



Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarının Ortaokul Öğrencilerinin Derse Katılımı ve Akademik Başarısına Etkisi: Sosyal Bilgiler Dersi Örneği *

Mustafa Sarıtepeci ¹, Hasan Çakır ²

Öz

Bu araştırmanın amacı, ortaokul düzeyinde harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrencilerin derse katılımına ve akademik başarısına etkisini ortaya koymaktır. Yarı deneysel desen kullanılan bu çalışma, 52'si deney ve 55'i kontrol grubunda olmak üzere toplam 107 katılımcıyla yürütülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre harmanlanmış öğrenmenin akademik başarı sağlama açısından yüz yüze öğrenme sürecine göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin akademik başarı düzeylerinde orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Her iki ortamda öğrenim gören öğrencilerin derse katılım düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Ancak öğrencilerin derse katılım gelişim düzeyi üzerinde orta seviyede bir etki büyüklüğüne sahip olan harmanlanmış öğrenmenin, öğrencilerin derse katılımının geliştirilmesi üzerinde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Buna göre, harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin derse katılımının gelişimini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler

Harmanlanmış Öğrenme
Öğrenci Katılımı
Akademik başarı
Sosyal Bilgiler

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 05.02.2013
Kabul Tarihi: 13.11.2014
Elektronik Yayın Tarihi: 15.02.2015

DOI: 10.15390/EB.2015.2592

Giriş

Öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine katılım düzeyleri, öğretim faaliyetinin niteliğinin en iyi göstergelerinden birisidir. Öğrencilerin tamamına yakınının öğrenme-öğretme sürecine açık ya da örtük olarak katılmaları, kullanılan öğretim yöntemlerinin niteliğinin yeterli bir düzeyde olduğunu gösterir. Öğrencilerin büyük bir bölümünün derse katılımının sağlanamaması ise yürütülen öğretim faaliyetinde sorunlar olduğunun; başka bir deyişle öğretim faaliyetinin niteliğinin düşük olduğunun göstergesidir (Senemoğlu, 2009). Başka bir anlatımla, öğrenci ve öğretmen için en önemli ve süregelen sorun düşük başarı seviyesi değil, öğrencinin derse katılımının sağlanamamasıdır (Newman, 1992).

Öğrenci katılımının yeterince sağlanamadığı derslere örnek olarak Sosyal Bilgiler dersi gösterilebilir. Öğrencilere toplumsal nitelik kazandırmayı amaçlayan Sosyal Bilgiler dersinin, genel olarak sınıfın sınırları içerisinde olgusal bilgilerin aktarılması şeklinde gerçekleştiği, öğrencilerin ise, bu süreçte pasif durumda olduğu görülmektedir. Etkili bir Sosyal Bilgiler dersinde ise öğrencilerin fiziksel ve zihinsel olarak öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılması gerekmektedir. (Sönmez, 1997; Karakuş, 2006). Ayrıca diğer derslerde olduğu gibi Sosyal Bilgiler dersinde de öğrencinin derste başarılı olmasının en önemli ön koşullarından birisi öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımının

* Bu çalışma Sarıtepeci (2012)'nin yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, mustafasaritepeci@gmail.com

² Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, BÖTE, Türkiye, cakir@gazi.edu.tr

sağlanmasıdır. Çünkü bir bütün olarak öğrenme ortamına katılan öğrenci daha kolay öğrenmektedir ve öğrendiklerinin büyük bir bölümü kalıcı olmaktadır (Sönmez, 1997).

Sosyal Bilgiler dersi alanında yapılan çalışmalarda da yer yer değinildiği gibi, ortaokul Sosyal Bilgiler dersinin müfredatının geniş, sınıfların kalabalık ve ders saