını teşvik ederek iş birliğine dayalı öğrenme süreçlerini desteklemektedir. Ayrıca, harmanlanmış öğrenme bağlamında katılımın yalnızca bireysel düzeyde değil, aynı zamanda sosyal düzeyde de gerçekleştiği vurgulanmaktadır.

Wallace (2003), harmanlanmış öğrenme ortamlarında öğretmenin yalnızca alan bilgisine sahip olmasının yeterli olmadığını, aynı zamanda teknolojiyi etkin bir şekilde kullanabilme becerisi, müfredattaki teknolojinin yeri ve kullanımı ile öğrenci öğrenimini desteklemek amacıyla teknolojiyi pedagojik olarak nasıl entegre edeceği konularında da bilgi sahibi olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda, harmanlanmış öğrenme süreçlerinde öğretmenlerin teknoloji kullanımındaki gelişmeleri sürekli takip ederek kendilerini güncel tutmaları büyük önem taşımaktadır.

Yıkıcı inovasyon ve bilgi teknolojilerinin damgasını vurduğu modern çağda, harmanlanmış öğrenmenin başarısı, eğitim kurumlarının gelişimi açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu başarının belirlenmesinde hem iç hem de dış çevredeki çeşitli faktörler etkili olmaktadır. İç faktörler; öğretmenlerin nitelikleri, öğrencilerin ön bilgileri, temel düzeyde öz disiplin, yönetim politikaları, görev tanımları, çalışma koşulları ve sosyal davranışlar olarak sıralanmaktadır. Dış faktörler ise algılanan fırsatlar, belirlenen hedefler, ailevi koşullar ve bireylerin sağlık durumları gibi unsurları kapsamaktadır (Hiranrithikorn, 2019). Öte yandan, harmanlanmış öğrenmenin eğitim süreçlerine entegrasyonu, yalnızca sınıflara birkaç bilgisayar eklemekle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda köklü bir zihinsel dönüşümü de gerekli kılmaktadır (Watson, 2018).

Araştırma bulguları ve alan yazın birlikte değerlendirildiğinde, teknoloji destekli ve harmanlanmış öğrenme yaklaşımlarının, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerine çok boyutlu katkılar sunduğu görülmektedir. Öğrencilerin, dijital öğrenme araçları ve çevrim içi platformlar aracılığıyla öğrenme süreçlerine daha aktif katılım sağladıkları, bireysel

öğrenme hızlarına uygun biçimde ilerleyebildikleri ve özellikle dil becerilerini pekiştirme noktasında daha işlevsel bir öğrenme deneyimi yaşadıkları tespit edilmiştir. Teknolojinin sunduğu görsel-işitsel içerikler, etkileşimli uygulamalar ve anlık geri bildirim mekânizmaları, öğrenmeyi daha anlamlı, kalıcı ve motive edici hâle getirmektedir.

Ancak bununla birlikte, teknik alt yapı eksiklikleri, kullanıcı dostu olmayan sistemler ve yetersiz teknik destek gibi sınırlayıcı etmenlerin, öğrenme sürecinde çeşitli aksaklıklara neden olabildiği de gözlemlenmiştir. Literatürde sıklıkla vurgulandığı üzere, harmanlanmış öğrenmenin pedagojik etkinliğinin artırılabilmesi için yalnızca teknolojik araçların sağlanması yeterli olmayıp, öğretmenlerin bu araçları pedagojik yaklaşımlarla bütünleştirme yeterliliklerinin de geliştirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, teknoloji temelli öğrenme ortamlarının etkili ve sürdürülebilir şekilde uygulanabilmesi, öğretim elemanlarının dijital pedagojik donanımlarının güçlendirilmesi, sistemsal destek mekânizmalarının yapılandırılması ve eğitim politikalarının bütüncül biçimde yeniden düzenlenmesiyle mümkün olabilecektir.

4.2.1.1.4. Karşılaşılan zorluklar

Tablo 32

Karşılaşılan Zorluklar

Temalar ve Kodlar		
Bileşen uyumsuzluğu ($f=21$)	Teknik engeller($f=17$)	Geri bildirim eksikliği ($f=9$)
Modeller arası kopukluk ($f=13$)	Ağ bağlantı sorunları ($f=7$)	Anında geri bildirim eksikliği ($f=4$)
Öğrenme bileşenlerinde uyum sorunu ($f=5$)	Platform sorunları ($f=7$)	Öğretmen ile etkileşimin azalması ($f=3$)
Materyaller ile bağ kuramama ($f=3$)	Teknik ve altyapı sorunları ($f=3$)	Hataları fark etmede güçlük ($f=2$)
Disiplin ve zaman ($f=18$)		
Özdisiplinin sürdürülebilmesi ($f=14$)		
Bağımsız çalışma ihtiyacı ($f=4$)		

Tablo 32'de görüldüğü üzere karşılaşılan zorluklarda dört alt tema bulunmuştur. Bunlar bileşen uyumsuzluğu ($f=21$), disiplin ve zaman ($f=18$), teknik engeller ($f=17$) ve geri bildirim eksikliği ($f=9$).

Bileşen uyumsuzluğuna ilişkin 3 kod, disiplin ve zamana ilişkin 2 kod, teknik engellere ilişkin 3 kod, geri bildirim eksikliğine ilişkin 3 kod ve yalnızlık ve motivasyona ilişkin 2 kod bulunmuştur.

“Bileşen uyumsuzluğu” teması kapsamında katılımcılar, öğrenme süreçlerinde kullanılan teknolojik bileşenler arasındaki uyumsuzlukların eğitim deneyimini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Özellikle, farklı modeller arasında kopukluk olması, öğrenme materyallerinin bütüncül bir yapıya sahip olmasını engellemekte ve öğrencilerin ders içerikleriyle bağlantı kurmasını zorlaştırmaktadır. Teknolojik sistemlerin birbiriyle entegre olmaması, öğrenme sürecinde kesintilere yol açarak öğrencilerin odaklanmasını güçleştirmektedir. Bunun yanı sıra, öğrenme bileşenlerinde yaşanan uyum sorunları, öğrencilerin eğitim materyallerini verimli bir şekilde kullanmalarını engellemekte ve ders içeriğine erişimlerini kısıtlamaktadır. Katılımcılar, materyaller ile bağ kuramamanın, öğrenme sürecini yüzeysel hale getirdiğini ve derinlemesine anlamayı zorlaştırdığını ifade etmiştir. Genel olarak, teknolojik bileşenlerin daha iyi entegre edilmesi ve öğrenme materyallerinin uyumlu hale getirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

“Harmanlanmış öğrenme ile karşılaştığım ana zorluk zamanımı etkili bir şekilde yönetmek. (Ö1, Konum 39)”

“Harmanlanmış öğrenme bileşenleri genellikle bağımsız çalışma gerektirdiği için, birden fazla görev veya sorumlulukla aynı anda başa çıkmak bazen bunaltıcı olabiliyor. (Ö2, Konum 41)”

“...sınıf içi ve harmanlanmış bileşenler arasında uyumsuzluk olduğunda, derslere tam olarak katılım gösterememek ve materyalle daha zor bağ kurmak gibi sorunlarla karşılaşıyorum. (Ö2, Konum 43)”

“...zaman yönetimi konusunda sıkıntı yaşıyorum. (Ö4, Konum 45)”

“Online derslerin izolasyon hissi yaratması.... (Ö5, Konum 47)”

“Disiplin ve zaman” teması kapsamında katılımcılar, öğrenme sürecinde öz disiplinin sürdürülebilmesinin ve bağımsız çalışmanın önemini vurgulamıştır. Özellikle, düzenli ve planlı çalışma alışkanlıklarının geliştirilmesinin akademik başarıya olumlu katkı sağladığı belirtilmiştir. Katılımcılar, bireysel sorumluluk bilincinin yüksek olmasının, öğrenme süreçlerini daha verimli hale getirdiğini ifade etmiştir. Bunun yanı sıra, bağımsız çalışma ihtiyacı, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönetebilmesini gerektirmekte ve bu durum, zaman yönetimi becerilerini doğrudan etkilemektedir. Katılımcılar,

disiplinli bir çalışma programının oluşturulmasının, ders materyallerinin etkin bir şekilde öğrenilmesine yardımcı olduğunu ve akademik başarıyı desteklediğini belirtmiştir. Genel olarak, başarılı bir öğrenme deneyimi için öz disiplinin sağlanması ve bağımsız çalışmaya yönelik destekleyici ortamların oluşturulması gerektiği sonucuna varılmıştır.

“...bağımsız çalışma gerektirdiği için, birden fazla görev veya sorumlulukla aynı anda başa çıkmak bazen bunaltıcı olabiliyor. (Ö2, Konum 41)”

“Bu durum, stres yaşamama sebep oluyor. (Ö4, Konum 44)”

“...dikkatimi toplamakta güçlük çekiyorum. İnternetin sunduğu diğer içerikler bazen beni cezbediyor ve bu da derslere yeterince odaklanmamı engelliyor. (Ö5, Konum 44)”

“Teknik engeller” teması kapsamında katılımcılar, ağ bağlantı sorunları, platform aksaklıkları ve genel teknik altyapı yetersizliklerinin öğrenme süreçlerini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Özellikle internet bağlantısındaki kesintiler, öğrencilerin derslere erişimini zorlaştırarak öğrenme sürecinde aksamalara yol açmaktadır. Bunun yanı sıra, kullanılan eğitim platformlarında yaşanan teknik problemler, ders içeriklerine erişimi sınırlamakta ve etkileşimli öğrenme deneyimini olumsuz etkilemektedir. Ayrıca, altyapı eksiklikleri ve teknik destek yetersizliği, öğrencilerin dijital ortamda verimli bir şekilde öğrenmelerini engelleyen temel faktörler arasında yer almaktadır. Katılımcılar, bu tür teknik engellerin motivasyon kaybına neden olduğunu ve derslere olan ilgiyi azalttığını ifade etmiştir. Genel olarak, öğrenme sürecinin kesintisiz ve verimli ilerleyebilmesi için teknik altyapının güçlendirilmesi ve platformların daha stabil hale getirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

“...teknik sorunlarla başa çıkmak da çok zor olabiliyor. Uygulamalar bazen düzgün çalışmıyor veya internette bağlantı sorunları oluyor, bu da derslerimi aksatabiliyor. (Ö1, Konum 39)”

“Bir diğer sık karşılaşılan problem ise teknik aksaklıklardır; internet bağlantısının yavaş olması veya kullanılan platformlardaki teknik sorunlar, öğrenme deneyimini aksatabiliyor. (Ö2, Konum 41)”

“İnternet bağlantısının yetersiz olduğu durumlarda ders materyallerine erişimim sınırlanıyor. (Ö3, Konum 43)”

“İnternet kopmaları ya da platformların yavaş çalışması derslerden verim almamı zorlaştırıyor. (Ö4, Konum 45)”

“Geri bildirim eksikliği” teması kapsamında katılımcılar, öğrenme sürecinde anında geri bildirimin yetersiz olmasının, akademik gelişimi olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Özellikle, öğretmen ile etkileşimin azalması, öğrencilerin ders içeriklerini daha derinlemesine anlamalarını zorlaştırmakta ve öğrenme sürecinde rehberlik eksikliğine yol açmaktadır. Anında geri bildirim alamamak, öğrencilerin hatalarını fark etmelerini geciktirerek öğrenme süreçlerini verimsiz hale getirebilmektedir. Bunun yanı sıra, hataları fark etmede yaşanan güçlükler, öğrencilerin kendilerini geliştirmelerini engellemekte ve yanlış öğrenmelerin pekişmesine neden olabilmektedir. Katılımcılar, etkili bir öğrenme deneyimi için öğretmenlerin geri bildirim mekânizmalarını daha aktif hale getirmesi ve öğrenci-öğretmen etkileşiminin artırılması gerektiğini vurgulamıştır. Genel olarak, anlık ve yapıcı geri bildirimin, öğrencilerin akademik gelişimi açısından önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

“...öğretmenimle daha fazla yüz yüze etkileşimde olmayı özliyorum, özellikle belirli bir konuda hemen geri bildirim almak gerektiğinde bu zor olabiliyor. (Ö1, Konum 39)”

“...online aktivitelerde kişisel geri bildirim eksikliği hissediyorum; bu da ne kadar ilerlediğimi anlamada zorluk yaşamama neden oluyor. (Ö5, Konum 47)”

“Tek başıma çalışırken odaklanmak zor olabiliyor ve öğretmenle doğrudan etkileşimde olmadığımda, ilerlemem hakkında belirsizlik duyabiliyorum. (Ö5, Konum 47)”

Atac (2023), çalışmasında elde ettiği bulgular doğrultusunda, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarının esnek yapısı ve öğrenme materyallerine kolay erişim sağlaması açısından avantaj sunduğunu ifade ettiklerini belirtmiştir. Ancak bununla birlikte, öğrenciler söz konusu ortamların sosyal etkileşimi sınırladığına ve uzun süreli ekran kullanımının dikkat dağınıklığı, yorgunluk gibi çeşitli olumsuz etkiler yarattığına da dikkat çekmiştir. Garrick vd (2017a, 2017b), çalışmalarında kişiselleştirilmiş öğrenme ile dijital pedagojik uygulamalar arasındaki uyum eksikliğinin, bu sürecin etkinliğini sınırlayan önemli bir unsur olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırma bulgularına göre, süreci destekleme potansiyeline sahip teknolojik sistemlerin, henüz bu hedefi gerçekleştirecek

felsefî ve uygulamalı bir bütünlük içinde olmadığı ve bu durumun öğrenme süreçlerinde ilerlemeyi zorlaştırdığı belirtilmiştir. Benzer şekilde, Mohd, Shahbodin ve Pee (2014) ise kişiselleştirilmiş öğrenme ortamlarında teknoloji entegrasyonunun karşılaştığı temel güçlükleri kurumsal destek eksikliği, öğretmen tutumu, beklenti farklılıkları ve teknolojik altyapının yetersizliği gibi faktörlerle ilişkilendirmiştir.

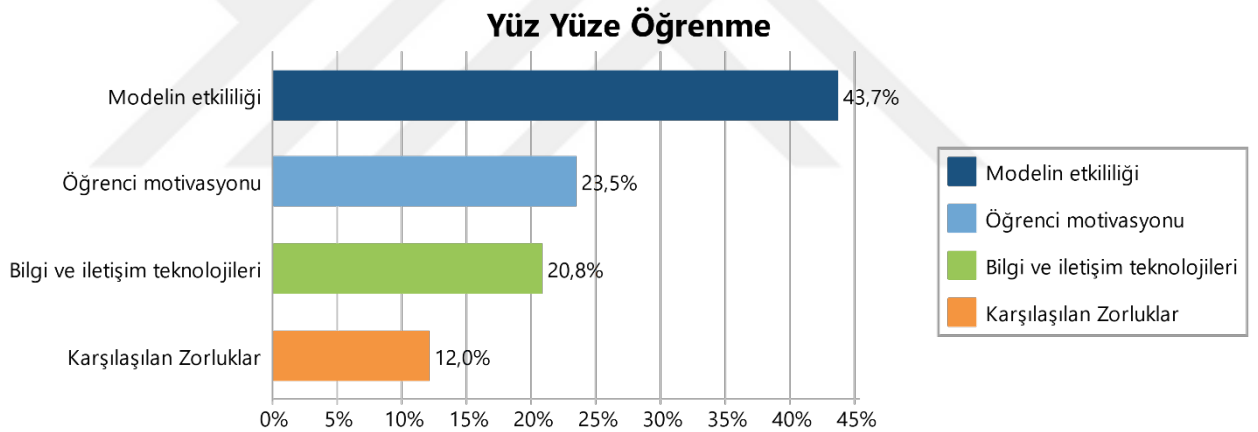
Kişiselleştirilmiş öğrenmenin ve bu yaklaşımı destekleyen Web 2.0 ile Web 3.0 gibi teknolojilerin etkili bir biçimde uygulanabilmesi, öğretim elemanlarının bu süreçlere yönelik yeterli hazırlık yapmalarını ve gerekli hizmet içi eğitimleri almalarını zorunlu kılmaktadır. Ancak, bu durum birçok yükseköğretim kurumu açısından çeşitli zorlukları beraberinde getirmektedir. Zira söz konusu yaklaşımların uygulanabilmesi; yalnızca teknik bilgi ve dijital yeterlilik değil, aynı zamanda pedagojik yaklaşımlarda dönüşüm, yeni öğretim yöntemlerinin benimsenmesi ve iletişim, ağ oluşturma, sanal ortamda öğretim ve çevrim içi mentorluk gibi çok boyutlu becerilerin geliştirilmesini gerektirmektedir. Bu bağlamda, üniversitelerin gelişmiş öğrenme teknolojilerini destekleyebilecek düzeyde kurumsal ve teknik altyapılarını önceden planlamaları ve yapılandırmaları büyük önem taşımaktadır (Gallagher & Garrett, 2013; Kirkwood & Price, 2014; Petegem, 2008; Sharma vd., 2017).

Gultom ve arkadaşları'na (2022) göre, hibrit öğrenme modelinin yükseköğretim kurumlarında etkili bir şekilde uygulanabilmesi için üniversitelerin bazı temel koşulları sağlaması gerekmektedir. Bu koşulların başında, bilgi teknolojilerini etkin kullanma yetkinliği gelmektedir. Zira hibrit öğrenme modeli, yüz yüze öğrenme ile çevrim içi öğrenmenin bir kombinasyonudur. Bununla birlikte, öğretim elemanlarının da karma öğrenme yöntemlerini kullanarak öğretim materyallerini etkili bir biçimde sunma becerisine sahip olmaları gerekmektedir. Hibrit öğrenmenin başarısı, bu modeli yönetebilecek yeterlilikteki öğretim elemanlarının varlığına bağlıdır. Bu bağlamda, hâlen çevrim dışı yöntemleri esas alan üniversitelerde etkili öğrenmenin sağlanabilmesi için hibrit öğrenme modeli, alternatif ve geliştirici bir çözüm olarak değerlendirilmektedir.

Bu engeller, harmanlanmış öğrenme uygulamalarının başarılı olabilmesi için sadece teknolojik altyapının değil, aynı zamanda eğitim felsefesi, öğretmen eğitimi ve kurumsal destek mekânizmalarının da uyumlu hale getirilmesi gerektiğini göstermektedir. Kişiselleştirilmiş öğrenme hedeflerine ulaşmak için dijital pedagojilerin felsefî temelleri ile uygulamaların bütünleştirilmesi, harmanlanmış öğrenmenin etkinliğini artıran temel unsurlardan biridir.

Bu çalışma kapsamında elde edilen bulgular, harmanlanmış öğrenme ortamlarında karşılaşılan çeşitli zorlukların öğrenme süreçleri üzerinde önemli etkiler yarattığını ortaya koymaktadır. Katılımcıların deneyimleri, özellikle teknolojik bileşenler arasındaki uyumsuzlukların, zaman yönetimi güçlüklerinin, öz disiplin eksikliklerinin, teknik altyapı sorunlarının ve geri bildirim yetersizliklerinin öğrenme verimliliğini olumsuz etkilediğini göstermektedir. Söz konusu sorunlar, yalnızca bireysel çaba ve öğrenme motivasyonunu değil, aynı zamanda eğitsel süreçlerin bütünselliğini de zedelemektedir. Harmanlanmış öğrenmenin etkinliğinin artırılabilmesi için teknoloji ile pedagojik yaklaşımlar arasında tutarlı bir entegrasyonun sağlanması, öğretim elemanlarının bu sistemlere yönelik yetkinliklerinin artırılması ve öğrenenlere yönelik destek mekânizmalarının güçlendirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, etkili bir harmanlanmış öğrenme deneyiminin sürdürülebilirliği; teknik, pedagojik ve kurumsal boyutların bütüncül bir yaklaşımla ele alınmasına bağlıdır.

4.2.1.2. Yüz Yüze Öğrenme



Grafik 2. Yüz yüze öğrenmenin dört alt temasının kodlanma sıklığına göre dağılımı.

Grafik 2'ye göre modelin etkililiği %43.7 kodlama işlemi ile yüz yüze öğrenmede öne çıkmaktadır. Öğrenci motivasyonu %23.5, bilgi ve iletişim teknolojileri %20.8 ve karşılaşılan zorluklar %12.0 olarak saptanmıştır. Aşağıda araştırmanın alt temalarına yönelik bulgular sırasıyla sunulmuştur.

4.2.1.2.1. Modelin etkililiği

Tablo 33

Modelin Etkililiği

Temalar ve Kodlar	
Gerçek zamanlı iletişim (f=41)	Doğal ortam (f=17)
Birebir iletişim (f=16)	Bağlamda öğrenme (f=14)
Anında geri bildirim (f=10)	Görsel ve işitsel destek (f=3)
Aktif Katılım (f=10)	
İşbirlikli öğrenme (f=4)	
Doğrudan iletişim (f=1)	

Tablo 33'te görüleceği üzere modelin etkililinde iki alt tema bulunmuştur. Bunlar gerçek zamanlı iletişim (f=41 ve doğal ortam (f=17).

Gerçek zamanlı iletişime ilişkin 5 kod ve doğal ortama ilişkin 2 kod kod bulunmuştur.

“Gerçek zamanlı iletişim” teması kapsamında katılımcılar, öğrenme sürecinde birebir iletişimin ve anında geri bildirim önemli olduğunu vurgulamıştır. Özellikle, öğrencilerin doğrudan öğretmen ve akranlarıyla etkileşimde bulunabilmesi, derslere aktif katılımı artırarak öğrenme sürecini daha verimli hale getirmektedir. Anında geri bildirim almak, öğrencilerin hatalarını hızlıca fark etmelerini ve öğrenme sürecini iyileştirmelerini sağlamaktadır. Bunun yanı sıra, işbirlikli öğrenme ve doğrudan iletişim, öğrencilerin derslere daha fazla dahil olmasını ve konuları daha iyi anlamasını desteklemektedir. Katılımcılar, etkileşimli ders ortamlarının ve gerçek zamanlı iletişim kanallarının güçlendirilmesinin, öğrenme deneyimini olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir. Genel olarak, anlık ve doğrudan iletişimin, öğrencilerin motivasyonunu artırdığı ve öğrenme sürecini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

“Mesela, öğretmenlerle birebir iletişimde olmak, dil bilgisi kurallarını daha iyi kavramamızı ve kelime dağarcığımızı genişletmemizi sağlıyor. (Ö1, Konum 3)”

“Yüz yüze eğitimde aktif katılım önemli; bu sayede yazı yazarken ve dinleme yaparken daha etkili oluyoruz. Ayrıca sosyal becerilerimizi de geliştiriyor, çünkü doğal bir ortamda dili nasıl kullanacağımızı görmüş oluyoruz. (Ö3, Konum 4)”

“...öğretmenlerle ve sınıf arkadaşlarımızla gerçek zamanlı iletişim kurabiliyoruz, bu da konuşma ve dinleme becerilerimizi ciddi anlamda artırıyor. (Ö4, Konum 5)”

“Sınıf ortamında öğretmenle doğrudan iletişim kurabilmek büyük bir avantaj sağlıyor. Örneğin, dinleme alıştırmalarında öğretmen, ses kayıtlarını çalabilir, zor ifadeleri açıklayabilir ve bu ifadelerin bağlamda nasıl kullanıldığını gösterebilir. (Ö2, Konum 7)”

“Doğal ortam” teması kapsamında katılımcılar, öğrenme sürecinin içinde bulunulan bağlamla uyumlu olmasının, bilgilerin daha kalıcı hale gelmesine katkı sağladığını belirtmiştir. Bağlamda öğrenme, öğrencilerin teorik bilgileri gerçek hayatta uygulama imkânı bulmasıyla anlamlandırmalarını kolaylaştırmaktadır. Bu durum, ders içeriklerinin soyut olmaktan çıkıp daha somut ve işlevsel hale gelmesini sağlamaktadır. Ayrıca, görsel ve işitsel desteklerin kullanımı, öğrenme sürecini daha etkili ve ilgi çekici hale getirmektedir. Katılımcılar, çeşitli duysal unsurların öğrenme ortamına entegre edilmesinin, konuların daha iyi anlaşılmasını ve öğrenme sürecinin daha akılda kalıcı olmasını sağladığını ifade etmiştir. Genel olarak, öğrenme ortamının doğal ve bağlamsal hale getirilmesinin, öğrencilerin sürece daha aktif katılım göstermesine ve bilgileri daha verimli şekilde içselleştirmesine yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

“Ayrıca sosyal becerilerimizi de geliştiriyor, çünkü doğal bir ortamda dili nasıl kullanacağımızı görmüş oluyoruz. Mesela, öğretmenlerle ve sınıf arkadaşlarımızla gerçek zamanlı iletişim kurabiliyoruz, bu da konuşma ve dinleme becerilerimizi ciddi anlamda artırıyor. (Ö1, Konum 4)”

“Sınıf ortamında öğretmenle doğrudan iletişim kurabilmek büyük bir avantaj sağlıyor (Ö2, Konum 7)”

“Dilbilgisi dersleri ise yüz yüze ortamda daha net oluyor çünkü öğretmen örnekler, diyagramlar veya hatta jestlerle kuralları anlamamıza yardımcı olabiliyor. (Ö2, Konum 7)”

“...öğretmenlerin konuyu bağlam içinde açıklaması ve ek bilgiler vermesi, kitap üzerinden öğrenmekten çok daha verimli oluyor. (Ö3, Konum 9)”

“...sürecinde sosyal etkileşim de deneyimi daha ilgi çekici ve hatırlanabilir kılıyor. (Ö5, Konum 19)”

Öztaş (2022) tarafından yürütülen çalışmada, öğrencilerin harmanlanmış öğrenme uygulamalarına karşı genel olarak temkinli fakat kısmen olumlu bir tutum sergiledikleri tespit edilmiştir. Ancak buna rağmen, katılımcıların önemli bir kısmı geleneksel yüz yüze eğitim ortamlarını, çevrim içi öğrenme süreçlerine kıyasla daha etkili ve tercih edilebilir bulduklarını ifade etmiştir. Mali (2021) yürüttüğü çalışma öğrencilerin yüz yüze öğrenme ortamlarını tercih ettiklerini ve bu ortamlarda daha yüksek düzeyde motivasyon gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin harmanlanmış öğrenme yerine yüz yüze öğrenmeyi tercih etmelerinin temel nedeni, etkileşim, akran ve öğretim elemanlarıyla iletişim kurma ve teknik sorular sorma gibi sosyal unsurların harmanlanmış öğrenme ortamlarında sınırlı olduğu algısıdır. Barber (2020) da harmanlanmış öğrenmede sosyal etkileşim eksikliğinin önemli bir sınırlayıcı faktör olduğunu rapor etmektedir. Bu sınırlılıkların aşılabilmesi için, öğretim elemanlarının çevrim içi veya harmanlanmış ortamlarda öğrenci etkileşimini, motivasyonunu ve akademik başarısını artırmaya yönelik etkileşimli görevler geliştirmeleri önerilmektedir (Baber, 2021; McHone, 2020).

Laksana (2021) yaptığı bir araştırmada yetersiz altyapı, öğretim elemanlarının ve öğrencilerin öğrenmeye hazır olmamaları, doğru değerlendirme yapmanın güçlükleri ve beceri unsurlarının ölçülmesindeki zorluklardan dolayı öğrencilerin harmanlanmış öğrenme yerine yüz yüze öğrenme modelini tercih ettiklerini belirtmektedir. Wright (2017) çalışmasının sonucunda yüz yüze dersleri tercih eden öğrencilerin, tercih sebeplerinin başlıca nedenleri olarak sınıf ortamında daha iyi anlama sağladıklarını, dilbilgisi açıklamalarını öğretim görevlisi veya diğer öğrencilerle etkileşim yoluyla netleştirme fırsatlarının olması, internet bağlantısına ihtiyaç olmaması, öğretmen ve öğrencilerle etkileşim, anında dönüt ve derslerin daha keyifli geçmesi olduğunu belirtmişlerdir.

Yabancı dil öğrenen bireylerin öğretim yöntemi tercihlerine odaklanan sınırlı sayıdaki çalışma, çevrim içi öğretim yönteminin yüz yüze öğretime kıyasla daha fazla tercih edilmediğini ortaya koymuştur. Araştırmalar ya açık bir şekilde yüz yüze öğretime

yönelik bir eğilim sergilemiş (Wright, 2017; Yördem, 2015) ya da her iki yöntem arasında belirgin bir tercihin bulunmadığını göstermiştir (Montiel-Chamorro, 2018; Salcedo, 2010). Özellikle Wright (2017) ve Yördem'in (2015) yürüttükleri çalışmalarda, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin, yüz yüze dersleri daha keyifli buldukları ve bu derslerin hem öğretmenle hem de akranlarla doğrudan etkileşimi artırdığı gerekçesiyle bu yönteme daha fazla değer verdikleri görülmektedir. Ayrıca, öğrencilerin geleneksel öğrenme ortamına daha fazla aşinalık duymaları da bu tercihi destekleyen bir diğer unsur olarak öne çıkmaktadır.

Salcedo'nun (2010) İspanyolca öğrenen öğrencilerle gerçekleştirdiği araştırma ise çevrim içi öğretimin esnek yapısı ve bireysel hızda öğrenme imkânı gibi avantajlarını ortaya koymakla birlikte, bu yöntemin ileri düzeyde dijital yeterlik gerektirmesi ve öğretmen geri bildirimlerinin gecikmesi gibi sınırlılıklarını da vurgulamaktadır. Bu durum, özellikle yüz yüze öğretimin yanında etkileşim ve rehberlik sunma kapasitesiyle ne denli kritik bir rol oynadığını gözler önüne sermektedir.

Harmanlanmış öğrenme yaklaşımı, öğrencilere öğrenme materyallerini çeşitli duyuşal yollarla deneyimleme olanağı sunarak kavramsal anlamayı derinleştirmektedir. Bu yöntem, yalnızca kuramsal bilgilerin edinilmesini değil, aynı zamanda bu bilgilerin uygulamaya dönüştürülmesini de kolaylaştırmaktadır. Öğrenciler, karşılaştıkları soyut içeriklerin temelinde yatan kavramsal yapıları daha kapsamlı biçimde analiz edebilmekte ve böylece daha anlamlı öğrenme deneyimleri yaşayabilmektedir. Ayrıca bu model, bireysel öğrenme gereksinimlerine ve bilişsel stillere göre uyarlanabilir bir yapı sunduğundan, kişiselleştirilmiş öğretimi desteklemektedir. Özellikle yüksek akademik performansa sahip öğrenciler, harmanlanmış öğrenme ortamının sunduğu esneklik sayesinde sınıf içi öğretimin ötesine geçerek kapsamlı ve derinlemesine bilgi edinme fırsatına sahip olmaktadır.

Elde edilen bulgular ışığında, yabancı dil öğretiminde yüz yüze eğitim yönteminin hâlâ vazgeçilmez bir pedagojik değer taşıdığı söylenebilir. Özellikle dil öğreniminde sosyal etkileşim, anlık geri bildirim ve motivasyonun yüksek tutulması gibi unsurların önemi göz önünde bulundurulduğunda, yüz yüze ortamın sağladığı avantajların çevrim içi ortamlarda tam anlamıyla karşılanamadığı görülmektedir. Bu bağlamda, gelecekte yapılacak çalışmaların, hibrit modeller ve teknolojinin daha etkin kullanımıyla çevrim içi ve yüz yüze öğretimin güçlü yönlerini harmanlayacak yöntemlerin geliştirilmesine odaklanması önerilmektedir.

4.2.1.2.2. Öğrenci Motivasyonu

Tablo 34

Öğrenci Motivasyonu

Temalar ve Kodlar	
Doğrudan ve somut iletişim ($f=17$)	Öğretmen desteği ($f=12$)
Sorumluluk güdüsü ($f=10$)	Gerçek hayata bağlanma ($f=6$)
Birebir iletişim ($f=4$)	Pekiştireç ($f=3$)
Anında geri bildirim ($f=3$)	Çekingenlik ($f=3$)

Tablo 34'te görüleceği üzere öğrenci motivasyonu iki alt tema bulunmuştur. Bunlar doğrudan ve somut iletişim ($f=17$) ve öğretmen desteğidir ($f=12$).

Doğrudan ve somut iletişime ilişkin 3 kod ve öğretmen desteğine ilişkin 3 kod bulunmuştur.

“Doğrudan ve somut iletişim” teması kapsamında katılımcılar, birebir iletişim ve anında geri bildirim mekânizmalarının öğrenme sürecinde önemli bir rol oynadığını belirtmiştir. Öğrenciler, doğrudan iletişim kurabildiklerinde ve anında geri bildirim alabildiklerinde, konuları daha iyi anladıklarını ve öğrenme süreçlerinin daha verimli hale geldiğini ifade etmiştir. Bu durum, öğrencilerin sorumluluk güdüsünü artırarak derslere daha aktif katılım göstermelerini sağlamaktadır. Ayrıca, birebir iletişimin öğrenme sürecine sağladığı katkı, öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade etmelerine ve yanlışlarını hızlı bir şekilde fark etmelerine yardımcı olmaktadır. Katılımcılar, öğretmen ve öğrenci arasındaki doğrudan etkileşimin, öğrenme sürecini daha dinamik ve etkili hale getirdiğini vurgulamıştır. Genel olarak, etkili bir öğrenme ortamı oluşturmak için doğrudan ve somut iletişimin güçlendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

“Hocamızla bizzat iletişim kurduğumuzdan daha esnek olabiliyoruz ve sadece ders anlamında değil hayatımızın her alanında bize faydalı olabilecek konulara erişebiliyoruz somut bir şekilde. (Ö1, Konum 22)”

“Sınıf fiziksel olarak gitmek ve öğretmenin gözle görülür bir şekilde ilerlememizi takip etmesi, benim için önemli bir motivasyon kaynağı. (Ö3, Konum 24)”

“Öğretmenle ve sınıf arkadaşlarımla doğrudan etkileşim içinde olmak beni aktif tutuyor. Sınıf ortamında olmak, katılım sağlama ve elimden gelenin en iyisini yapma sorumluluğu veriyor. (Ö4, Konum 28)”

“Sınıfın sosyal yapısı beni özellikle motive ediyor çünkü arkadaşlarımla etkileşimde bulunmak dersleri bir zorunluluk gibi hissettirmek yerine keyifli bir deneyim haline getiriyor. Ayrıca, öğretmenimin hevesi ve kişisel geri bildirim sağlaması beni daha fazla çalışmaya teşvik ediyor. (Ö5, Konum 30)”

“Öğretmen desteği” teması kapsamında katılımcılar, öğretmenin rehberliğinin öğrenme sürecinde kritik bir rol oynadığını vurgulamıştır. Özellikle, derslerin gerçek hayata bağlanması, öğrencilerin konuları daha iyi anlamasına ve öğrenilen bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirmesine yardımcı olmaktadır. Öğretmenlerin, dersleri somut örneklerle desteklemesi, öğrencilerin öğrenme sürecine daha aktif katılımını sağlamaktadır. Buna ek olarak, pekiştireç kullanımı, öğrencilerin motivasyonunu artırarak öğrenilen bilgilerin kalıcılığını sağlamaktadır. Ancak, bazı öğrenciler çekingenlik nedeniyle derse aktif katılmakta zorlanmakta ve bu durum öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilmektedir. Katılımcılar, öğretmenlerin destekleyici ve teşvik edici bir tutum sergilemesinin, öğrencilerin özgüvenini artırarak sürece daha etkili katılım sağlamalarına yardımcı olacağını belirtmiştir. Genel olarak, öğretmen desteğinin öğrencilerin öğrenme sürecine uyum sağlamasında önemli bir etken olduğu sonucuna varılmıştır.

“Sınıfa fiziksel olarak gitmek ve öğretmenin gözle görülür bir şekilde ilerlememizi takip etmesi... (Ö2, Konum 24)”

“...öğretmen konuya hakimse ve dersi ilgi çekici bir şekilde anlatıyorsa, derse katılma isteğim artıyor. (Ö3, Konum 26)”

“Ayrıca öğretmenimin enerjisi ve bana bireysel olarak ilgilenmesi de öğrenme isteğimi artırıyor (Ö5, Konum 30)”

Atac (2023) çalışmasında harmanlanmış öğrenme ortamlarında öğrencilerin etkileşim ve motivasyon konusunda sorunlar yaşadığını teknolojik altyapı eksiklikleri nedeniyle zorluklarla karşılaştıkları belirtilmiştir. Bu yüzden yüz yüze öğrenme ortamlarının daha etkili olduğunu ifade etmiştir. Manurung vd., (2020) yürüttükleri çalışmanın sonucunda her ne kadar harmanlanmış öğrenmenin öğrenci motivasyonuna

çeşitli açılardan olumlu etkileri bulunsa da çevrim içi platformların kullanımına ilişkin öğretmenler ile öğrenciler arasındaki yetersiz anlayış ve etkileşim, bu öğrenme modelinin bazı dezavantajlarını da beraberinde getirdiğini ve bu yönleri ile yüz yüze eğitimde öğrenci motivasyonunun daha fazla olduğunu ifade etmektedirler. Yüz yüze eğitim, yalnızca bilgi aktarımını değil, aynı zamanda anlık geri bildirim, duygusal destek ve sosyal etkileşim gibi pedagojik açıdan kritik bileşenleri de içermesi bakımından ayrı bir öneme sahiptir.

Buna karşın, Montiel-Chamorro'nun (2018) çalışmasında, öğrencilerin her iki öğretim yöntemine dair genel bir memnuniyet ifade ettikleri görülmektedir. Bu bağlamda, yüz yüze öğretime ilişkin memnuniyet, dersin niteliği ve öğretim elemanının beklentileri karşılmasıyla açıklanırken; çevrim içi öğretime dair olumlu değerlendirmeler, öğretim elemanlarının çevrim içi ortamda da yeterli ilgiyi göstermesiyle ilişkilendirilmiştir.

COVID-19 pandemisinin üniversite öğrencileri üzerindeki etkilerine ilişkin çalışmalar, öğrencilerin büyük çoğunluğunun dikkatlerini toplamada zorluk yaşadıklarını, sosyal etkileşimlerinin azaldığını ve akademik başarıya ilişkin kaygılarının arttığını ortaya koymuştur. Ayrıca, motivasyon eksikliği, anksiyete, stres ve yalnızlık duygularında da belirgin bir artış gözlemlenmiştir (Browning vd., 2021; Son vd., 2020). Bu bulgular, öğrenmenin sadece bilişsel bir süreçle sınırlı olmadığını; aynı zamanda duygusal ve sosyal boyutlarının da göz önünde bulundurulması gerektiğini ortaya koymaktadır. Katz (2021) yaptığı araştırma sonucunda yüz yüze öğrenme ortamındaki düzeltici geri bildirim, pozitif iletişim ve kişisel söylemlerin öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci ilişkisini güçlendirdiğini, dolayısıyla motivasyon ve performansı artırdığını ortaya koymaktadır.

Yüz yüze eğitim, öğrencilerin akademik ve psikososyal ihtiyaçlarına bütüncül bir şekilde yanıt verebilme kapasitesine sahiptir. Özellikle pandemi sürecinde yaşanan olumsuzluklar, öğrenme ortamlarında fiziksel varlığın, doğrudan öğretmen-öğrenci etkileşiminin ve akran ilişkilerinin ne denli önemli olduğunu bir kez daha gözler önüne sermiştir. Dolayısıyla, yüz yüze eğitimin yalnızca bilgi aktarımını değil, aynı zamanda öğrencilerin duygusal dayanıklılıklarını destekleyen ve aidiyet duygularını pekiştiren bir ortam sunduğu söylenebilir.

4.2.1.2.3. Bilgi iletişim teknolojileri

Tablo 35

Bilgi İletişim Teknolojileri

Temalar ve Kodlar	
Bilgiye erişim kolaylığı (f=21)	Teknolojinin dezavantajları (f=7)
Görsellik ve işitsellik (f=8)	Teknik sorunlar (f=4)
Öğrenme sürecinde etkileşim (f=5)	Pekiştireç (f=3)
Eğitime entegrasyonu (f=5)	
Kişiselleştirilmiş öğrenme (f=3)	

Tablo 35'te görüleceği üzere bilgi iletişim teknolojileri iki alt tema bulunmuştur. Bunlar bilgiye erişim kolaylığı (f=21) ve teknolojinin dezavantajlarıdır (f=7).

Bilgiye erişim kolaylığına ilişkin 4 kod ve teknolojinin dezavantajlarına ilişkin 2 kod bulunmuştur.

“Bilgiye erişim kolaylığı” teması kapsamında katılımcılar, dijital araçların öğrenme sürecinde sunduğu avantajlara dikkat çekmiştir. Özellikle görsellik ve işitsellik, öğrenme materyallerinin daha etkili bir şekilde sunulmasını sağlamak ve öğrencilerin bilgiyi daha kolay anlamasına yardımcı olmaktadır. Görsel ve işitsel unsurların kullanımı, özellikle karmaşık konuların daha anlaşılır hale gelmesini desteklemektedir. Bunun yanı sıra, öğrenme sürecinde etkileşim ve eğitime entegrasyon, dijital teknolojilerin ders içeriğiyle bütünleşmesini kolaylaştırarak öğrencilerin aktif katılımını artırmaktadır. Etkileşimli materyaller, öğrencilerin konularla doğrudan ilişki kurmasını sağlamak ve öğrenme deneyimini daha dinamik hale getirmektedir. Ayrıca, kişiselleştirilmiş öğrenme imkânı sunulması, öğrencilerin kendi öğrenme hızlarına ve ilgi alanlarına uygun içeriklere erişebilmesine olanak tanımaktadır. Genel olarak, dijital kaynakların etkili kullanımıyla bilgiye erişimin daha kolay ve verimli hale geldiği sonucuna ulaşılmıştır.

“Kahoot veya Quizlet gibi harmanlanmış araçlar, dilbilgisi ve kelime pratiğini daha etkileşimli ve eğlenceli hale getiriyor (Ö1, Konum 33)”

“Video ve sesli materyaller gibi multimedya içerikleri de dinleme becerilerimi geliştirmeme yardımcı oluyor. (Ö2, Konum 35)”

“Teknolojiyi kullanarak dinleme ve konuşma becerilerimi daha fazla geliştirme fırsatı buluyorum. Bunun yanı sıra, teknolojinin yardımıyla dersler daha organize bir şekilde ilerliyor. (Ö4, Konum 39)”

“...video izleme veya dinleme egzersizleri gibi derslerde teknolojinin faydalı olduğunu düşünüyorum çünkü farklı şekilde öğrenmeye olanak tanıyor. (Ö5, Konum 41)”

“Teknolojinin dezavantajları” teması kapsamında katılımcılar, dijital öğrenme sürecinde karşılaşılan bazı sorunların öğrenmeyi olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Özellikle teknik problemler, derse erişimi zorlaştırmakta ve öğrenme sürecinde kesintilere yol açmaktadır. Bu durum öğrencilerin motivasyonunu azaltmakta ve derse odaklanmayı güçleştirmektedir. Ayrıca, pekiştirici eksikliği de öğrenilen bilgilerin kalıcılığını azaltmakta ve derin öğrenmeyi engellemektedir. Katılımcılar, öğrenmenin etkili olabilmesi için teknik sorunların giderilmesi ve pekiştirme unsurlarının dijital ortamlarda daha etkin kullanılması gerektiğini vurgulamıştır.

“Derslerde teknolojiyi kullanmayı takdir etsem de bazen dikkatimi dağıttığını hissediyorum. (Ö1, Konum 28)”

“...teknoloji bazen fazla abartılı bir şekilde kullanıldığında, odaklanmamı zorlaştırabiliyor. (Ö2, Konum 32)”

“Bazen teknolojik sorunlar yaşanabiliyor ya da araçlar gerektiği gibi kullanılmıyor... Ö3, Konum 35)”

“Örneğin, harmanlanmış araçlarla dil bilgisi çalıştığımızda konsantre olmakta zorlanıyorum ve teknolojinin bazen teknik aksaklıklar yaratması dersin verimini düşürüyor. (Ö4, Konum 38)”

“...bazı teknolojik araçlar karmaşık olabiliyor ya da kullanımı çok zaman alabiliyor, bu da dersin akışını engelliyor. (Ö5, Konum 41)”

Çetin ve Özdemir (2018) çalışmalarının sonucunda şu sonuçlara varmışlardır; öğrencilerin internete yönelik tutumlarında harmanlanmış öğrenme yüz-yüze öğrenmeye göre daha etkilidir, öğrenme ortamları ile cinsiyet değişkenleri arasında anlamlı etkileşim vardır; yüz-yüze öğrenme ortamında bütün öğrencilerin internete yönelik tutumları azalmıştır.

Bayrak (2013) aşılmada öğrencilerin bilgisayar ve internet teknolojilerinin yabancı dil ğretiminde kullanımına ilişkin genel görüşleri değerdendirildiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğunun bu teknolojilerin dil öğrenim süreci açısından gerekli ve faydalı olduğu kanaatini taşıdığı anlaşılmaktadır. Bazı ğrenciler, söz konusu teknolojilerin pedagojik hedefler doğrultusunda ve amacına uygun biçimde kullanılması durumunda öğrenme sürecine olumlu katkıları sağlayabileceğini belirtmiştir. Öte yandan, bazı katılımcılar bu teknolojilerin çoğunlukla eğitim dışı amaçlarla kullanıldığını ifade ederek, etkinliğini sorgulamıştır. Ayrıca, tekil düzeyde bazı öğrencilerden biri bu tür teknolojik araçlara ihtiyaç duymadığını dile getirirken, bir diğder ğrenci ise bu uygulamaların öğrencileri bilişsel çaba göstermeksizin hazır bilgiye yönlendirdiğini ve bu yönüyle öğrenme sürecini olumsuz etkileyebileceğini ileri sürmüştür.

Çalışmanın bulguları, mevcut literatürdeki eğilimlerle büyük ölçüde örtüşmektedir. Öncelikle, çevrim içi öğrenmeye yönelik öğrencilerin olumsuz tutumlarının, olumlu yönlerine kıyasla daha baskın olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum, yalnızca bu çalışmada değil, alan yazında da sıkça rapor edilmiştir. Örneğin Kılıç vd. (2020), sosyal ödülleri öğrencilerin içsel motivasyonlarını besleyen manevi unsurlar olarak tanımlamış; yüz yüze öğrenmede doğal olarak ortaya çıkan göz teması ve birlikte gülme gibi etkileşim biçimlerinin, çevrim içi ortamlarda eksikliği hissedilen önemli öğeler olduğunu belirtmişlerdir. Mevcut çalışmanın katılımcıları da benzer şekilde, bu tür sosyal etkileşimlerin çevrim içi derslerde yeterince sağlanamamasının öğrenme deneyimlerini olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Benzer bulgular, Rinekso ve Muslim (2020) tarafından yürütölen araştırmada da ortaya konmuştur. Söz konusu çalışmada öğrenciler, ğretim elemanının tutumunun ve ders süresince kurulan sosyal etkileşimin, motivasyon düzeyleri üzerinde belirleyici bir rol oynadığını belirtmiş; derslerin eğlenceli ve dikkat çekici biçimde yapılandırılmasının öğrenme sürecine katkı sunduğunu vurgulamışlardır.

Katılımcı görüşleri ve mevcut literatür ışığında yapılan değerdendirme, dijital araçların öğrenme süreçlerinde önemli avantajları sunduğunu, ancak beraberinde bazı sınırlılıkları da barındırdığını ortaya koymaktadır. Özellikle bilgiye erişim kolaylığı teması bağlamında, görsel ve işitsel unsurların öğrenme materyallerini daha anlaşılır hale getirdiği ve bu sayede öğrencilerin karmaşık içeriklere daha kolay ulaşabildiği görölmektedir. Dijital ortamda sunulan etkileşimli materyallerin öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını artırdığı, aynı zamanda kişiselleştirilmiş öğrenme fırsatlarıyla

bireysel öğrenme hızına ve ilgi alanlarına göre uyarlanabilir içerikler sunduğu ifade edilmiştir. Bununla birlikte, dijital araçların aşırı ya da işlevsiz kullanımı durumunda, dikkat dağınıklığı, odaklanma zorluğu ve motivasyon kaybı gibi olumsuzlukların ortaya çıkabileceği anlaşılmaktadır.

Teknik sorunlar ve teknolojik altyapı eksiklikleri de öğrencilerin öğrenme deneyiminde aksamalar yaşamasına neden olabilmektedir. Ayrıca, pekiştirici eksikliği gibi pedagojik yetersizliklerin dijital ortamda etkili öğrenmenin önünde bir engel oluşturduğu vurgulanmaktadır. Dolayısıyla, dijital araçların öğrenme süreçlerine olumlu katkılar sunabilmesi için pedagojik amaçlarla, dengeli ve işlevsel bir şekilde kullanılması gerekmektedir. Öğrenme ortamlarının teknik yeterliliği kadar, bu ortamların eğitimsel bütünlük içerisinde yapılandırılması da etkili öğrenmenin sürdürülebilirliği açısından kritik bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir.

4.2.1.2.4. Karşılaşılan zorluklar

Tablo 36
Karşılaşılan Zorluklar

Temalar ve Kodlar		
Öğrenme engelleri ($f=10$)	Öğrenme güçlüğü ($f=10$)	Modelin dezavantajları ($f=8$)
Ders akış hızı ($f=5$)	Bireyselleştirilmiş eğitim ihtiyacı ($f=5$)	Derslerin hızlı ilerlemesi ($f=4$)
Öğrenci kaygısı ($f=4$)	Dil seviyesi farklılıkları ($f=3$)	Bireysel farklılıklar ($f=4$)
Kalabalık sınıf ($f=1$)	Kalabalık sınıf ortam ($f=2$)	

Tablo 36'te görüleceği üzere karşılaşılan zorluklar üç alt tema bulunmuştur. Bunlar öğrenme engelleri ($f=10$), öğrenme güçlüğü ($f=10$) ve modelin dezavantajları ($f=8$).

Öğrenme engellerine ilişkin 3 kod, öğrenme güçlüğü ilişkin 3 kod ve modelin dezavantajlarına ilişkin 2 kod bulunmuştur.

“Öğrenme engelleri” teması kapsamında katılımcılar, öğrenme sürecini zorlaştıran çeşitli faktörleri vurgulamıştır. Öncelikle ders akış hızının öğrencilerin bireysel öğrenme hızına uygun olmaması, bazı öğrencilerin konuları tam olarak kavrayamadan ilerlemesine

neden olmaktadır. Hızlı ilerleyen dersler, özellikle derinlemesine anlam gerektiren konularda öğrencilerin geride kalmasına yol açmaktadır. Buna ek olarak, öğrenci kaygısı, öğrenme sürecini olumsuz etkileyen bir diğer faktör olarak öne çıkmaktadır. Katılımcılar, sınav baskısı, anlama güçlüğü ve sözlü katılımda yaşanan çekingenlik gibi unsurların öğrenme motivasyonlarını azalttığını belirtmiştir. Ayrıca, kalabalık sınıfların öğrencilerin bireysel olarak destek almasını zorlaştırdığı ifade edilmiştir. Sınıf mevcudunun fazla olması, öğretmenlerin her öğrenciyle yeterince ilgilenmesini engelleyerek öğrenme sürecinin verimliliğini düşürmektedir. Genel olarak, daha dengeli bir ders akışı, kaygıyı azaltıcı önlemler ve sınıf ortamının düzenlenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

“Sınıfın kalabalık olması, yüz yüze eğitimde karşılaştığım en büyük sorunlardan biri. Özellikle konuşma pratiği yaparken sınıfın gürültülü olması ve herkesin sırasını beklemek zorunda kalması, bu beceriyi geliştirmemi zorlaştırıyor. (Ö1, Konum 44)”

“Farklı seviyelere özel ders planlamalarının yapılması gerektiğini düşünüyorum. (Ö2, Konum 46)”

“Bazen öğretmen, özellikle karmaşık dilbilgisi kuralları gibi konuları çok hızlı bir şekilde geçiyor ve bu durum, bazı sorularımın cevapsız kalmasına veya konuyu tam anlamadan ilerlememe neden olabiliyor. (Ö3, Konum 48)”

“Öğrenme güçlüğü” teması kapsamında katılımcılar, öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorlukları çeşitli faktörlerle açıklamıştır. Öncelikle, bireyselleştirilmiş eğitim ihtiyacının karşılanmaması, öğrencilerin kendi öğrenme hızlarına ve ihtiyaçlarına uygun bir şekilde ilerleyememesine neden olmaktadır. Katılımcılar, farklı öğrenme stillerine uygun materyallerin eksikliğinin, konuların tam olarak anlaşılmasını zorlaştırdığını ifade etmiştir. Buna ek olarak, dil seviyesi farklılıkları, özellikle çok dilli veya farklı akademik geçmişe sahip öğrenciler için öğrenme sürecini zorlaştıran bir etken olarak belirtilmiştir. Ders içeriklerinin bazı öğrenciler için fazla ileri düzeyde, bazıları için ise yetersiz kaldığı dile getirilmiştir. Ayrıca, kalabalık sınıf ortamı, öğretmenlerin bireysel öğrenci ihtiyaçlarına yeterince zaman ayıramamasına ve öğrencilerin derslerde aktif katılım göstermekte zorlanmasına yol açmaktadır. Genel olarak, öğrencilerin bireysel öğrenme gereksinimlerini dikkate alan, dil seviyesine uygun ve daha kontrollü sınıf ortamları oluşturulmasının öğrenme sürecini daha verimli hale getireceği sonucuna ulaşılmıştır.

“Sınıf içindeki öğrencilerin dil seviyelerinin farklı olması, derslerde zorlanmama neden oluyor. (Ö1, Konum 28)”

“Daha ileri düzeyde olan öğrencilerle aynı hızda ilerlemek bazen benim için çok zorlayıcı olabiliyor. Farklı seviyelere özel ders planlamalarının yapılması gerektiğini düşünüyorum. (Ö2, Konum 46)”

“...bazı sorularımın cevapsız kalmasına veya konuyu tam anlamadan ilerlememe neden olabiliyor. (Ö3, Konum 48)”

“Modelin dezavantajları” teması kapsamında katılımcılar, derslerin hızının öğrencilerin öğrenme hızına göre uyumsuz olduğunu ve bu durumun derslerin takip edilmesini zorlaştırdığını belirtmiştir. Özellikle, derslerin hızlı ilerlemesi, bazı öğrencilerin ders içeriğini yeterince kavrayamamasına ve süreçte geride kalmalarına neden olmaktadır. Buna ek olarak, bireysel farklılıkların gözetimelememesi, öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarının göz ardı edilmesine yol açmakta ve bazı öğrencilerin öğrenme sürecine uyum sağlamasını zorlaştırmaktadır. Katılımcılar, daha esnek ve öğrenci odaklı bir yaklaşım benimsenmesi gerektiğini, böylece her öğrencinin kendi hızında ve ihtiyaçlarına uygun bir şekilde derslerden faydalanabileceğini ifade etmiştir. Genel olarak, modelin daha kapsayıcı ve esnek bir yapıya kavuşturulması gerektiği sonucuna varılmıştır.

“...bazen derslerin çok hızlı ilerlediğini hissediyorum ve her şeye yetişmek zor olabiliyor (Ö2, Konum 5)”

“...dürüst olmak gerekirse, bazen derslerin çok hızlı ilerlediğini hissediyorum ve her şeye yetişmek zor olabiliyor (Ö3, Konum 7)”

“Yine de bazen sınıfta herkesin öğrenme hızının farklı olması dersin akışını zorlayabiliyor. (Ö5, Konum 19)”

Özellikle İngilizce konuşma becerisinin gelişimini etkileyen etmenler üzerine yapılan araştırmalar, bu becerinin yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal süreçlerle de yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Hocaoglu (2015), dil öğretiminde ağırlıklı olarak dilbilgisine odaklanılmasının ve öğrencilerin sınıf dışında İngilizceyle yeterli düzeyde karşılaşma fırsatı bulamamalarının, sözlü üretim becerilerini olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Karagöl (2015) ve Özkan (2019) ise özellikle yabancı uyruklu değerlendiricilerle yapılan sözlü sınavların, öğrencilerde kaygı düzeyini anlamlı biçimde artırdığını tespit etmiştir. Benzer şekilde, Özdemir (2009), ders sürecinde öğrencilerin sık sık düzeltilmelerine maruz kalmaları, ana dil kullanımının yaygınlığı,

kalabalık sınıflarda eğitim verilmesi ve konuşma becerilerinin müfredatta ayrı bir ders olarak ele alınmamasının, iletişimsel yeterliği olumsuz etkileyen temel faktörler arasında yer aldığını vurgulamaktadır.

Güney (2010) ve Yılmaz (2019) ise İngilizce konuşma sürecinde yaşanan zorlukların çoğunlukla dil yeterliliğindeki eksiklikler, ders içeriklerinin yoğunluğu ve öğretim materyallerinin yetersizliğinden kaynaklandığını ifade etmektedir. Korkmaz'a (2019) göre ise özgüven eksikliği, sosyal etkileşimden kaçınma eğilimi, öğretmenlerin sürekli hata düzeltme yaklaşımı, olumsuz geri bildirimler ve yüksek kaygı düzeyi, öğrencilerin konuşma becerilerinde belirgin bir gerilemeye yol açmaktadır. Bu bağlamda, alanyazında yapılan çok sayıda araştırma, konuşma becerisinin gelişiminde hem pedagojik hem de psikolojik etkenlerin dikkate alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Katılımcı görüşlerine ve ilgili kuramsal arka plana dayalı olarak yapılan değerlendirmelerde, yabancı dil öğrenme sürecinin çok katmanlı zorluklar içerdiği ve bu zorlukların hem bilişsel hem de duyuşsal etmenlerle yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Özellikle öğrenme hızına ilişkin farklılıkların göz ardı edilmesi, derslerin tüm öğrenciler için yeterli düzeyde anlaşılabilir olmaktan uzaklaşmasına neden olmakta; bu durum öğrencilerin konuları tam olarak kavrayamadan ilerlemelerine yol açmaktadır. Katılımcı ifadeleri, ders içeriklerinin bazı öğrenciler açısından fazla yoğun veya yetersiz kaldığını ortaya koymakta; bu da öğretim sürecinde bireyselleştirilmiş yaklaşımlara duyulan ihtiyacı gündeme getirmektedir. Sınıf mevcudunun fazlalığı, öğretmenin her öğrenciyle etkili biçimde ilgilenmesini zorlaştırmakta, bu da öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sınırlamaktadır. Buna ek olarak, öğrencilerin sınav odaklı kaygıları, sözlü performansa ilişkin çekinceleri ve olumsuz geri bildirimlere karşı geliştirdikleri savunucu tutumlar, özellikle konuşma becerilerinin gelişimini doğrudan etkilemektedir.

Literatürde yer alan çalışmalar da bu bulgularla örtüşmekte; bireysel dil yeterlik farklarının gözetilmemesi, sınıf içi iletişimin yetersizliği, öğretim materyallerinin eksikliği ve öğretmen müdahalesinin niteliği gibi unsurların, öğrencilerin dil gelişimi üzerinde belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, dil öğretiminin yalnızca yapısal bilgi aktarımıyla sınırlı kalmaması, aynı zamanda öğrencilerin bireysel gereksinimlerini temel alan, öğrenme hızlarına uyum sağlayan ve duyuşsal yönlerini destekleyen esnek modellerle yeniden yapılandırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Böylece öğrenme sürecindeki mevcut engellerin en aza indirgenmesi ve öğrencilerin hedef dile yönelik olumlu tutum geliştirmeleri mümkün olabilecektir.



BÖLÜM 5

SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Araştırmanın Nicel Bulgularına İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmada, yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerine yönelik İngilizce öğretiminde kullanılan harmanlanmış öğrenme ve geleneksel yüz yüze öğrenme modellerinin, öğrencilerin akademik başarıları ve temel dil becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, öğretim yöntemlerinin öğrenme çıktıları üzerindeki belirleyiciliğini çok boyutlu biçimde ortaya koymakta ve eğitim programlarının yeniden yapılandırılmasında dikkate alınması gereken önemli ipuçları sunmaktadır.

Öncelikle, her iki grubun da ön test-son test başarı puanlarında anlamlı düzeyde bir artış gözlemlenmiş olması, uygulanan öğretim süreçlerinin öğrenciler üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, deney grubu öğrencilerinin son testte kontrol grubuna kıyasla daha yüksek ortalama puanlara ulaşmış olmaları, harmanlanmış öğrenmenin bilişsel kazanımlar üzerinde potansiyel bir katkı sunduğunu düşündürmektedir. Ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmaması, söz konusu öğretim modelinin tüm öğrenciler için eşit derecede etkili olmayabileceğini ya da uygulama sürecinde bireysel farklılıkların yeterince dikkate alınmadığını düşündürmektedir. Bu durum, öğrenme ortamlarının tasarımında bireysel öğrenme stillerine ve özerkliğe dayalı farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin daha belirgin biçimde yapılandırılması gerekliliğine işaret etmektedir.

Dil becerilerine yönelik analizlerde ise daha belirgin sonuçlar ortaya çıkmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilerin okuma ve dinleme becerilerine ilişkin son test puanları, kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Bu bulgular, harmanlanmış öğrenmenin özellikle alıcı dil becerilerinin gelişiminde etkili bir araç olabileceğini ortaya koymaktadır.

Çalışmanın nitel boyutunda öğrencilerden elde edilen verilen analizleri sonuçları da dikkate alındığında, öğrencilerin çevrim içi ortamlarda kendi hızlarında ilerleyebilmeleri, çoklu medya araçlarıyla desteklenmiş içeriklere erişebilmeleri ve öğrenme süreçlerini kişiselleştirebilmeleri, bu becerilerin edinimini desteklediği sonucuna varılabilir. Ayrıca, etkileşimli içeriklerin öğrencilerin dikkatini daha uzun süre

odakta tutabilmesi ve çevrim içi tekrar fırsatlarının artması, özellikle dinleme becerisinin gelişimine doğrudan katkı sunduğu söylenebilir.

Ancak gramer becerisine yönelik elde edilen sonuçlar, harmanlanmış öğrenmenin her beceri alanında aynı düzeyde etkili olamayabileceğini göstermektedir. Bu bulgu, gramer öğretiminin doğası gereği daha sistematik, yapılandırılmış ve öğretmen yönlendirmesi gerektiren bir sürece ihtiyaç duyduğu; çevrim içi bileşenlerin bu süreci destekleme açısından sınırlı kaldığı biçiminde yorumlanabilir. Aynı zamanda bu durum, uygulamada kullanılan içeriklerin, etkileşim düzeylerinin ve gramer öğretimine özgü stratejilerin etkililiğini de sorgulamayı gerekli kılmaktadır. Gramer gibi sistematik ve kural temelli bilgi alanlarında, çevrim içi öğrenme bileşenlerinin yapısal rehberlikten yoksun olması, öğrenmenin derinleşmesini engellemiş olabilir. Bu bulgu, çevrim içi içeriklerin niteliği, öğretim materyallerinin yapısı ve öğrenciye sağlanan yönlendirmelerin öğrenme sürecinde kritik rol oynadığını bir kez daha gözler önüne sermektedir.

Elde edilen veriler doğrultusunda ulaşılan genel sonuçlar, öğretim yöntemlerinin öğrenme çıktıları üzerinde doğrudan etkili olduğunu ortaya koymakla birlikte, her bir beceri alanı için aynı yöntemsel etkililiğin söz konusu olmadığını da göstermektedir. Bu bağlamda şu sonuçlar ön plana çıkmaktadır:

1. Akademik başarı açısından her iki öğretim modeli de etkili olmakla birlikte, harmanlanmış öğrenmenin sağladığı ortalama başarı artışı, istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturacak düzeyde değildir. Bu durum, harmanlanmış öğrenmenin potansiyelini tam olarak yansıtabilmesi için öğretim tasarımı pedagojik tutarlılığa ve öğrenen merkezli yapılandırmaya daha fazla önem verilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

2. Okuma ve dinleme becerilerinde harmanlanmış öğrenme modelinin anlamlı bir avantaj sağladığı görülmektedir. Bu sonuç, bu modelin çoklu temsil, esneklik ve kişiselleştirme imkânlarının öğrencilerin bilişsel süreçlerini daha etkin şekilde harekete geçirebildiğini göstermektedir.

3. Gramer becerisi gelişiminde, geleneksel öğretim modelinin daha etkili olduğu bulgusu, dil bilgisi öğretiminin doğrudan, açıklayıcı ve yapılandırılmış öğretim stratejilerine duyduğu ihtiyacı ortaya koymaktadır. Harmanlanmış öğrenmenin bu alanda yetersiz kalmasının altında, çevrim içi içeriklerin yeterince rehberlik sunmaması ve öğrencilerin bilişsel yüklerini hafifletici unsurların eksikliği olabilir.

Sonuç olarak bu çalışma, harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarını destekleyici bir potansiyele sahip olduğunu; ancak bu etkinin öğrenme içeriği, öğretim stratejisi ve beceri türüne bağlı olarak değişkenlik gösterebileceğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle, bu modelin uygulanmasında yüz yüze öğretimin güçlü yönlerinin çevrim içi içeriklerle dengeli ve bütüncül bir biçimde birleştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Eğitim programlarının yeniden yapılandırılması sürecinde, harmanlanmış öğrenmeye dair bu farklılaşan etkiler göz önünde bulundurulmalı ve öğretim tasarımı süreci, beceriye özgü pedagojik stratejilerle desteklenmelidir.

5.2. Araştırmanın Doyum Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmada, yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerine yönelik yürütülen İngilizce öğretiminde kullanılan harmanlanmış öğrenme ve geleneksel yüz yüze öğretim modellerinin öğrenci doyumundaki etkileri incelenmiştir. Elde edilen bulgular, harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrenci memnuniyetini artırma noktasında anlamlı avantajlar sunduğunu göstermektedir.

Araştırmada uygulanan Öğrenci Doyumu Ölçeği genelinde, deney grubundaki öğrencilerin doyum puan ortalamaları kontrol grubuna kıyasla anlamlı biçimde daha yüksek bulunmuştur. Bu durum, harmanlanmış öğrenme ortamının sadece bilişsel kazanımları değil, öğrencilerin öğrenme deneyimine dair duyuşsal değerlendirmelerini de olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Özellikle genel doyum, içerik ve yöntem, yönelim, erişim ve değerlendirme alt boyutlarında deney grubu lehine anlamlı farklar gözlenmiştir; bu farklar, harmanlanmış modelin öğrencilerin öğrenme sürecine katılımını, içeriğe ulaşımını ve öz düzenleme becerilerini desteklediğini ortaya koymuştur.

Bu bulgular, harmanlanmış öğrenmenin yalnızca teknik bir model değil, aynı zamanda öğrenci merkezli, esnek ve etkileşim temelli bir pedagojik yaklaşım sunduğunu göstermektedir. Öğrencilerin daha yüksek doyum düzeyine ulaşmasında, derslerin yapılandırılma biçimi, öğretim elemanlarının dijital becerileri ve içeriklerin çeşitliliği belirleyici faktörler olarak öne çıkmaktadır.

Sonuç olarak, harmanlanmış öğrenme, yükseköğretimde öğrenci deneyimini iyileştiren, etkileşimi ve erişilebilirliği artıran bir model olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle, öğrenme ortamlarının tasarımında hem pedagojik hem de teknolojik unsurların dengeli biçimde yapılandırılması; öğrenci doyumunu artırarak öğretim kalitesinin yükseltilmesine katkı sağlayacaktır.

5.3. Nitel Bulgulara İlişkin Sonuçlar

Bu araştırma, harmanlanmış ve yüz yüze öğrenme modellerinin yükseköğretim düzeyinde yabancı dil edinim sürecine etkilerini pedagojik, bilişsel, duyuşsal, teknolojik ve çevresel açılardan inceleyerek çok boyutlu bir değerlendirme sunmaktadır. Nitel verilerden elde edilen bulgular, her iki öğretim modelinin farklı yönleriyle öğrenme sürecini etkilediğini ve her birinin belirgin avantajlar ile sınırlılıklar taşıdığını ortaya koymuştur.

Araştırmanın ilk teması olan modelin etkililiği, harmanlanmış öğrenme modelinin esneklik, erişilebilirlik ve bireyselleştirme yönleriyle öne çıktığını; yüz yüze öğrenme modelinin ise gerçek zamanlı etkileşim, anında geri bildirim ve bağlamsal öğrenme olanaklarıyla güçlü bir pedagojik zemin sunduğunu göstermektedir. Harmanlanmış öğrenme ortamları, öğrencilerin kendi öğrenme hızlarına uygun olarak içeriklere erişim sağlamasına ve dijital kaynaklardan yararlanmasına olanak tanırken; yüz yüze öğrenme ortamları, sosyal etkileşim ve öğretmen rehberliğiyle öğrenmeyi pekiştiren yapılar oluşturmuştur.

Öğrenci motivasyonu açısından değerlendirildiğinde, her iki model de farklı biçimlerde öğrenci bağlılığını ve öğrenmeye katılımı artırmaktadır. Harmanlanmış öğrenme, özellikle bireysel öğrenme planları, çevrim içi görevler ve dijital etkileşim araçlarıyla öz düzenleme becerilerini geliştirici bir yapıya sahiptir. Öte yandan yüz yüze öğretim, öğretmenle kurulan birebir iletişim, anında yönlendirme ve sınıf içi geri bildirim yoluyla öğrencinin öğrenmeye yönelik motivasyonunu ve özgüvenini desteklemiştir. Ancak her iki modelde de motivasyonu olumsuz etkileyen unsurlar –harmanlanmış öğrenmede öz disiplin eksikliği, yüz yüze öğrenmede sınav kaygısı ve sınıf kalabalığı gibi– gözlemlenmiştir.

Bilgi iletişim teknolojileri, harmanlanmış öğrenme modelinin temel bileşeni olarak aktif biçimde yer alırken, yüz yüze öğrenme ortamlarında daha çok destekleyici bir araç işlevi görmüştür. Harmanlanmış ortamda dijital araçlar, konuşma pratiği, çevrim içi geri bildirim ve kişiselleştirilmiş içerikler yoluyla öğrenmeyi yönlendirici bir rol üstlenmiştir. Yüz yüze ortamda ise teknolojinin sınıf içi anlatımı zenginleştirici ve pekiştirici bir rol oynadığı görülmüştür. Bununla birlikte, her iki modelde de teknik altyapı sorunları, içeriklerin yetersizliği ve öğrenci teknolojik yeterlilik düzeylerindeki farklılıklar, öğrenme sürecinde verimliliği sınırlayan etkenler arasında yer almıştır.

Karşılaşılan zorluklar bağlamında, harmanlanmış öğrenme modelinde özellikle teknolojik bileşenler arası uyumsuzluk, geri bildirim eksikliği ve bireysel öğrenme sürecinde yaşanan motivasyon kayıpları öne çıkmıştır. Yüz yüze öğrenmede ise kalabalık sınıflar, bireysel öğrenme hızlarının dikkate alınmaması, dil seviyesi farklılıkları ve sınıf içi etkileşimin sınırlılığı öğrenme sürecini olumsuz etkilemiştir. Bu bulgular, her iki modelin etkili biçimde sürdürülebilmesi için pedagojik yapılandırmanın bütüncül ve esnek bir şekilde ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Harmanlanmış öğrenme modeli teknoloji temelli bireyselleştirme ve esneklik sunarken; yüz yüze öğrenme modeli sosyal bağ, öğretmen rehberliği ve sınıf içi dinamiklerle öğrenmeyi güçlendiren bir yapıya sahiptir. Bu durum, her iki modelin birbirini tamamlayacak şekilde yapılandırılması gerekliliğini ve melez/hybride öğretim stratejilerinin önemini gündeme getirmektedir. Öğrenci deneyimleri, öğrenmenin yalnızca içerik aktarımı değil, aynı zamanda pedagojik tasarım, etkileşim ve duyuşsal destekle şekillendiğini açıkça ortaya koymaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, bu araştırma kapsamında yürütülen çok yönlü analizler, harmanlanmış ve yüz yüze öğretim modellerinin yükseköğretim düzeyindeki yabancı dil öğrenimi üzerindeki etkilerini hem nicel hem nitel hem de duyuşsal boyutlarıyla kapsamlı biçimde ortaya koymuştur. Elde edilen nicel bulgular, her iki öğretim modelinin öğrencilerin genel akademik başarılarını desteklediğini göstermekte; ancak özellikle okuma ve dinleme gibi alıcı dil becerilerinde, harmanlanmış öğrenme modelinin anlamlı düzeyde avantaj sağladığını ortaya koymaktadır. Buna karşılık, gramer gibi yapılandırılmış bilgi alanlarında yüz yüze öğretimin daha etkili olduğu belirlenmiştir. Bu durum, öğretim yöntemlerinin etkililiğinin içerik türüne ve öğrenme hedeflerine göre değişkenlik gösterebileceğini açıkça ortaya koymaktadır.

Öğrenci doyumuna ilişkin bulgular, harmanlanmış öğrenmenin yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal ve motivasyonel yönlerden de öğrenciler üzerinde olumlu etkiler yarattığını ortaya koymuştur. Özellikle içerik erişilebilirliği, etkileşim düzeyi, öz düzenleme imkânı ve değerlendirme süreçleri açısından deney grubunun daha yüksek memnuniyet düzeylerine sahip olması, harmanlanmış öğrenmenin pedagojik potansiyelini güçlendirmektedir.

Nitel veriler, bu bulguları destekler nitelikte olarak her iki modelin kendine özgü güçlü ve sınırlayıcı yönlerini detaylandırmıştır. Harmanlanmış öğrenme, öğrencilere esneklik,

kişiselleştirme ve çoklu temsil imkânı sunarken; yüz yüze öğretim özellikle anında geri bildirim, sosyal etkileşim ve öğretmen rehberliği açısından öğrenciler tarafından değerli bulunmuştur. Bununla birlikte, her iki modelde de karşılaşılan zorluklar —teknolojik altyapı yetersizlikleri, öz disiplin sorunları, sınıf kalabalığı ve bireysel farkların göz ardı edilmesi gibi— öğrenme süreçlerini sekteye uğratabilmektedir. Dolayısıyla, bu modellerin etkili biçimde uygulanabilmesi için pedagojik esneklik, farklılaştırılmış öğretim, etkili geri bildirim mekânizmaları ve öğrenci destek sistemleri gibi unsurların bütüncül bir yaklaşımla yapılandırılması gerekmektedir. Bu bağlamda, aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

- ❖ İçerik Tasarımında Beceriye Özgü Farklılaştırma Sağlanmalıdır: Harmanlanmış öğrenme ortamlarında kullanılan içerikler, dil becerilerinin doğasına uygun olarak çeşitlendirilmelidir. Özellikle gramer gibi yapılandırılmış bilgi alanlarında açıklayıcı video içeriklere, yönlendirici etkinliklere ve anında geri bildirim sunan dijital araçlara daha fazla yer verilmelidir. Buna karşılık, alıcı dil becerileri (dinleme ve okuma) için zenginleştirilmiş dijital materyaller, etkileşimli ödevler ve çoklu temsil olanaklarıyla öğrenmenin kalıcılığı desteklenmelidir.
- ❖ Öğrenci Özerkliğini Destekleyen Öğrenme Modelleri Geliştirilmelidir: Harmanlanmış öğrenmenin çevrim içi bileşeni, öğrencilere kendi hızlarında öğrenme fırsatı sunmaktadır. Bu potansiyelin daha etkili kullanımı için öğrenme platformlarına kişiselleştirilmiş yönlendirme araçları, öğrenme analitiği desteği ve öz-düzenlemeyi teşvik eden yapılandırmalar entegre edilmelidir.
- ❖ Pedagojik Uyum ve Öğrenme İhtiyaçlarına Dayalı Tasarımlar Öne Çıkmalıdır: Teknolojik entegrasyon tek başına yeterli olmayıp, pedagojik olarak uyumlu ve öğrenci profiline duyarlı öğrenme senaryolarının geliştirilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin yaş, dil düzeyi, öğrenme stili ve motivasyon kaynakları gibi değişkenler dikkate alınarak esnek ve farklılaştırılmış öğretim tasarımları oluşturulmalıdır.
- ❖ Teknolojik Altyapı ve Dijital Erişim Geliştirilmelidir: Harmanlanmış öğrenmenin başarıya ulaşabilmesi, öğrencilerin çevrim içi öğrenme ortamlarına sorunsuz erişim sağlayabilmeleriyle doğrudan ilişkilidir. Bu doğrultuda, üniversitelerin dijital altyapısı güçlendirilmeli, erişim engellerini ortadan kaldıracak kurumsal destek mekânizmaları (cihaz desteği, internet erişimi, teknik danışmanlık vb.) yaygınlaştırılmalıdır. Ayrıca, öğrencilere temel dijital okuryazarlık eğitimi verilmelidir.

- ❖ Öğretmen Yeterlikleri Geliştirilmelidir: Etkili bir harmanlanmış öğrenme uygulaması, öğretmenlerin hem dijital pedagojik becerilere hem de öğrenci merkezli sınıf yönetimi anlayışına sahip olmasını gerektirir. Bu nedenle, öğretmenlere yönelik sürekli mesleki gelişim programları sunulmalı; özellikle çevrim içi rehberlik, bireysel farklılıklarla baş etme ve duyuşsal destek gibi alanlara yönelik eğitimler önceliklendirilmelidir.
- ❖ Geribildirim Süreçleri Yapılandırılmalıdır: Hem çevrim içi hem de yüz yüze öğrenme ortamlarında öğrenci başarısını artırmak için anlamlı, yapılandırılmış ve bireyselleştirilmiş geribildirim süreçleri geliştirilmelidir. Değerlendirme sistemleri yalnızca sonuç odaklı değil, süreci izleyen ve öğrenmeyi destekleyen nitelikte kurgulanmalıdır.
- ❖ Öğrenci Destek Hizmetleri Yaygınlaştırılmalıdır: Öğrencilerin öz düzenleme becerileri, motivasyonları, zaman yönetimi becerileri ve öğrenme kaygısıyla baş etme stratejileri, harmanlanmış öğrenme modelinde öğrenme sürecini doğrudan etkileyen önemli değişkenlerdir. Bu nedenle, bu alanlara yönelik psikososyal destek mekânizmaları (rehberlik hizmetleri, çevrim içi danışmanlık vb.) yapılandırılmalıdır.
- ❖ Hibrit Öğrenme Yapılarının Dengeleyici Şekilde Entegrasyonu Sağlanmalıdır: Harmanlanmış öğrenmenin yüz yüze öğretimle entegre biçimde uygulanması, her iki modelin güçlü yönlerini bir araya getirme imkânı sunmaktadır. Bu nedenle, üretici ve alıcı dil becerileri göz önünde bulundurularak dengeli bir dağılım ile hibrit öğretim modelleri geliştirilmeli; öğretim programları, bu yapıya uygun biçimde yeniden kurgulanmalıdır.
- ❖ Öğrenme Ortamlarında Sınıf Mevcudu ve Öğrenci Profili Dikkate Alınmalıdır: Yüz yüze oturumlarda sınıf mevcutlarının optimal düzeyde tutulması, bireysel etkileşimi ve öğrenci katılımını artıracaktır. Ayrıca, heterojen sınıflarda dil seviyesi farklılıklarını dengeleyici öğretim stratejileri geliştirilmelidir.
- ❖ Gelecek Araştırmalar İçin Yönlendirmeler Sunulmalıdır: Harmanlanmış ve yüz yüze öğrenmenin farklı değişkenler (motivasyon, katılım, özerklik, uzun vadeli öğrenme vb.) üzerindeki etkilerini anlamaya yönelik farklı örneklemelerle gerçekleştirilecek deneysel veya karma desenli araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Böylece modelin genellenebilirliği ve sürdürülebilirliği üzerine daha kapsamlı çıkarımlar yapılabilecektir.

KAYNAKÇA

- Abdelrahman, N., & Irby, B. J. (2016). Hybrid learning: Perspectives of higher education faculty. *International Journal of Information Communication Technologies and Human Development (IJICTHD)*, 8(1), 1-25.
- Adas, D., & Bakir, A. (2013). Writing difficulties and new solutions: Blended learning as an approach to improve writing abilities. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(9), 254–266.
- Al Bataineh, K. B., Banikalef, A. E. A. A., & Albashtawi, A. H. (2019). The Effect of Blended Learning on EFL Students' Grammar Performance and Attitudes: An Investigation of Moodle. *Arab World English Journal*, 10(1), 324-334.
- Al-Hajmee, A. A. (2023). The use of blended learning in Sawa private University and its effect on English department students' language achievements. *INTERNATIONAL JOURNAL OF RESEARCH IN SOCIAL SCIENCES & HUMANITIES*, 13(02), 752-758.
- Al-Jarf, R. (2007). Impact of Blended Learning on EFL College Readers. *Online Submission*.
- Al-Qudimi, Y. H. A., & Hameed, S. (2024). Blended learning in EFL programs in Yemen: Learners' perceptions. *Journal of English Studies in Arabia Felix*, 3(1), 28-42.
- Akbarov, A., Gönen, K., & Aydogan, H. (2018). Students' Attitudes toward Blended Learning in EFL Context. *Acta Didactica Napocensia*, 11(1), 61-68.
- Akbulut, Y., & Cardak, C. S. (2012). Adaptive educational hypermedia accommodating learning styles: A content analysis of publications from 2000 to 2011. *Computers & Education*, 58(2), 835–842.
- Akgündüz, D., & Akınoğlu, O. (2017). The impact of blended learning and social media-supported learning on the academic success and motivation of the students in science education. *Egitim ve Bilim*, 42(191).
- Akkoyunlu, B., & Soylu, M. Y. (2008). A study of students' perceptions in a blended learning environment based on different learning styles. *Interactive Learning Environments*, 16(1), 1–22.

- Akkoyunlu, B., & İmer, G. (1998). Türkiye’de eğitim teknolojisinin görünümü. In B. Özer (Ed.), *Çağdaş eğitimde yeni teknolojiler* (pp. 157–170). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Aksoğan, M. (2011). Harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin akademik başarısına ve öğrenmedeki kalıcılığa etkisi [Yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aksel, A. (2021). *A study on the effectiveness of a blended learning model in English language learning in higher education: Student attitudes and opinions* (Master's thesis, Bursa Uludag University (Turkey)).
- Albiladi, W. S., & Alshareef, K. K. (2019). Blended learning in English teaching and learning: A review of the current literature. *Journal of language Teaching and Research*, 10(2), 232-238.
- Alkan, C. (2011). *Eğitim Teknolojisi*. 8. bs. Anı Yayıncılık
- Almasaeid, T. F. (2014). The effect of using blended learning strategy on achievement and attitudes in teaching science among 9th grade students. *European Scientific Journal*, 10(31).
- Altıntaş, A. (2012). İlköğretim öğrencilerinin web 2.0 kullanım amaçları ve eğilimlerinin belirlenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Anderson, T. (2006). Interaction in learning and teaching on the educational semantic web. In C. Juwah (Ed.), *Interactions in online education: Implications for theory and practice* (pp. 141–155). Routledge.
- Apandi, A. M., & Raman, A. (2020). Factors affecting successful implementation of blended learning at higher education. *International Journal of Instruction, Technology, and Social Sciences (IJITSS)*, 1(1), 13–23.
- Arbaugh, J. B. (2000). How classroom environment and student engagement affect learning in internet-based MBA courses. *Business Communication Quarterly*, 63(4), 9–26. <http://bcq.sagepub.com/content/63/4/9>
- Arslan, E. (2021). *Turistik tüketimin kimlik inşasındaki rolü* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Arslan, B. (2003). *Bilgisayar Destekli Eğitime Tabi Tutulan Ortaöğretim Öğrencileriyle Bu Süreçte Eğitici Olarak Rol Alan Öğretmenlerin BDE'ye İlişkin Görüşleri*. The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET, 2003, 2 (4), 67-75.
- Aslani, M., & Tabrizi, H. H. (2015). Teaching grammar to Iranian EFL learners through blended learning using multimedia softwares. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 2(8), 76-87.
- Atac. Şirvan. (2023). EFL learners' views on blended learning and their suggestions to improve its use in language classes. (Yüksek Lisans Tezi) İstanbul Aydın Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı / İngiliz Dili Eğitimi.
- Aydın, A. (2014). *Eğitim psikolojisi*. Pegem Yayıncılık.
- Badawi, M. F. B. (2021). Blended Learning Academic Motivation Levels and EFL Students' Grade Point Average Levels: A Correlational Study.
- Bağcı, H. (2012). *Harmanlanmış öğrenme ortamında denetim odağına göre uyarlanmış 5e öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarısına ve memnuniyetine etkisi*. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, E. (2017). *Perceptions On Blended Learning: A Study On Student And Instructor Experiences In An English Preparatory Program*. (Yüksek Lisans Tezi) Pamukkale University Institute Of Educational Sciences Department Of Foreign Languages.
- Bali, S., & Liu, M. C. (2018, November). Students' perceptions toward online learning and face-to-face learning courses. In *Journal of Physics: Conference Series*, 1108(1), IOP Publishing (pp.1-7).
- Balluerka, N., Rodríguez, M., Gorostiaga, A., & Vergara, A. (2008). Development of a questionnaire to evaluate pilot schemes adapting undergraduate courses to the requirements of the European Higher Education Area (EHEA). *European Psychologist*, 13(3), 222-226.
- Banditvilai, C. (2016). Enhancing students language skills through blended learning. *Electronic Journal of E-learning*, 14(3), pp223-232.

- Baber, H. (2021). Modelling the acceptance of e-learning during the pandemic of COVID-19-A study of South Korea. *The International Journal of Management Education*, 19(2), 100503.
- Baber, H. (2020). Determinants of students' perceived learning outcome and satisfaction in online learning during the pandemic of COVID-19. *Journal of Education and e-learning Research*, 7(3), 285-292.
- Batista-Toledo, S.; Gavilan, D. Student Experience, Satisfaction and Commitment in Blended Learning: A Structural Equation Modelling Approach. *Mathematics* 2023, 11, 749. <https://doi.org/10.3390/math11030749>.
- Baquero, A. ve Escortell, R. (2022). Blended Learning: A New Trend In Education.
- Batıbay, E. F. (2019). *Web 2.0 Uygulamalarının Türkçe Dersinde Motivasyona ve Başarıya Etkisi: Kahoot Örneği*. (Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi.
- Bayır, M. (2024). Harmanlanmış Öğrenme Modeli. *Journal of Turkic Civilization Studies*, 5(1), 171-186.
- Bayrak, A. (2013). Almanca öğretmenliği programı öğrencilerinin yabancı dil eğitiminde bilgisayar ve internetin kullanımına ilişkin görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 3(1), 22-34.
- Behjat, F., Yamini, M., & Bagheri, M. S. (2012). Blended learning: A ubiquitous learning environment for reading comprehension. *International Journal of English Linguistics*, 2(1), 97.
- Bilen, M. (2002). *Plandan uygulamaya öğretim*. Anı Yayıncılık.
- Bilgiç, H. G., Duman, D. ve Seferoğlu, S. S. (2011). *Dijital yerlilerin özellikleri ve çevrim içi ortamların tasarlanmasındaki etkileri*. XIII. Akademik Bilişim Konferansı, Malatya.
- Bluemink, J. ve Ja'rvela, S. (2004). Face-to-face encounters as contextual support for Web-based discussions in a teacher education course. *Internet and Higher Education*, 7, 199–215.
- Bokolo Anthony Jr., Kamaludin, A., Romli, A., Raffei, A. F. M., Eh Phon, D. A. L., Abdullah, A., & Ming, G. L. (2022). Blended Learning Adoption and Implementation in Higher Education: A Theoretical and Systematic Review. *Technology, Knowledge and Learning*, 27, 531-578.

- Bonk, C. J., & Graham, C. R. (2012). *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Boyd, F. B. (2002). *Motivation to continue: enhancing literacy learning for struggling readers and writers. Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 18, 257–277.
- Bozkaya, M., Aydın, I. E., & Kumtepe, E. G. (2012). Research Trends and Issues in Educational Technology: A Content Analysis of TOJET (2008-2011). *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 11(2), 264-277.
- Bradford, L., Cooper, E., Allen, M., Stanley, J. ve Grimes, D. (2006). *Race and the Classroom: Interaction and Image*. B. Gayle, R. Preiss, N. Burrell ve M. Allen, (Edi.). *Classroom Communication and Instructional Processes: Advances through Meta-Analysis* içinde (ss. 169-184). London: Lawrence Erlbaum Ass.
- Browning, M. H., Larson, L. R., Sharaievska, I., Rigolon, A., McAnirlin, O., Mullenbach, L., ... & Alvarez, H. O. (2021). Psychological impacts from COVID-19 among university students: Risk factors across seven states in the United States. *PloS one*, 16(1), e0245327.
- Cao, Y., Jeyaraj, J. J., & Razali, A. B. (2024). Attitudes and Perceptions of English as a Foreign Language Students on Blended Learning and Learner Autonomy in a Private University of China. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 23(1), 549-571.
- Cao, W. (2023). A meta-analysis of effects of blended learning on performance, attitude, achievement, and engagement across different countries. *Sec. Educational Psychology*.
- Carlson, D. S. (1999). Personality and role variables as predictors of three forms of work–family conflict. *Journal of vocational behavior*, 55(2), 236-253.
- Castle, S. R. ve McGuire, C. J., (2010). An analysis of student self-assessment of online, blended, and face-to-face learning environments: Implications for sustainable education delivery. *International Education Studies*, 3(3), 36-40.
- Celik, B. (2024). The positive effect of technology-integrated teaching on students' grammar learning. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 59-69.

- Chamorro, M. L. M. (2018). *Comparing online English language learning and face-to-face English language learning at El Bosque University in Colombia*. Virginia Commonwealth University.
- Chapelle, C. A. (2001). *Computer applications in second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Che Ku Nuraini Che Ku Mohd, Faaizah Shahbodin, Naim Che Pee, (2014). Exploring the Potential Technology in Personalized Learning Environment (PLE). *J. Appl. Sci. & Agric.*, 9(18): 61-65,
- Choi, N. (2005). Self-Efficacy and self-concept as predictors of college students' academic performance. *Psychology in The Schools*, 42(2), 197-205.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2023). Revisiting mixed methods research designs twenty years later. *Handbook of mixed methods research designs*, 1(1), 21-36.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Creswell, J. W. (2018). Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Siyasal.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Codone, S. (2001). *An E-Learning Primer*, Raytheon Interactive Pensacola, Florida. Online) <http://faculty.mercer.edu/>. Accessed: Mar, 1, 2016.
- Cohen, E. (2002). *Challenges of information technology education in the 21st century*. IGP.
- Coman, C., Țîru, L. G., Meseșan-Schmitz, L., Stanciu, C., & Bularca, M. C. (2020). Online teaching and learning in higher education during the coronavirus pandemic: Students' perspective. *Sustainability*, 12(24), 10367.
- Conrad, R-M. ve Donaltson, J. A. (2004). *Engaging the Online Learner: Activities and Resources for Creative Instruction*. John Wiley & Sons, Inc.
- Çakıroğlu, Ü. (2013). *Öğretim teknolojilerinin öğrenme ortamlarına entegrasyonu*. (Ed. Kürşat Çağiltay ve Yüksel Göktaş), Öğretim teknolojilerinin temelleri: Teoriler, araştırmalar, eğilimler içinde (413- 430). PegemA Yayıncılık.

- Çakmak, D., Güler, M., Karabey, S., Kurşun, E., Arpacık, Ö., & Karaman, S. (2020). Uzaktan Eğitim Yoluyla Kampüs Tabanlı Derslerin Verilmesi: Atatürk Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi Deneyimi. *Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(4).
- Çam, M. (2007). *Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenci Doyumu: Ankara Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelik, H. C. ve Kahyaoğlu, M. (2007). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Teknolojiye Yönelik Tutumlarının Kümeleme Analizi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. c. 5 s. 4: 571-586.
- Çetin, A., & Özdemir, Ö. F. (2018). HARMANLANMIŞ VE YÜZ-YÜZE ÖĞRENME ORTAMLARINDA KULLANILAN ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİN İNTERNETE YÖNELİK TUTUMA ETKİSİ. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1378-1403.
- Çilenti, K. (1988). *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim*. 3. bs. Kadioğlu Matbaası.
- Çırak Kurt, S. (2017). Bir harmanlanmış Öğrenme Deneyimi. *İlköğretim Online*, 16(2), 860-886.
- Dahlia, A., Musty, B. Ve Ramna, A. (2020). The Effectiveness of Blended Learning in Improving Students' English Speaking Ability. *English Journal Literacy Utama* ISSN 2654-5284.
- Dağ, F. (2011). Harmanlanmış Karma Öğrenme Ortamları ve Tasarımına İlişkin Öneriler. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 73-97.
- Dangwal, K. L. (2017). Blended learning: An innovative approach. *Universal Journal of Educational Research*, 5(1), 129-136.
- Debourgh, G. A. (1999). Technology is the tool, teaching is the task: Student satisfaction in distance learning. In *Society for information technology & teacher education international conference* (pp. 131-137). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Demir, D. (2023). *The effects of blended learning on students' foreign language learning attitude and academic achievement*. Bahçeşehir Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Eğitsel Tasarım ve Değerlendirme Ana Bilim Dalı.

- Demir, Y. ve Gözümlü, S., (2011). Sağlık eğitiminde yeni yönelimler; Web destekli sağlık eğitimi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 4(4), 196-203.
- Demirci Güler, M. P. & Irmak, B. (2018). Fen eğitiminde teknoloji kullanımı üzerine yapılan çalışmaların içerik analizi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 2473-2496.
- Demirel, Ö. (2004). *Öğretme Sanatı*. Yedinci Basım. Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde Planlama ve Değerlendirme: Öğretme Sanatı*. Sekizinci Basım. Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2009). *Öğretme sanatı*. (15. Baskı). PegemA Yayıncılık.
- Demirkol, M. (2012). Ortaöğretim kurumlarında harmanlanmış öğrenme ortamının akademik başarıya ve öğrenci tutumlarına etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Demirli, C. ve Kütük, Ö. F. (2010). Anlamsal Web (Web 3.0) ve Ontolojilerine Genel Bir Bakış. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 9(18).
- Demirtaş, H., ve Güneş, H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Anı yayıncılık.
- Deniz, Ş. E. N. O. L. (2024). A BRIEF HISTORY OF BLENDED LEARNING AND ITS IMPORTANCE IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING. *International Journal of Eurasia Social Sciences/Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55).
- Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S. (2008). *Introduction: The discipline and practice of qualitative research*.
- Doll, W. J., & Torkzadeh, G. (1998). Developing a multidimensional measure of system-use in an organizational context. *Information & Management*, 33 (4), 171-185.
- Döngel, A. (2011). Dyned; Bilgisayar Destekli İngilizce Programının İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programlarına Uygunluğu Yönünden İçerik Analizi (5. Sınıf Örneği). *International Conference on New Trends in Education and Their Implications Bildiriler*, 27-29 Nisan 2011. Antalya: ICONTE: 1128- 1148.
- Drysdale, J. S., Graham, C. R., & Halverson, L. R. (2013). An analysis of research trends in dissertations and theses studying blended learning. *The Internet and Higher Education*, 17, 90-100.

- Dudeney, G., Hockly, N., & Harmer, J. (2012). *How to teach English with technology*. Sin Lugar: Pearson Education Limited.
- Durkheim, E. (1956). *Education and sociology*. Simon and Schuster.
- Dyckhoff, A. L., Zielke, D., Bültmann, M., Chatti, M. A., & Schroeder, U. (2012). Design and implementation of a learning analytics toolkit for teachers. *Journal of Educational Technology & Society*, 15(3), 58-76.
- Dziuban, C. D., Hartman, J. L., & Moskal, P. D. (2004). Blended learning. *EDUCAUSE Center for Applied Research*.
- Ekici, G. (2003). *Öğrenme Stiline Dayalı Öğretim ve Biyoloji Dersi Öğretimine Yönelik Ders Planı Örnekleri*. Gazi Kitapevi.
- Ekmekci, E. (2014). *Flipped writing class model with a focus on blended learning* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi University, Graduate School of Educational Sciences.
- Ergun, M., Ergezer, B., Çevik, İ. ve Özdaş, A. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ocak Yayınları.
- Ersoy, M. & Gürgen, L. (2021). Eğitim teknolojileri ile ilgili yayımlanan makalelerin incelenmesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(2), 2021, ss. 1-16.
- Ertürk, Selahattin. (2016). *Eğitimde Program Geliştirme*. 2. bs. İstanbul: Edge Akademi Yayıncılık.
- Esichaikul, V., Lamnoi, S., & Bechter, C. (2011). Student modelling in adaptive e-learning systems. *Knowledge Management & E-Learning*, 3(3), 342.
- Eşgi, N. (2012). Harmanlanmış Öğrenmenin Başarı ve Motivasyona Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 1-27.
- Fakhir, Z. (2015). *The Impact of Blended Learning on the Achievement of the English Language Students and their Attitudes towards it* (Doctoral dissertation, Middle East University).
- Fredericksen, E., Pickett, A. W., Shea, P., & Swaqa, K. (2000). "Student Satisfaction and Perceived Learning with Online Courses: Principles and Examples from the SUNY Learning Network". *Journal of Asynchronous Learning Networks*.

- French, D. ve Vardiman, P. (2003). *Learning-Whose Responsibility Is It?*. D. French, N. Olrech, C. Hale ve C. Johnson (Edi.) Blended Learning: An Ongoing Process for Internet Integration içinde (ss. 9-22). e-Linkages, Inc.
- Friend, M. ve Cook, L. (2007). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals*. Beşinci Basım. USA: Pearson Education, Inc.
- Fuller, Thomas, (2002). “*Foreign workers Face Turning Tide: Backlash in Europe*”, in International Herald Tribune, 11.12.2023.
- Gallagher, S., & Garrett, G. (2013). Disruptive education: technology enabled universities.
- Garcés-Manzanera, A. (2021). A comparison between online and blended learning in an EFL course during the pandemic: exploring undergraduates' perceptions. *De la filosofía digital a la sociedad del videojuego. Literatura, pensamiento y gamificación en la era de las redes sociales*.
- Garrick, B., Pendergast, D., Geelan, D., Garrick, B., Pendergast, D., & Geelan, D. (2017). Introduction to the philosophical arguments underpinning personalised education. *Theorising Personalised Education: Electronically Mediated Higher Education*, 1-16.
- Garrick, B., Pendergast, D., Geelan, D., Garrick, B., Pendergast, D., & Geelan, D. (2017). Personalised learning, pedagogy, and E-mediated tools. *Theorising Personalised Education: Electronically Mediated Higher Education*, 27-46.
- Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines*. Jossey-Bass.
- Ghazizadeh, T., & Fatemipour, H. (2017). The effect of blended learning on EFL learners' reading proficiency. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(3), 606.
- Gibson, D., Ostashewski, N., Flintoff, K., Grant, S., & Knight, E. (2015). Digital badges in education. *Education and Information Technologies*, 20, 403-410.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of educational psychology*, 93(1), 3.

- Gökbulut, B. (2020). İngilizce Öğretmenlerinin Bilgisayar Destekli DynEd İngilizce Öğretim Yazılımı Hakkındaki Görüşleri. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*. c. 15 s. 26: 4134-4165.
- Gökoğlu, S. (2014). *Sistem tabanlı teknoloji liderliği modeliyle öğrenme ortamlarına teknoloji entegrasyonunun değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Göktaş, Y., Küçük, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacık, Ö., Yıldırım, G., & Reisoğlu, İ. (2012). Türkiye’de eğitim teknolojileri araştırmalarındaki eğilimler: 2000-2009 dönemi makalelerinin içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 177-199.
- Güzel, S. (2023). The effect of gamified blended learning module on EFL learners' language skills, learner autonomy, L2 motivation selves, and classroom interaction. (Doktora Tezi) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi Ana Bilim Dalı.
- Graf, S., Kinshuk ve Liu, T. C. (2009). Supporting teachers in identifying students' learning styles in learning management systems: an automatic student modelling approach. *Educational Technology & Society*, 12(4), 3–14.
- Graham, C. R., Woodfield, W., & Harrison, J. B. (2013). A framework for institutional adoption and implementation of blended learning in higher education. *Internet and Higher Education*, 18(1), 4-14. <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.09.003>.
- Graham, C. R. (2004). *Blended Learning Systems*. (Eds. Curtis J. Bonk, Charles R. Graham, Jay Cross. & Michael G. Moore) *The Handbook of Blended Learning: Global Perspective, Local Designs*. Pfeiffer Publishing.
- Graham, C. R. (2006). *Blended learning systems: Definition, current trends and future directions*. In C. J. Bonk, & C. R. Graham (Ed.), *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (p. 3-21). CA: Pfeiffer.
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. In *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 3-21). Pfeiffer Publishing.
- Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. John Wiley & Sons.

- Grgurovic, M. (2011). Blended learning in an ESL class: A case study. *Calico Journal*, 29(1), 100–117.
- Gustiani, S. (2020). Students' motivation in online learning during covid-19 pandemic era: a case study. *Holistics Journal*, 12(2), 23-40.
- Gülbahar, Y. (2005). Web-Destekli Öğretim Ortamında Bireysel Tercihler. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 4 (2).
- Gülcan, Y., Kuştepel, Y. ve Aldemir, C. (2002). *Yüksek Öğretim'de Öğrenci Doyumu: Kuramsal bir Çerçeve ve Görgül Bir Araştırma*. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, 7(1), 99-114.
- Günay, D. (2017). Teknoloji nedir? Felsefi bir yaklaşım. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(1), 163-166. DOI: 10.5961/jhes.2017.194
- Günes, S., & Alagözlü, N. (2021). Asynchronous distance learning and blended learning in terms of learner autonomy, motivation and academic success. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 20(3), 54-65.
- Güvercin Seçkin, G., & Şen Zeytun, A. (2023). Bir Analoji Bağlamında Düünden Bugüne Harmanlanmış Öğrenme. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(2), 1451-1470.
- Hackman, M. Z. & Walker, K. B. (1990). *Instructional Communication in the Televised Classroom: The Effects of System Design and Teacher Immediacy on Student Learning and Satisfaction*. *Communication Education*, 39, 196-209.
- Hadi, N., Safari, N., Shaifol, N., Ridzuan, A. ve Ramlan, A. (2020). The Effectiveness of Using Blended Learning (i-Learn). *e-Journal of Media & Society*, Volume: 5.
- Hamner, W. C., & Organ, D. W. (1978). *Organizational behavior: An applied psychological approach*. Business publications.
- Han, X. (2023). Evaluating blended learning effectiveness: an empirical study from undergraduates' perspectives using structural equation modeling. *Sec. Educational Psychology*, Volume 14.
- Harper, R. S. & Quaye, S.J. (2009). *Beyond Sameness, with Engagement and Outcomes for All*. In: *Student Engagement in Higher Education*. New York and London: Routledge. 1–15.

- Hashemi, A., & Na, K. S. (2020). The effects of using blended learning in teaching and learning English: A review of literature. *The Eurasia Proceedings of Educational and Social Sciences*, 18, 173-179.
- Hebebcı, M. T., & Usta, E. (2015). Türkiye’de harmanlanmış öğrenme eğilimleri: Bir literatür çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(19), 195-219.
- Heilporn, G., Lakhal, S., & Bélisle, M. (2021). An examination of teachers’ strategies to foster student engagement in blended learning in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(25).
- Heilporn, G., Lakhal, S., & Bélisle, M. (2021). An examination of teachers’ strategies to foster student engagement in blended learning in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18, 25.
- Hewitt, D. (2008). *Understanding effective learning*. McGraw-Hill Education (UK).
- Hiğde, E., & Aktamış, H. (2021). Probleme dayalı harmanlanmış öğrenme ortamının etkililiğinin ve öğrencilerin tutumlarının incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 81-103.
- Hillman, D.C.A., Willis, D.J. ve Gunawardena, C. N. (1994). Learner – Interface Interaction in distance Learning: An extension of Contemporary Models and Strategies for Practitioners. *The American Journal of Distance Education*, 8(2), 29-42.
- Hiranrithikorn, P. (2019, October). ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF ONLINE LEARNING. In *International Academic Multidisciplinary research conference in Berlin 2019* (pp. 14-17).
- Huang, S., & Hu, H. (2000, December). Integrating windows streaming media technologies into a virtual classroom environment. In *Proceedings International Symposium on Multimedia Software Engineering* (pp. 411-418). IEEE.
- Hocaoğlu, N. (2015). İngilizce konuşma ve yazma güçlüklerinin incelenmesi: Afyonkarahisar örnekleme / Investigation of the difficulties of speaking and writing in English: Case of Afyonkarahisar [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi].

- Holt, D. M., & Thompson, D. J. (1998). Managing information technology in open and distance higher education. *Distance education*, 19(2), 197-227.
- Horton, W. (2000). *Designing Web-Based Training. How to teach anyone anything anywhere anytime*. William Horton Consultign, Inc. USA.
- Horzum, M.B. (2007). *İnternet Tabanlı Eğitimde Transaksyonel Uzaklığın Öğrenci Başarısı, Doyumu ve Özyeterlilik Algısına Etkisi*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hrastinski, S. (2019). What do we mean by blended learning?. *TechTrends*, 63(5), 564-569.
- Hrastinski, S. (2009). A theory of online learning as online participation. *Computers & Education*, 52(1), 78-82.
- Ilgaz, H. (2008). *Uzaktan Eğitimde Teknoloji Kabulünün ve Topluluk Hissinin Öğrenen Memnuniyetine Katkısı* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Hacettepe Üniversitesi.
- Islam, M. K., Sarker, M. F. H., & Islam, M. S. (2021). Promoting student-centred blended learning in higher education: A model. *E-Learning and Digital Media*, 19(1), 36-54.
- Isti'anah, A. (2017). The Effect of Blended Learning to the Students' Achievement in Grammar Class. *IJEE (Indonesian Journal of English Education)*, 4 (1), 16-30.
- İlter, B. G. (2009). Effect of technology on motivation in EFL classrooms. *Turkish online journal of distance education*.
- İlter, B. G., Aksu, M. B., & Yılmaz, N. (2005). Students' Views of Distance Education Provision at One University. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 6(4), 128-137.
- Januszewski, A. ve Molenda, M. (2008). Educational Technology: A Definition with Commentary. *British Journal of Educational Technology*. c. 40 s. 1: 185-195.
- Jia, J., Chen, Y., Ding, Z., & Ruan, M. (2012). Effects of a vocabulary acquisition and assessment system on students' performance in a blended learning class for English subject. *Computers & education*, 58(1), 63-76.

- Johnson, K. A. (2020). International Migration, Development, And Policy: Reconsidering Migration Transition Theory—A Way Forward. *Hatfield Graduate Journal Of Public Affairs*, 4 (1), Article 5. Doi: 10.15760/Hgjpa.2020.4.1.5.
- Johnson, P. ve Kanten, S. (2015). *İş yaşamının kalitesinin yaşam doyumu üzerindeki etkisinde iş doyumunun aracılık rolü*. D. Selen (Ed.), Yaşam Doyumu içinde, Nobel Yayıncılık.
- Jonassen, D. H., & Grabowski, B. (1993). Individual differences and instruction. *New York: Allen & Bacon*.
- Karadağ, E., Sağlam, H., & Baloğlu, N. (2003). Bilgisayar destekli eğitim (BDE): İlköğretim okulu yöneticilerinin tutumlarına ilişkin bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(3), 251–266.
- Karapetoff, W. (1903). On life-satisfaction. *American Journal of Sociology*, 8(5), 681–686. <https://www.jstor.org/stable/pdf/2761994.pdf>
- Karataş, A. (2014). Lise öğretmenlerinin FATİH Projesini uygulamaya yönelik teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliliklerinin incelenmesi: Adıyaman ili örneği [Yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karataş, S. (2005). Deneyim eşitliğine dayalı internet temelli ve yüz yüze öğrenme sistemlerinin öğrenci başarısı ve doyumu açısından karşılaştırılması [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kasap, S. (2019). *Öğrencilere 168 Milyon Ders Kitabı Ücretsiz Dağıtıldı*. <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/ogrencilere-168-milyon-ders-kitabi-uccretsizdagitildi/1428045>
- Katz, S. (2021). Rapport in the foreign language classroom: From face-to-face to online in times of pandemic. *İkala*, 26(3), 485-511.
- Kaya, Z. (2006). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme (2. bs.). Pegem A Yayıncılık.
- Kayabaşı, Y. (2012). Öğretmenlerin öğretim sürecinde kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri ile bunları tercih etme nedenleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 27.

- Kazu, I. Y., & Demirkol, M. (2014). Effect of Blended Learning Environment Model on High School Students' Academic Achievement. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 13(1), 78-87.
- Keegan, D. (1996). *Foundations of distance education*. Routledge.
- Kerfeld, C. (2005), *Blended Instruction Case Studies; Life Science 3*, <http://www.college.ucla.edu/edtech/bics/kerfeld.htm> adresinden 12.12.2023 tarihinde alınmıştır.
- Kezar, A. J., & Glazer, F. S. (2011). *New pedagogies and practices for teaching in higher education: blended learning: across the disciplines, across the academy*. Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Khodabandeh, F. (2024). Analyzing the Influence of Ambiguity Tolerance on Grammar Acquisition in EFL Learners Across Face-to-Face, Blended, and Flipped Learning Environments. *Journal of Psycholinguistic Research*, 53(4), 57.
- Khodabandeh, F., & Tharirian, M. H. (2020). Exploring the Impact of Blended, Flipped, and Traditional Teaching Strategies for Teaching Grammar on Iranian EFL Learners""through English Newspaper Articles. *Teaching English as a Second Language Quarterly (Formerly Journal of Teaching Language Skills)*, 39(3.1), 89-129.
- King, A. (1993). From sage on the stage to guide on the side. *College teaching*, 41(1), 30-35.
- Kirk, J. & Miller, M. L. (1986). Reliability and validity in qualitative research. Beverly Hills, CA: Sage.
- Kirkwood, A., & Price, L. (2014). Technology-enhanced learning and teaching in higher education: what is 'enhanced' and how do we know? A critical literature review. *Learning, media and technology*, 39(1), 6-36.
- Kılıç, M. E., Kılıç, M., & Akan, D. (2021). Motivation in the classroom. *Participatory Educational Research*, 8(2), 31-56.
- Kıranlı G., S. & Dertli, G. (2021). Yükseköğretim kurumlarında eğitim teknolojisi üzerine yapılmış çalışmaların analizi. *Journal of Computer and Education Research*, 9(18), 795-830.
- Klomegah, R. Y. (2007). Predictors of academic performance of university students: an application of the goal efficacy model. *College Student Journal*, 41(2), 407-415.

- Knezek, C., & Yildiz, M. (2012, March). Outcomes of Matching Student Learning Styles to Delivery of Research and Technology Coursework at Kean University. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 530-534). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Koutsoulis, M. K., & Campbell, J. R. (2001). Family processes affect students' motivation, and science and math achievement in Cypriot high schools. *Structural Equation Modeling*, 8(1), 108-127.
- Koyuncuoğlu, A. (2021). Okul yöneticilerinin eğitimde teknoloji entegrasyonu konusunda görev ve sorumluluklarına ilişkin görüşleri [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kumpulainen, K. ve Mutanen, M. (2000). Mapping the Dynamics of Peer Group Interaction: A Method of Analysis of Socially Shared Learning Process. H. Cowie ve G. Aalsvoort (Edi.). *Social Interaction in Learning and Instruction* içinde (ss. 144-160). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Kurt, A. A. (2013). *Eğitimde teknoloji entegrasyonuna kavramsal ve kuramsal bakış*. (Ed. Işıl Kabakçı Yurdakul). Teknopedagojik eğitime dayalı öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı içinde (1-38). Anı Yayıncılık.
- Kurt, S. (2017). Bir Harmanlanmış Öğrenme Deneyimi. *Elementary Education Online*, 16(2): 860-886.
- Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. (2004). *Bireysel Farklılıklar ve Eğitime Yansımaları*. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Edi.). Eğitimde Bireysel Farklılıklar içinde (ss. 1-11). Nobel Yayın Dağıtım.
- Lara, L. ve diğerleri (2001). Synchronous and Asynchronous Interactions of Bilingual Hispanic Pre- and In-Service Teachers in Distance Learning. *The American Journal of Distance Education*, 15(3), 50-67.
- Leboff, D. (2020, September). Why blended learning is key for colleges in the COVID-19 era. TopHat. <https://tophat.com/blog/blended-learning/>
- Lee, M. J. W. ve McLoughlin, C. (2010). Social Software as Tools for Pedagogical Transformation: Enabling Personalization, Creative Production, and Participatory Learning. N. Lambropoulos ve M. Romeo (Edi.) Educational Social Software for

Context-Aware Learning: Collaborative Methods and Human Interaction içinde (ss. 1-22). *Hershey: Information Science Reference*.

- Lee, C. Y., & Witta, E. L. (2001). *Online Students' Perceived Self-Efficacy: Does It Change?*.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of educational administration*, 38(2), 112-129.
- Li, L. (2022). Students' academic achievement and satisfaction in a blended learning community of college English in China: A quasi-experimental study. *SAGE Open*, 12.
- Li, X., Ng, S. B., & Liang, H. (2024). Blended learning environment in EFL class: role of face-to-face and online learning. *Environment-Behaviour Proceedings Journal*, 9(28), 101-107.
- Liaw, S. S., & Huang, H. M. (2013). Perceived satisfaction, perceived usefulness and interactive learning environments as predictors to self-regulation in e-learning environments. *Computers & Education*, 60 (1), 14-24.
- Littlejohn, A. ve Pegler, C. (2007). *Preparing for Blended E-Learning*. Oxon: Routledge.
- Lorenzo, N., & Gallon, R. (2019). Smart pedagogy for smart learning. *Didactics of smart pedagogy: Smart pedagogy for technology enhanced learning*, 41-69.
- Maghfiroh, A., Unaiziah, E. A. N., Mustikawati, D. A., & Susilowati, T. (2024). Students' English learning strategies assisted with e-resources in blended learning. *Journal of Languages and Language Teaching*, 12(1), 535-545.
- Mah, D. K. (2016). Learning analytics and digital badges: Potential impact on student retention in higher education. *Technology, Knowledge and Learning*, 21, 285-305.
- Maitree, I. (2023). Blended Learning Classroom Model: A New Extended Teaching Approach for New Normal. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, v12 n4 p288-300.

- Mali, D., & Lim, H. (2021). How do students perceive face-to-face/blended learning as a result of the Covid-19 pandemic?. *The International Journal of Management Education*, 19(3), 100552.
- Manurung, G. N., Manurung, K., Mertosono, S. R., & Kamaruddin, A. (2020). Perceptions of EFL learners in the implementation of blended learning post-natural disaster at a university in Indonesia. *Theory and Practice in Language Studies*, 10(8), 959-968.
- Mantyla, K. (1999). Interactive Distance Learning Exercises That Really Work: Turn Classroom Exercises into Effective and Enjoyable Distance Learning Activities. *USA: American Society for Training & Development*.
- Mazman, S. G. (2009). *Sosyal ağların benimsenme süreci ve eğitsel bağlamda kullanımı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Fen bilimleri Enstitüsü.
- McHone, C. (2020). *Blended learning integration: Student motivation and autonomy in a blended learning environment* (Doctoral dissertation, East Tennessee State University).
- McDermott, John. (1972). *Technology: The Opiate of the Intellectuals. Technology and Man's Future*. ed. A. H. Teich. New York: St. Martin's Press.
- Memişoğlu, S. P. (2005). *Sınıfta İletişim ve Grup Etkileşim Süreci*. M. Şişman ve S. Turan, (Edi.) Sınıf Yönetimi içinde (ss. 103-126). Üçüncü Basım. Pegem A Yayıncılık.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2009). MEB 2010-2014 stratejik planı.
http://sgb.meb.gov.tr/Str_yon_planlama_V2/MEBStratejikPlan.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED). (2011). MEB 21. yüzyıl öğrenci profili.
https://www.meb.gov.tr/earged/earged/21.%20yy_og_pro.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2015). Millî Eğitim Bakanlığı 2015-2019 stratejik planı.
http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf

- Miliszewska, I. (2007). Is it fully 'on' or partly 'off'? The case of fully-online provision of transnational education. *Journal of Information Technology Education: Research*, 6(1), 499-514.
- Miltiadou, M., & McIsaac, M. (2000). Problems and practical solutions of web-based courses: Lessons learned from three educational institutions. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 124-129). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Min, W., & Yu, Z. (2023). A systematic review of critical success factors in blended learning. *Education Sciences*, 13(5), 469.
- Moore, M. G. (1989). Editorial: Three Types of Interaction. *The American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-6.
- Mulwa, C., Lawless, S., Sharp, M., Arnedillo-Sanchez, I., & Wade, V. (2010, October). Adaptive educational hypermedia systems in technology enhanced learning: a literature review. In *Proceedings of the 2010 ACM conference on Information technology education* (pp. 73-84).
- Müller, C., & Mildenberger, T. (2021). Facilitating flexible learning by replacing classroom time with an online learning environment: A systematic review of blended learning in higher education. *Educational Research Review*, 34, 100394.
- Naseer, S., & Perveen, H. Z. (2023). Perspective chapter: Advantages and disadvantages of online learning courses. In *Massive open online courses-current practice and future trends*. IntechOpen.
- Negraponte, N. (1995). *Being digital*. Knopf.
- Nikolopoulou, K. ve Zacharis, G. (2023). Blended Learning in a Higher Education Context: Exploring University Students' Learning Behavior. *Educ. Sci*, 13, 514.
- O'reilly, T. (2005). *What is Web 2.0*. <https://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20>.
- Osguthorpe, R. T., & Graham, C. R. (2003). *Blended learning environments: definitions and directions*. *The Quarterly Review of Distance Education*, 4(3), 227-233.

- Owston, R., York, D., & Murtha, S. (2013). *Student perceptions and academic achievement in a university blended learning strategic initiative*. *Internet and Higher Education* (18), 38-46.
- Öz, H., & Yılmaz, K. (2024). Bir Analoji Bağlamında Dünden Bugüne Harmanlanmış Öğrenme. *Trakya Eğitim Dergisi*. DergiPark.
- Özer, Y., ve Anıl, D. (2011). Öğrencilerin fen ve matematik başarılarını etkileyen faktörlerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 313-324.
- Özdemir, Y. D. D. S. M. (2009). Eğitimde Program Değerlendirme ve Türkiye’de Eğitim Programlarını Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi (ss.126-149). *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.
- Özipek, K. (2019). Padlet uygulamasının öğrencilerin akademik başarıları ile teknolojiye ve Türkçe dersine karşı tutumlarına etkisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özkan, C. (2019). The relationship between students' success and their level of foreign language anxiety and the primary sources of foreign language speaking anxiety [Yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi].
- Öztaş, E. (2022). *Turkish students' perception of blended learning in EFL and higher education context*. (Yüksek Lisans Tezi). Çağ Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı / İngiliz Dili Eğitimi Bilim Dalı.
- Özyildirim, İ., & Jomaa, N. J. (2023). Teaching and Learning English Online: The Perspectives of English Teachers and Students at Karabuk University in Turkey. In *Shaping the Future of Online Learning: Education in the Metaverse* (pp. 220-249). IGI Global.
- Pallant, J. (2015). *SPSS survival manual/SPSS Kullanma Kılavuzu, SPSS ile Adım Adım Veri Analizi*. (6. baskı, Ed. Balcı S, Ahi B, 2016). Anı Yayıncılık.
- Paramythis, A. ve Loidl-Reisinger, S. (2004). Adaptive Learning Environments and eLearning Standards. *Electronic Journal of eLearning*. 2(1), 181-194

- Parker, D., & Gemino, A. (2004). Moving a University Toward On-line Learning: Opportunities, Challenges, and Technologies. *Educational Innovation in Economics and Business: Pedagogy, Technology and Innovation*, 61-76.
- Van Petegem, W. (2008, June). From learning over e-learning to MyLearning. In *ITI 2008-30th international conference on information technology interfaces* (pp. 27-30). IEEE.
- Pereira, J. A., Pleguezuelos, E., Merí, A., Molina-Ros, A., Molina-Tomás, M. C., & Masdeu, C. (2007). Effectiveness of using blended learning strategies for teaching and learning human anatomy. *Medical education*, 41(2), 189-195.
- Perry, N. E., Turner, J. C., & Meyer, D. K. (2006). Classrooms as context for motivating learning. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 326–348). Erlbaum.
- Pesen, A., ve Oral, B. (2016). Harmanlanmış öğrenme yaklaşımının öğretmen adaylarının akademik başarısına ve güdülenme düzeyine etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(58), 799-821.
- Picciano, A. G. (2009). *Blended learning: Research perspectives*. Sloan Consortium.
- Picciano, A. G., Dziuban, C., & Graham, C. R. (2013). *Blended learning: Research perspectives*. New York, NY: Routledge Publication.
- Pinto-Llorente, A. M., Sánchez-Gómez, M. C., García-Peñalvo, F. J., & Casillas-Martín, S. (2017). Students' perceptions and attitudes towards asynchronous technological tools in blended-learning training to improve grammatical competence in English as a second language. *Computers in Human Behavior*, 72, 632-643.
- Polat, S. (2009). Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Kişilik Özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1).
- Purwanti, I.T., Suryawati, E. and Eliwarti (2022), "Video lectures in online efl flipped-classroom: effectiveness, students' evaluation and experiences", *European Journal of Educational Research*, Vol. 11 No. 2, pp. 885-898, doi:
- Prosser, M., Martin, E., Trigwell, K., Ramsden, P., & Lueckenhausen, G. (2005). Academics' experiences of understanding of their subject matter and the relationship of this to their experiences of teaching and learning. *Instructional Science*, 33, 137-157.

- Qindah, S. (2018). The effects of blended learning on EFL students' usage of grammar in context. *The Eurasia Proceedings of Educational and Social Sciences*, 10, 11-22.
- Rabbi, M. F., Islam, M. S., & Hossain, M. J. (2024). Enhancing English Language Learning In Tertiary Education Through Blended Approaches: A Bangladesh Perspective. *Indonesian Journal of Education Research (IJoER)*, 5(1), 1-9.
- Rahman, M. N. A., Zamri, S. N. A. S., & Eu, L. K. (2017). A meta-analysis study of satisfaction and continuance intention to use educational technology. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(4), 1059-1072.
- Romero-García, C., Buzón García, O., & Touron, J. (2019). The flipped learning model in online based education for secondary teachers. *JOTSE: Journal of Technology and Science Education*, 9(2), 109-121.
- Ranjan, P. (2019). Blended Learning and Face-to-Face Learning: A Comparative Study. *Explore- Journal of Research*, 11(1), 199-211.
- Ratnawati, R., Faridah, D., Anam, S., & Retnaningdyah, P. (2019, March). Investigating Experience on Blended Learning Classroom Practices in Tertiary EFL Students. In *International Symposium on Social Sciences, Education, and Humanities (ISSEH 2018)* (pp. 212-217). Atlantis Press.
- Redding, S. (2014). Personal competencies: A conceptual framework.
- Reimers, G., & Neovesky, A. (2015). Student focused dashboards—An analysis of current student dashboards and what students really want. In *Proceedings of the 7th International Conference on Computer Supported Education (CSEDU)* (pp. 399–404).
- Rıza, E. T. (1997). *Eğitim Teknolojisi Uygulamaları* 1. 4. bs. Anadolu Matbaası.
- Rinekso, A. B., & Muslim, A. B. (2020). Synchronous online discussion: teaching English in higher education amidst the covid-19 pandemic. *JEES (Journal of English Educators Society)*, 5(2), 155-162.
- Roberts, L. D., Howell, J. A., & Seaman, K. (2017). Give me a customizable dashboard: Personalized learning analytics dashboards in higher education. *Technology, Knowledge and Learning*, 22, 317-333.

- Rubel, A., & Jones, K. M. (2016). Student privacy in learning analytics: An information ethics perspective. *The information society*, 32(2), 143-159.
- Sabry, K. ve Baldwin, L. (2003). Web-based learning interaction and learning styles. *British Journal of Educational Technology*, 34(4), 443-454.
- Sadık, F. (2002). *Sınıf İçindeki Problem Davranışların Nedenleri*. Eğitim Araştırmaları, 9, 106-115.
- Safran, M. (2020). Okula kayıt için destek programı [Support program for school enrollment]. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://www.meb.gov.tr/multeci-cocuklarin-egitime-kazandirilmesi-icin-destekprogrami/haber/20068/tr>
- Salcedo, C. S. (2010). Comparative analysis of learning outcomes in face-to-face foreign language classes vs. language lab and online. *Journal of College Teaching & Learning* (TLC), 7(2). 43-54.
- Sampson, N. (2003). Meeting the needs of distance learners. *Language learning and technology*, 7(3), 103-118.
- Sandelowski, M. (1986). The problem of rigor in qualitative research. *Advances in Nursing Science*, 8(3), 27-37.
- Schoen, L. T., & Teddlie, C. (2008). A new model of school culture: A response to a call for conceptual clarity. *School effectiveness and school improvement*, 19(2), 129-153.
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). *Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: mediation analyses*. International Association of Applied Psychology, *Applied Psychology: An International Review*, 57, 152-171.
- Selvi, K., Belgin S., ve Fatma Ö. (2011). John Dewey: *Okul, Toplum ve Eğitim. 1. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi Bildiriler*, 5-8 Ekim 2011. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi: 18-19.
- Sendall, P., Ceccucci, W. & Peslak, A. (2008). Web 2.0 Matters: An Analysis of Implementing Web 2.0 in the Classroom. *Information Systems Education Journal*, 6(64), 1-17.
- Setyaningsih, E. (2020). Face to face or online learning: Students' perspectives on blended learning in Indonesia. *Journal of English Language Studies*, 5(1), 1-14.

- Seven, M. A ve Engin, A. O. (2008). Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler. Atatürk Üniversitesi *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2008, 12 (8), 189.
- Sezer, B. (2011). Bilişim Teknolojilerinin Eğitime Kaynaştırılması: Önem, Engeller ve Ülkemizde Gerçekleştirilen Projeler. *XVI. Türkiye'de İnternet Konferansı Bildiriler*, 30 Kasım-2 Aralık 2011. Ege Üniversitesi: 12- 18.
- Shaer, I. (2013). Effects of a blended learning module on EFL students' attitudes in an introductory reading course in Al-Quds Open University setting. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World (IJLLALW)*, 3(4), 224–242.
- Sharma, S. K., Palvia, S. C. J., & Kumar, K. (2017). Changing the landscape of higher education: From standardized learning to customized learning. *Journal of Information Technology Case and Application Research*, 19(2), 75-80.
- Shih, R. C. (2010). Blended learning using video-based blogs: Public speaking for English as a second language students. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(6).
- Shoukat, R., Ismayil, I., Huang, Q., Oubibi, M., Younas, M., & Munir, R. (2024). A comparative analysis of blended learning and traditional instruction: Effects on academic motivation and learning outcomes. *PloS one*, 19(3), e0298220.
- Shyamlee, S., & Phil, M. (2012). Technology and Multiliteracies in Learning English for Specific Purposes. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 66, 506-515.
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research: A practical handbook* (4th ed.) Sage.
- Simbolon, N. E. (2021). EFL students' perceptions of blended learning in English language course: learning experience and engagement. *Journal on English as a Foreign Language*, 11(1), 152-174.
- Simonova, I. (2019). Blended approach to learning and practising English grammar with technical and foreign language university students: comparative study. *Journal of Computing in Higher Education*, 31(2), 249-272.
- Simon, Yves R. (1983). *Pursuit of Happiness and Lust for Power in Technological Society. Philosophy and Technology*. ed. Mitcham & R. Mackey. New York: Free Press.

- Singh, H., & Reed, C. (2001). A white paper: Achieving success with blended learning. *Centra software, 1*, 1-11.
- Singh, M., & Han, J. (2005). Globalizing flexible work in universities: Socio-technical dilemmas in internationalizing education. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 6*(1).
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and teacher education, 26*(4), 1059-1069.
- Stöhr, C., Demazière, C., & Adawi, T. (2020). The polarizing effect of the online flipped classroom. *Computers & Education, 147*, 103789.
- Son, C., Hegde, S., Smith, A., Wang, X., & Sasangohar, F. (2020). Effects of COVID-19 on college students' mental health in the United States: Interview survey study. *Journal of medical internet research, 22*(9), e21279.
- Sumbayak, L. R., Saragih, A. T., & Natalia, C. H. (2025). Case Study: The Impact of Blended Learning on Students' English Writing Skills. *Fonologi: Jurnal Ilmuan Bahasa dan Sastra Inggris, 3*(1), 01-10.
- Su, D., & Sazalli, N. (2024). The Attitudes of Chinese College Students Towards Utilizing Blended Learning to Enhance Their English Speaking Skills. *Journal of Language Teaching and Research, 15*(4), 1117-1127.
- Sun, S. Y. H. (2011). Online language teaching: The pedagogical challenges. *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal, 3*(3), 428-447.
- Suo Y., Shi Y. (2008) Towards Blended Learning Environment Based on Pervasive Computing Technologies. In: Fong J., Kwan R., Wang F.L. (eds) Hybrid Learning and Education. ICHL 2008. Lecture Notes in Computer Science, vol 5169. Springer, Heidelberg.
- Suriaman, A., Tadeko, N., Manurung, K., Usman, S. ve Yuliyani, A. (2022). English Blended Learning: An Analysis of Indonesian Students' Perception. *IJEE (Indonesian Journal of English Education), 9* (1), 1-18
- Sutton, L. A. (2001). The Principle of Vicarious Interaction in Computer-Mediated Communications. *International Journal of Educational Telecommunications, 7*(3), 223-242.

- Syafi'i, A. (2016). *BLENDED LEARNING TO ENHANCE STUDENTS' MOTIVATION AND ENGLISH ACHIEVEMENT AT SMKN 3 METRO* (Doctoral dissertation, University of Lampung).
- Sykes, J. M., Oskoz, A. ve Thorne, S. L. (2008). Web 2.0, synthetic immersive environments, and mobile resources for language education. *Calico Journal*, 25(3), 528–546.
- Şad, S. N., & Gürbüz Türk, O. (2013). İlköğretim birinci kademe öğrenci velilerinin çocuklarının eğitime katılım düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 993-1011.
- Şahin, L. (2017). Bir Sosyal Politika Aracı Olarak Eğitim ve Türkiye'deki Durumu. *Trakya Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi E-Dergi*. c. 6 s. 1: 122-171.
- Şener, F. (2019). *Teknopedagogik eğitim kapsamında Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanma durumları*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şevik, Y. (2014). *İlköğretim müdür ve müdür yardımcılarının öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri ile akademik başarısına katkıları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Üniversitesi.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2013). Using multivariate statistics. Pearson.
- Tait, J. ve Knight, P. (Ed.). (1996). *The management of independent learning*. Routledge.
- Tao, Y, Yu. L, Luo. L, and Zhang, H. (2024) Effect of blended teaching on college students' EFL acquisition. *Front. Educ.* 9:1264573. Doi: 10.3389/educ.2024.1264573.
- Tatlı, C. (2022). Uzaktan Eğitimde Farklı Etkileşim Türlerinin Eğitsel Denkliklerinin İncelenmesi. [Yayımlanmış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Tatlı, C. ve Şimşek, N., (2022). Uzaktan Eğitimde Etkileşim Tasarımı. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tezcan, M. (2019). *Eğitim Sosyolojisi*. 19. bs. Anı Yayıncılık.
- Thorne, K. (2003). *Blended Learning: How to Integrate Online and Traditional Learning*. Kogan Page.

- Tok, N. T. (2008). *Etkili öğretim için yöntem ve teknikler*. A. Doğanay (Ed.). Öğretim ilke ve yöntemleri (2. Baskı). (ss. 161-214). PegemA Yayıncılık.
- Toledo, P. F. (2002). New Technologies and Genre Variation. Printed and Electronic Documents in Tertiary Education ESP' Courses. *International Journal of English Studies*, 2(1), 251-268.
- Tosun, S. (2015). The effects of blended learning on EFL students' vocabulary enhancement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199, 641-647.
- Tran, T. M. L. (2024). Blended Learning in EFL Classrooms at a Vietnamese University from Students' Perspectives. *International Journal of TESOL & Education*, 4(2), 99-117. DOI: <https://doi.org/10.54855/ijte.24426>
- Tratnik, A., Urh, M., & Jereb, E. (2017). Student satisfaction with an online and a face-to-face business English course in a higher education context. *Innovations in Education and Teaching International*, 54(1), 1–10. <https://doi.org/10.1080/14703297.2017.1374875>
- Trudeau, C. S. (1999). *A Study Of Overall Student Satisfaction And The Factors Influencing Satisfaction At A Midwestern Church-Related College*. Doctorate Dissertation. Education in the Department of Higher Education Indiana University.
- Tsegaye, D., & Gezahegn, G. (2024). Challenges and Benefits of Blended Learning in University EFL Reading Comprehension: A Mixed-Method Study. *JELITA*, 5(2), 374-393.
- Tyler, R. W. (2014). Eğitim Programlarının ve Öğretimin Temel İlkeleri.
- Oweis, T. I. (2018). Effects of using a blended learning method on students' achievement and motivation to learn English in Jordan: A pilot case study. *Education research international*, 2018(1), 7425924.
- Uşun, Salih. (2004). *Bilgisayar Destekli Öğretimin Temelleri*. 3. bs. Nobel Yayınları.
- Valiathan, P. (2002). Blended Learning Models <http://www.learningcircuits.org/2002/aug2002/valiathan.html>. Published: August.
- Van Si, V. (2022). An investigation into EFL university students' perceptions toward benefits of Moodle quiz-supported listening practice. *European Journal of English Language Teaching*, 7(5). Varış, F. (1987). *Eğitim Bilimine Giriş*. Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1987.

- Vaughan, N. (2007). Perspectives on blended learning in higher education. *International Journal on E-Learning*, 6(1), 81-94.
- Vaughan, N. ve Garrison, D. R. (2006). How blended learning can support a faculty development community of inquiry. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 10(4), 139-152.
- Wagner, E. D. (2006). *On Designing Interaction Experiences For The Next Generation of Blended Learning*. C. J. Bonk ve C. R. Graham (Edi.). The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives and Local Designs içinde (ss. 41-55). USA: Pfeiffer.
- Wallace, R. M. (2003). Online learning in higher education: A review of research on interactions among teachers and students. *Education, Communication & Information*, 3(2), 241-280.
- Wandera, G. (2017). *Learning online, offline, and in-between: comparing student academic outcomes and satisfaction*. Springer.
- Wang, N., Chen, J., Tai, M., & Zhang, J. (2021). Blended learning for Chinese university EFL learners: Learning environment and learner perceptions. *Computer Assisted Language Learning*, 34(3), 297-323.
- Wang, T., & Reeves, T. (2007). *The effects of blended learning environments on student motivation and academic success in higher education*. Springer.
- Watson, J. (2008). Blended Learning: The Convergence of Online and Face-to-Face Education. Promising Practices in Online Learning. *North American Council for Online Learning*.
- Weis, A. H., Mandich, M., Seidenberg, I., Odom, R. D., Conn, C., Pfeiffer, E., Fortune, R., Rollins, K. B., Hendricks, J., Marks, M., Rush, S., Crane, T., Studley, J. J., Nevens, T. M., Cameron, D., Bryant, A. L., Banks, D. F., House, D., Hayes, J., & Spoon, A. G. (1999). Professional development: A link to better learning. School, technology and readiness report. The CEO Forum on Education and Technology. ERIC.
- Wichadee, S. (2017). A development of the blended learning model using Edmodo for maximizing students' oral proficiency and motivation. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (Online)*, 12(2), 137.

- Wolf, M. A. (2010). Innovate to educate: System [re] design for personalized learning (pp. 21). In Partoyan, E., Schneiderman, & Seltz, J.(Eds.), *A Report from the 2010 Symposium. ACSD*. Retrieved July (Vol. 28, p. 2014).
- Wong, K. T., Hwang, G. J., Choo Goh, P. S., & Mohd Arrif, S. K. (2020). Effects of blended learning pedagogical practices on students' motivation and autonomy for the teaching of short stories in upper secondary English. *Interactive Learning Environments*, 28(4), 512-525.
- Wu, L. F. (2013). Learners' perceptions of a blended English learning program in Taiwan. *Asian Journal of Distance Education*, 11(2), 4-13.
- Wright, B. M. (2017). Blended learning: Student perception of face-to-face and online EFL lessons. *Indonesian journal of applied linguistics*, 7(1).
- Yamanoto, G. T. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve Çevrimiçi (Online) Eğitimin Önlenemeyen Yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Yang, X., Zhou, X., & Hu, J. (2021). Students' preferences for seating arrangements and their engagement in cooperative learning activities in college English blended learning classrooms in higher education. *Higher Education Research & Development*, 41(4), 1356–1371.
- Yapıcı, I. U., & Akbayın, H. (2012). The Effect of Blended Learning Model on High School Students' Biology Achievement and on Their Attitudes towards the Internet. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 11(2), 228-237.
- Yenice, Nilgün, Şenay Sümer, Hasan Can Oktaylar, Elif Erbil. (2003). Fen Bilgisi Derslerinde Bilgisayar Destekli Öğretimin Dersin Hedeflerine Ulaşma Düzeyine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. c. 24 s. 24: 152-158.
- Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. (2015). Türkiye Eğitim Teknolojileri Zirvesi. <https://yegitek.meb.gov.tr/www/egitimde-fatih-projesiegitim-teknolojileri-zirvesi-2015/icerik/373> [11.12.2023].
- Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. (2020a). Uzaktan Eğitim. <https://yegitek.meb.gov.tr/www/ilkokul-ortaokul-ve-lise-ogrencileri-icin-ebave-trt-eba-tv-ile-uzaktan-egitim-suruyor/icerik/3037> [15.12.2023].

- Yenilmez, K., & Özabacı, N. Ş. (2003). Yatili öğretmen okulu öğrencilerinin matematik ile. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 132-146.
- Yeou, M. (2016). A comparison of blended and face-to-face approaches to teaching 'Research Methods' to undergraduate students. *Turkish Online Journal of Educational Technology*.
- Yılmaz, A. B. (2019). Distance and face-to-face students' perceptions towards distance education: A comparative metaphorical study. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 20(1), 191–207. <https://doi.org/10.17718/tojde.522705>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yiğit, N. ve Altun, T. (2011). Bir hizmetiçi eğitim kursunun etkililiği: Öğretim yöntem ve teknikleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 189, 117-130.
- Yörtem, A. (2015). VOCATIONAL COLLEGE STUDENTS' PERCEPTIONS OF A NEWLY IMPLEMENTED ONLINE COURSE OF TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(2), 1-9.
- Yuhanna, I., Alexander, A., & Kachik, A. (2020). Advantages and Disadvantages of Online Learning. *Journal Educational Verkenning*, 1(2), 13-19.
- Zaki, M. S. (2022). ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF ONLINE LEARNING. *Journal of International Social Research*, 15(92).
- Zenger, J. ve Uehlein, C. (2001). Why Blended Will Win.
<http://www2.wit.ie/SchoolsDepartments/SchoolofEducation/LiteracyDevelopmentCentre/AboutUs/FiletoUpload,4560>.
- Ziguras, C. (2000). *New frontiers, new technologies, new pedagogies. Educational technology and the internationalisation of higher education in South East Asia. Melbourne: Monash Centre for Research in International Education.*

Zimmerman, B. J. (2002). *Self-efficacy and educational development*. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (p. 202-231). Cambridge University Press.



EKLER

EK- 1. ARAŞTIRMA İZNİ	273
EK- 2. ÖĞRENCİ DOYUM ÖLÇEĞİ (YÜZ YÜZE ÖĞRENME MODELİ)	274
EK- 3. ÖĞRENCİ DOYUM ÖLÇEĞİ (HARMANLANMIŞ ÖĞRENME MODELİ).....	276
EK- 4. BAŞARI TESTİ	278
EK- 5. YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU (YÜZ YÜZE ÖĞRENME MODELİ)	284
EK- 6. YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU (HARMANLANMIŞ ÖĞRENME MODELİ).....	285
EK- 7. DERS PLANI.....	286
EK- 8. ETİK KURUL İZNİ.....	291

Ek- 1. Araştırma İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 30.05.2024-143435



T.C.
MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik
Yazı İşleri Müdürlüğü



Sayı : E-51732808-100-143435
Konu : Araştırma İzni

30.05.2024

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : Uluslararası İlişkiler Birimi'nin 23.05.2024 tarihli ve 142585 sayılı yazısı.

İlgi tarihli ve sayılı yazınıza istinaden, Uluslararası İlişkiler birimimizde görev yapmakta olan Öğr. Gör. YILMAZ KILAVUZ'un, "Deneyim Denkliğine Dayalı Yüz Yüze ve Harmanlanmış Öğrenme ile Yürütülen İngilizce Derslerinin Öğrencilerin Akademik Başarısı ve Doyumunu Açısından İncelenmesi" isimli çalışmasını Üniversitemiz Fen Edebiyat Fakültesi ve Eğitim Fakültesi öğrencilerine uygulama talebi Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.
Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Kenan YILDIRIM
Rektör Yardımcısı

Ek:Yazı Sureti ve Ekleri (16 sayfa)

Dağıtım:
Eğitim Fakültesi Dekanlığına
Fen Edebiyat Fakültesi Dekanlığına
Uluslararası İlişkiler Birimine

Ek- 2. Öğrenci Doyum Ölçeği (Yüz Yüze Öğrenme Modeli)

Değerli Öğrenci,

Bu ölçekteki maddeler sizin, öğrenim gördüğünüz bölümde Yüz Yüze Öğrenme Modeli ile işlenen seçmeli İngilizce dersleri ile ilgili doyum düzeyinizi belirlemeyi amaçlamaktadır. Öğrenci doyumunu genel olarak, öğrencinin, kendisine sunulan hizmetin değişik boyutlarına ilişkin tatmin olma durumunu ve memnuniyet düzeyini ifade eder. Ölçekteki sorulara verdiğiniz cevaplar, sadece araştırma amacıyla kullanılacaktır. Sorulara vereceğiniz cevaplar, yüz yüze öğrenme sistemlerinin geliştirilmesine yönelik girişimler için yol gösterici olacaktır. Verdiğiniz cevaplar araştırma için önem arz etmektedir. Lütfen boş soru bırakmayınız.

Katkılarınızdan dolayı çok teşekkür eder, başarılar dilerim.
Yılmaz KILAVUZ

No	Sistem (Yüz Yüze Öğrenme Sistemi)	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
Genel Doyum						
1.	Bu sistem öğrenme sürecime katkı sağladı.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2.	Bu sistem öğrenmeye yönelik motivasyonumu arttırdı.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3.	Bu sistem sayesinde derse karşı olan ilgim arttı.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4.	Bu sistem sayesinde kalıcı bilgiler edindim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5.	Bu sistemde aldığım derslerde, kullanılabilir nitelikte bilgi ve beceriler edindim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
İçerik ve Yöntem						
6.	Derste sunulan içeriklerden memnun kaldım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7.	Öğretim materyalleri ders içeriğiyle uyumluydu.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8.	Derslerdeki öğrenme hedefleri açıkça belirtilmişti.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9.	Derslerin konusu açıkça belirtilmişti.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10.	Konuların dağılımı ve sırası öğrenmeye katkı sağladı.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11.	Dersler hayatımda işime yarayacak bilgi ve uygulamalar içeriyordu.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12.	Bu sistemde derslerin içeriği öğrenmeyi kolaylaştıracak bir şekilde düzenlenmişti.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

13.	Derste yer alan konular ile uygulamalar tutarlıydı.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14.	Dersin işlenişinde farklı öğretim yöntemlerinin kullanılması öğrenmeye katkı sağladı.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15.	Öğretim yöntemleri ders içeriğiyle uyumluydu.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16.	Derslerde kullanılan öğretim yöntemleri ile uygulamalar tutarlıydı.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17.	Ders anlatımı açık ve seviyeye uygun olarak düzenlenmişti.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18.	Öğretmen, derslerde kullanılan öğretim yöntemlerine yeterince hâkimdi.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19.	Derslerde kullanılan öğretim yöntemlerine uyum sağlayabildim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20.	Derslerde kullanılan öğretim yöntemlerinden memnun kaldım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21.	Öğrenme etkinlikleri ders amaçlarına uygundu.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Yönelim						
22.	Diğer derslerimin de bu şekilde işlenmesini tercih ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23.	Arkadaşlarıma da böyle bir sistem kullanmayı tavsiye ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24.	Bir öğretmen olsam derslerimi bu sistemle işlemeyi isterim/tercih ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25.	Bu sistemde uygulanan yöntemlerin diğer derslerimde de kullanılmasını isterdim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Erişim						
26.	Bu sisteme istediğim yerden ulaşabiliyordum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27.	Bu sisteme istediğim zaman erişebiliyordum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Değerlendirme						
28.	Ders boyunca yapılan değerlendirmelerden memnun kaldım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29.	Öğrenmelerim hakkında yapılan değerlendirmeler kendi öğrenmem hakkında fikir sahibi olmama katkı sağladı.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30.	Katıldığım küçük sınavlardaki (kısa sınav, egzersiz, quiz vb.) soruları öğrendiklerimle cevaplayabiliyordum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Ek- 3. Öğrenci Doyum Ölçeği (Harmanlanmış Öğrenme Modeli)

Değerli Öğrenci,

Bu ölçekteki maddeler sizin, öğrenim gördüğünüz bölümde Harmanlanmış Öğrenme Modeli ile işlenen İngilizce dersleri ile ilgili doyum düzeyinizi belirlemeyi amaçlamaktadır. Öğrenci doyumunu genel olarak, öğrencinin, kendisine sunulan hizmetin değişik boyutlarına ilişkin tatmin olma durumunu ve memnuniyet düzeyini ifade eder. Ölçekteki sorulara verdiğiniz cevaplar, sadece araştırma amacıyla kullanılacaktır. Sorulara vereceğiniz cevaplar, harmanlanmış öğrenme sistemlerinin geliştirilmesine yönelik girişimler için yol gösterici olacaktır. Verdiğiniz cevaplar araştırma için önem arz etmektedir. Lütfen boş soru bırakmayınız.

Katkılarınızdan dolayı çok teşekkür eder, başarılar dilerim.
Yılmaz KILAVUZ

No	Sistem (Harmanlanmış Öğrenme Sistemi)	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
Genel Doyum						
31.	Bu sistem öğrenme sürecime katkı sağladı.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32.	Bu sistem öğrenmeye yönelik motivasyonumu arttırdı.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33.	Bu sistem sayesinde derse karşı olan ilgim arttı.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
34.	Bu sistem sayesinde kalıcı bilgiler edindim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
35.	Bu sistemde aldığım derslerde, kullanılabilir nitelikte bilgi ve beceriler edindim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
İçerik ve Yöntem						
36.	Derste sunulan içeriklerden memnun kaldım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
37.	Öğretim materyalleri ders içeriğiyle uyumluydu.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
38.	Derslerdeki öğrenme hedefleri açıkça belirtilmişti.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
39.	Derslerin konusu açıkça belirtilmişti.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
40.	Konuların dağılımı ve sırası öğrenmeye katkı sağladı.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
41.	Dersler hayatımda işime yarayacak bilgi ve uygulamalar içeriyordu.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
42.	Bu sistemde derslerin içeriği öğrenmeyi kolaylaştıracak bir şekilde düzenlenmişti.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

43.	Derste yer alan konular ile uygulamalar tutarlıydı.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
44.	Dersin işlenişinde farklı öğretim yöntemlerinin kullanılması öğrenmeye katkı sağladı.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
45.	Öğretim yöntemleri ders içeriğiyle uyumluydu.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
46.	Derslerde kullanılan öğretim yöntemleri ile uygulamalar tutarlıydı.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
47.	Ders anlatımı açık ve seviyeye uygun olarak düzenlenmişti.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
48.	Öğretmen, derslerde kullanılan öğretim yöntemlerine yeterince hâkimdi.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
49.	Derslerde kullanılan öğretim yöntemlerine uyum sağlayabildim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
50.	Derslerde kullanılan öğretim yöntemlerinden memnun kaldım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
51.	Öğrenme etkinlikleri ders amaçlarına uygundu.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Yönelim						
52.	Diğer derslerimin de bu şekilde işlenmesini tercih ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
53.	Arkadaşlarıma da böyle bir sistem kullanmayı tavsiye ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
54.	Bir öğretmen olsam derslerimi bu sistemle işlemeyi isterim/tercih ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
55.	Bu sistemde uygulanan yöntemlerin diğer derslerimde de kullanılmasını isterdim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Erişim						
56.	Bu sisteme istediğim yerden ulaşabiliyordum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
57.	Bu sisteme istediğim zaman erişebiliyordum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Değerlendirme						
58.	Ders boyunca yapılan değerlendirmelerden memnun kaldım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
59.	Öğrenmelerim hakkında yapılan değerlendirmeler kendi öğrenmem hakkında fikir sahibi olmama katkı sağladı.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
60.	Katıldığım küçük sınavlardaki (kısa sınav, egzersiz, quiz vb.) soruları öğrendiklerimle cevaplayabiliyordum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Ek- 4. Başarı Testi**Muş Alparslan University
Test**

Name: Student Number:
Surname: Signature: Prep:.....

I. Reading Comprehension**A. Choose the main idea of the article about the future of food.**

1. ____
- We are eating much more healthily now than we will in the future.
 - Technology is revolutionizing the food industry.
 - People eat differently in different periods in history.
 - Food will be tastier in the future.
 - We should stop eating animals.

**The Future of Food
Section I**

Before the early 1930s not many people had heard of chewing gum. Ice cream as we know it only became popular in the late 30s as well. Soft drinks are only a 20th-century invention. Yet we consider all these “food” products very common today. The foods we eat are always evolving and new products are being created. This is not a new thing. A person born a few hundred years ago wouldn’t recognize a lot of the items in the snacks section in a supermarket today. We shouldn’t be surprised by the idea then that our food is going to continue changing into the future too, and as times are speeding up in general, ever faster too.

Section II

Besides becoming more varied, the food we eat is also going to be engineered to be much healthier. The word “natural” is often used in advertising, but in reality a lot of the fruit and vegetables we eat have been selectively bred over thousands of years. Did you know, for example, that carrots weren’t originally orange? Peaches once looked like cherries and tasted salty, too. And eggplants used to be white and small! Unfortunately, as a result of these changes, today’s vegetables have only about two-thirds of the minerals they used to have. In the future, scientists will address this problem by inserting molecules from one plant into another. As a result, we won’t have to wait for generations to have these benefits in our food.

Section III

The good news for vegetarians, vegans and anybody worried for our planet as well is that artificial meat is coming too. Although it’s probably ten to twenty years until we’ll see mass-produced synthetic meat, some companies could begin selling the product in just a few years. One of the reasons for this is that although the technology already exists, scientists still need to work on improving the flavor. Similarly, researchers are creating vegetarian “fish” too, as well as other seafood such as shrimp. It is not so clear though whether these products are also going to become mass-produced or will always be a luxury item.

Section IV

Another major change we can expect is connected to more personalized diets. There is already a lot of knowledge about what is generally healthy and unhealthy. However, some

foods that seem to energize one person can do harm to another. The reason for this is that individuals' biological responses to the same food can be very different. In the next 10 years, the emerging field of "personalized nutrition" will offer eating guidance for the individual. The way our bodies manage nutrients seems to be connected to our genetics. What is good for a person depends on the microbes in their stomach, and the internal characteristics of their organs. Science has given us general eating guidelines, but nutrition research today tends to assume that all humans are the same. Therefore, today we often miss the specific needs of the individual. In just a few years experts will be able to tell you what kinds of fruit, vegetables and other ingredients you should be choosing, or exactly how often.

Section V

With all these changes the question arises, will we still enjoy our food? The answer is yes, of course. This is partly because food manufacturers will develop new flavors as well. Silicon Valley, which is currently well known for being the center of computer technology, is also becoming the global hub for food innovation. Start-ups such as Impossible Foods are creating surprising foods such as the meat-free burger. It sizzles when you fry it, tastes like meat and even "bleeds" like a burger. It is made with wheat protein, coconut oil, potato protein and flavorings. Other companies are cooking up plant-based steaks and chicken meat. And yet others are looking for ways to create cows' milk and egg whites in a lab. Companies are doing everything possible to imitate the taste of the meat and dairy we are used to. However, we can be assured that some new tastes are coming too.

B. Match the main ideas from the article with the correct supporting details below. There is one option you do not need to use.

2. Eating will remain a source of pleasure. ____
 3. We will soon be able to eat animal products free of cruelty. ____
 4. We will soon be eating according to our own body's characteristics. ____
- a. An individual's biological reaction to a type of food can be unique to him or her.
 - b. Food engineers receive financial rewards if they find a new taste that customers like.
 - c. Some old tastes are staying in new products, and some new ones are coming as well.
 - d. They are not mass-produced yet because their taste is not good enough.
 - e. People didn't use to consume soft drinks in the nineteenth century.

C. Choose the correct answers.

5. Which statement is true about peaches?

- a. They used to be similar to another fruit.
- b. They didn't use to be orange.
- c. They used to be smaller.
- d. They have a lot of minerals.

6. Which statement is true about vegetarian "fish"?

- a. Scientists need to improve its flavor.
- b. Some companies are already selling it.
- c. They are easier to create than shrimp.
- d. They may not become very common.

7. Which statement is true about personalized nutrition?

- a. We already know a lot about it.
- b. It will only focus on how frequently we should eat.
- c. It is coming in a few years.
- d. It will be based on the microbes in our stomach.

II. Vocabulary

A. Match each word with the correct definition.

- | | |
|------------------------|--|
| 8. maintain _____ | a. connected with what is happening or being discussed |
| 9. authentic _____ | b. something that controls or reduces something |
| 10. manufacturer _____ | c. real, true, genuine |
| 11. limitation _____ | d. recognize how good something or someone is |
| 12. discover _____ | e. a company that produces goods in large numbers |
| 13. relevant _____ | f. continue to have something or to keep something at the same level |
| | g. find information, a place or an object, especially for the first time |
| | h. arriving or happening at the expected time; not late |
| | i. something that is not strong, powerful, good or effective |
| | j. say or do something as a reaction to something else |

B. Listen carefully to the audio and fill in the blanks in the paragraph with the information you hear.

annual	arrange	artistic	demonstrate	donation	influence	occasion	research
responsible	sensitive						

In the future, eating will become a more complex and creative experience. “Neurogastronomy”, the new science that joins cooking with neurology, will play an important part in our lives. (14) _____ shows that sounds and smells affect us when we eat. They can really (15) _____ our eating experience. It is easy for a scientist to (16) _____ for example, that if you listen to a recording of the ocean when you eat seafood, it will taste saltier to you. Desserts taste creamier if they are served in a round bowl rather than on a square plate. Potato chips feel softer if we can’t hear them crunching in the mouth. It seems that humans are extremely (17) _____ to all these details while eating. As a result, restaurants in the future will pay even more attention to sound effects, lighting and smells. Everything will be optimized to make the (18) _____ unforgettable. 3D-printed food will also offer endless opportunities to create dishes that are impossible to make by human hands. The added benefit of 3D printing is that it also drastically reduces packaging and transport costs. In short, prepare for some truly (19) _____ eating experiences coming soon!

III. Reading Skill: Distinguishing facts from opinions

A. Read the statements. Write F (fact) or O (opinion).

20. In the future, robot chefs will help us cook. _____
21. We will just send a message to it on our way from work and it will start cooking. _____
22. In the future, peeling potatoes will no longer be necessary due to advancements in technology _____
23. The best thing is that robots will come with an iTunes-like recipe catalogue. _____
24. The cooking robots I've seen looked ridiculous, to be honest. _____

IV. Vocabulary Skill: Check (✓) the word or phrase that is closest in meaning to each underlined word. Look at the context to help you.

25. Traditional farmers will be eliminated by robots.

- a. paid
- b. seen
- c. removed
- d. *replaced*
- e. *automated*

26. Vegetable prices have been soaring due to a lack of workers available to harvest them.

- a. increasing
- b. producing
- c. cutting
- d. stabilizing
- e. escalating

27. Future farmers will use hydroponic containers to produce food without soil in the city.

- a. water
- b. ugly
- c. huge
- d. efficient
- e. compact

28. Farms will resemble an Apple Store rather than a traditional ranch.

- a. grow
- b. look like
- c. sell
- d. function as
- e. resemble

29. Traditional farmsteads with their surrounding buildings will completely disappear from the countryside.

- a. machines
- b. vegetables
- c. agricultural estate
- d. homesteads
- e. rural landscape

30. Only a few fields will be left for cultivation.

- a. farming
- b. choosing
- c. keeping
- d. tilling
- e. cultivating

31. There will be a few old-fashioned farms left but even these will practice regenerative agricultural methods.

- a. expensive
- b. ecological
- c. identical
- d. sustainable
- e. innovative

VI. Grammar:

32. By the time the general manager ---- back from his inspection tour of the overseas branches, the staff here ---- the annual report.

- A) had got / completed
- B) has got / will complete
- C) got / have completed
- D) gets / will have completed
- E) will get / would have completed

33. As we ---- our plans for the weekend, my brother ---- to say he wanted to come round.

- A) have made / had called
- B) made / was calling
- C) were making / called
- D) make / has called
- E) will make / would call

34. If you ---- me know what bus you were taking, I ---- there to meet you.

- A) had let / would have been
- B) would let / will have been
- C) let / have been
- D) will let / would be
- E) would have let / had been

35. We ---- any news of his whereabouts since he ---- his job with the company.

- A) haven't / will lose
- B) hadn't had / had lost
- C) didn't have / have lost
- D) won't have / loses
- E) haven't had / lost

36. He's ---- such a bad state of health that he is completely dependent ---- his relatives for care.

- A) at / over
- B) in / on
- C) on / of
- D) with / by
- E) through / from

37. The explosion was caused ---- a bomb which went ---- when the shop was very crowded.

- A) by / off
- B) with / out
- C) from / up
- D) through / into
- E) over / forward

38. Though the cloakroom was very crowded, she managed to find ---- coat fairly quickly, but it took a long time to find ----.

- A) theirs / our
- B) his / its
- C) our / us
- D) her / mine
- E) hers / theirs

39. I can't remember how many people wanted to be in the play, ----?

- A) did you
- B) do they
- C) can you
- D) can't I
- E) didn't they

40. His lecture was attended by ---- people ---- the hall was completely full.

- A) so much / as
- B) so many / that
- C) as many / as
- D) more / than
- E) many / just as

Total points: _____

Ek- 5. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (Yüz Yüze Öğrenme Modeli)

Değerli Katılımcı,

Yüz Yüze ve Harmanlanmış Öğrenme ile Yürütülen İngilizce Derslerinin Öğrencilerin Akademik Başarısı ve Doyumu Açısından İncelenmesi başlıklı bu araştırma, Muş Alparslan Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Öğr. Gör. Yılmaz KILAVUZ tarafından yapılmaktadır. Bu araştırmanın temel amacı, harmanlanmış öğrenme ile yüz yüze öğrenme modellerinin İngilizce öğretimindeki etkililiğini çok boyutlu olarak incelemek ve her iki modelin öğrenen başarısı ile öğrenci doyumu üzerindeki etkilerini karşılaştırmalı bir bakış açısıyla ortaya koymaktır. Bu nedenle soruların tümüne içtenlikle cevap vermeniz büyük önem taşımaktadır. Size yönlendirilen sorulara verdiğiniz cevaplar, sadece araştırma amacıyla kullanılacaktır. Sorulara vereceğiniz cevaplar, yüz yüze öğrenme sistemlerinin geliştirilmesine yönelik girişimler için yol gösterici olacaktır. Verdiğiniz cevaplar araştırma için önem arz etmektedir. Lütfen boş soru bırakmayınız.

Araştırmaya katılmanız gönüllülük esasına dayalıdır. Bu form aracılığı ile elde edilecek bilgiler gizli kalacaktır ve sadece araştırma amacıyla (veya “bilimsel amaçlar için”) kullanılacaktır. Çalışmaya katılmamayı tercih edebilirsiniz veya istemezseniz son verebilirsiniz.

Öğr. Gör. Yılmaz KILAVUZ

1. İngilizce, okuma, dinleme, dilbilgisi (gramer) becerilerini geliştirmede yüz yüze öğrenme modelinin etkililiği hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
2. Yüz yüze öğrenme ile yürütülen İngilizce derslerindeki motivasyonlarınıza ilişkin görüşleriniz nelerdir?
3. Yüz yüze öğrenme ile yürütülen İngilizce derslerinde kullanılan bilgi ve iletişim teknolojilerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
4. Yüz yüze öğrenme ile yürütülen İngilizce derslerinde karşılaştığınız zorluklar nelerdir?

Ek- 6. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (Harmanlanmış Öğrenme Modeli)

Değerli Katılımcı,

Yüz Yüze ve Harmanlanmış Öğrenme ile Yürütülen İngilizce Derslerinin Öğrencilerin Akademik Başarısı ve Doyumu Açısından İncelenmesi başlıklı bu araştırma, Muş Alparslan Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Öğr. Gör. Yılmaz KILAVUZ tarafından yapılmaktadır. Bu araştırmanın temel amacı, harmanlanmış öğrenme ile yüz yüze öğrenme modellerinin İngilizce öğretimindeki etkililiğini çok boyutlu olarak incelemek ve her iki modelin öğrenen başarısı ile öğrenci doyumunu üzerindeki etkilerini karşılaştırmalı bir bakış açısıyla ortaya koymaktır. Bu nedenle soruların tümüne içtenlikle cevap vermeniz büyük önem taşımaktadır. Size yönlendirilen sorulara verdiğiniz cevaplar, sadece araştırma amacıyla kullanılacaktır. Sorulara vereceğiniz cevaplar, harmanlanmış öğrenme sistemlerinin geliştirilmesine yönelik girişimler için yol gösterici olacaktır. Verdiğiniz cevaplar araştırma için önem arz etmektedir. Lütfen boş soru bırakmayınız.

Araştırmaya katılmanız gönüllülük esasına dayalıdır. Bu form aracılığı ile elde edilecek bilgiler gizli kalacaktır ve sadece araştırma amacıyla (veya “bilimsel amaçlar için”) kullanılacaktır. Çalışmaya katılmamayı tercih edebilirsiniz veya istemezseniz son verebilirsiniz.

Öğr. Gör. Yılmaz KILAVUZ

1. İngilizce, okuma, dinleme, dilbilgisi (gramer) becerilerini geliştirmede harmanlanmış öğrenme modelinin etkililiği hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
2. Harmanlanmış öğrenme ile yürütülen İngilizce derslerindeki motivasyonunuza ilişkin görüşleriniz nelerdir?
3. Harmanlanmış öğrenme ile yürütülen İngilizce derslerinde kullanılan bilgi ve iletişim teknolojilerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
4. Harmanlanmış öğrenme ile yürütülen İngilizce derslerinde karşılaştığınız zorluklar nelerdir?

Ek- 7. Ders Planı

4 Saatlik Harmanlanmış Öğrenme Ders Planı (Week 1)

Dersler:

- Grammar
- Reading
- Listening

Seviye: Üniversite Hazırlık – Module 1

Tema: *First Impressions – All About You – Psychology of First Impressions*

Model: Harmanlanmış Öğrenme (Blended Learning)

- %60 Yüz Yüze
- %40 Çevrim İçi (Asenkron + Senkron destek)

🎯 Genel Ders Amaçları (Ders Sonu Kazanımları)

Öğrenciler ders sonunda:

- İlk izlenimler hakkında **dinlediklerinden ve okuduklarından çıkarım yapabilecek,**
- **Present Simple – Present Continuous** yapılarını sözlü ve yazılı kullanabilecek,
- Kişisel bilgilerle ilgili **soru-cevap diyalogları kurabilecek,**
- Akademik bir metinde **ana fikir – destekleyici detay ayırt edebilecek,**
- Dinledikleri akademik metinlerden **not çıkarabilecek** düzeye ulaşacaktır.

🕒 1. OTURUM (2 Saat – Yüz Yüze)

Entegrasyon: Listening + Grammar

1. AŞAMA – ISINMA & MOTİVASYON (15 dk)

Etkinlik:

- Kitap görselleri üzerinden **“First Impressions” beyin fırtınası**
- Öğrencilerden 3 kelime üretmeleri istenir (appearance, attitude, confidence vb.)

Yöntem: Sınıf tartışması

Amaç: Şema aktivasyonu

2. AŞAMA – DİNLEME ÖNCESİ (Pre-Listening) (15 dk)

Kaynak: Q: Skills for Success – Listening Unit 1

The Psychology of First Impressions

Etkinlikler:

- Anahtar kelime tahmini (bias, judgment, perception, reliability)
- “İlk izlenimler güvenilir midir?” mini tartışma

3. AŞAMA – DİNLEME (While-Listening) (25 dk)

Görevler:

- Not alma (Cornell note-taking)
- Ana fikir – destekleyici örnek belirleme
- Sebep–sonuç ilişkisi yakalama

4. AŞAMA – DİNLEME SONRASI (Post-Listening) (25 dk)

- Çiftler arası **karşılaştırmalı tartışma**
- “First impressions are mostly wrong/right” tartışması (Think–Pair–Share)

5. AŞAMA – GRAMER ENTEGRASYONU (Use of English) (20 dk)

Konu:

- Present Simple vs Present Continuous
- Auxiliary verbs (do / be / have)

Uygulama:

- “Describe your partner” sözlü alıştırma
- Anlık Mini Quiz (5 soru – Google Forms)

2. OTURUM (2 Saat – Harmanlanmış: Online + Yüz Yüze)

Entegrasyon: Reading + Vocabulary + Grammar

6. AŞAMA – ÇEVİRİM İÇİ OKUMA (Asenkron – 30 dk)

Kaynak:

Q: Skills for Success – Reading Unit 1

How do you make a good first impression?

Görevler:

- Ana fikir işaretleme
- Referans (it, they, this) belirleme
- Kelime ailesi çalışması (confidence → confident, confidential)

7. AŞAMA – YÜZ YÜZE OKUMA ANALİZİ (30 dk)

- Ana fikir – destekleyici detay tablosu doldurma
- Küçük grup tartışmaları
- Metne dayalı çıkarım soruları

8. AŞAMA – KAPANIŞ & DEĞERLENDİRME (20 dk)

- Akran geri bildirimi
- Padlet üzerinden refleksiyon:
 - “Today I learned...”
 - “One thing I’m still confused about...”

ÖLÇME – DEĞERLENDİRME SİSTEMİ

Tür Yöntem

Biçimlendirici Mini quiz, tartışma, not alma

Sürece Dayalı Katılım Tartışma performansı

Ürün Opinion paragraph (taslak)

Dijital Google Forms – Padlet

BLOOM TAKSONOMİSİ EŞLEŞTİRMESİ

Düzey	Uygulama
Remember	Kelime tanıma
Understand	Dinleme/okuma ana fikir
Apply	Present tense kullanımı
Analyze	Metin çıkarım soruları
Evaluate	Tartışma
Create	Opinion paragraph

DİJİTAL ARAÇLAR

- Google Classroom
- Padlet
- Google Forms
- QR destekli kelime seti

1. OTURUM Yüz Yüze)

Entegrasyon: Listening + Grammar

1. AŞAMA – ISINMA & MOTİVASYON (15 dk)

Etkinlik:

- Kitap görselleri üzerinden “**First Impressions**” beyin fırtınası
- Öğrenciler tahtaya gönüllü olarak 3 kelime yazar (**appearance, attitude, confidence vb.**)

Yöntem: Sınıf tartışması

Amaç: Şema aktivasyonu, derse duyuşsal hazırlık

2. AŞAMA – DİNLEME ÖNCESİ (Pre-Listening) (15 dk)

Kaynak:

Q: Skills for Success – Listening Unit 1

The Psychology of First Impressions

Etkinlikler:

- Anahtar kelime tahmini (bias, judgment, perception, reliability)
- Öğretmen yönlendirmeli kısa tartışma:
“İlk izlenimler güvenilir midir?”

Yöntem: Soru–cevap, tahmin stratejisi

Amaç: Dinleme öncesi zihinsel hazırlık

3. AŞAMA – DİNLEME (While-Listening) (25 dk)

Görevler:

- **Cornell not alma tekniği** ile not tutma
- Ana fikir – destekleyici örnek belirleme
- Sebep–sonuç ilişkisi yakalama

Yöntem: Bireysel dinleme + kontrollü tekrar

Amaç: Akademik dinleme becerisi geliştirme

4. AŞAMA – DİNLEME SONRASI (Post-Listening) (25 dk)

Etkinlikler:

- Çiftler arası karşılaştırmalı tartışma
- “**First impressions are mostly wrong/right**” yapılandırılmış tartışma (**Think–Pair–Share**)

Amaç: Çıkarım yapma ve sözlü ifade geliştirme

5. AŞAMA – GRAMER ENTEGRASYONU (20 dk)

Konu:

- Present Simple vs Present Continuous
- Auxiliary verbs (do / be / have)

Uygulama:

- “**Describe your partner**” sözlü üretim etkinliği
- Tahtada öğretmen rehberli yapısal dönüşüm alıştırmaları
- Sınıf içi **kısa kâğıt kalem mini quiz (5 soru)**

Amaç: Dil bilgisi yapılarını bağlam içinde pekiştirme

2. OTURUM (2 Saat – Tamamı Yüz Yüze)

Entegrasyon: Reading + Writing + Vocabulary + Grammar

6. AŞAMA – SINIF İÇİ OKUMA (30 dk)

Kaynak:

Q: Skills for Success – Reading Unit 1

How do you make a good first impression?

Görevler:

- Ana fikir işaretleme (underline – highlight)
- Referans sözcük belirleme (it, they, this)
- Kelime ailesi çalışması
(confidence → confident → confidential)

Yöntem: Bireysel + öğretmen rehberli okuma

Amaç: Akademik okuma stratejisi kazandırma

7. AŞAMA – OKUMA ANALİZİ (30 dk)

Etkinlikler:

- Ana fikir – destekleyici detay tablosu
- Küçük grup tartışmaları
- Metne dayalı çıkarım soruları (why–how questions)

Amaç: Eleştirel okuma ve metin çözümleme

8. AŞAMA – KAPANIŞ & DEĞERLENDİRME (20 dk)

Etkinlikler:

- Akran geri bildirimi (önceden belirlenmiş ölçütlerle)
- Sözlü refleksiyon:
 - “Today I learned...”
 - “One thing I’m still confused about...”

Amaç: Üstbilişsel farkındalık ve geri bildirim kültürü

ÖLÇME – DEĞERLENDİRME SİSTEMİ (Yüz Yüze Model)

Tür	Yöntem
Biçimlendirici.	Sınıf içi mini quiz, tartışmalar, not alma
Sürece Dayalı	Katılım, sözlü performans
Ürün	Opinion paragraph (taslak)
Sözlü Değerlendirme	Öğretmen + akran geri bildirimi

BLOOM TAKSONOMİSİ EŞLEŞTİRMESİ

Düzyey	Uygulama
Remember	Kelime tanıma
Understand	Dinleme/okuma ana fikir
Apply	Present tense kullanımı
Analyze	Metin çıkarım soruları
Evaluate	Tartışma
Create	Opinion paragraph

Ek- 8. Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 12.01.2026-228369

T.C.
MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU

Toplantı Tarihi: 09.01.2026	Toplantı Sayısı: 16	Karar Sayısı: 73
Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, Kurul Başkanı Prof. Dr. Canser KARDAŞ başkanlığında toplanarak aşağıdaki kararları almıştır. KARAR-18: Öğr. Gör. Yılmaz KILAVUZ'un 11.12.2025 tarihli başvuru dosyası okundu ve ekleri incelendi. Yapılan incelemeler sonucunda; Muş Alparslan Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Yabancı Diller Bölümü İngilizce Hazırlık Biriminde görev yapan Öğr. Gör. Yılmaz KILAVUZ'un sorumlu araştırmacı, Prof. Dr. Kemal DURUHAN'ın yardımcı araştırmacı olduğu "Yüz Yüze ve Harmanlanmış Öğrenme ile Yürütülen İngilizce Derslerinin Öğrencilerin Akademik Başarısı ve Doyumu Açısından İncelenmesi" isimli doktora tez çalışması Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından uygun görülmüş olup, durumun Öğr. Gör. Yılmaz KILAVUZ'a bildirilmesine, Oy birliği ile karar verildi.		

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.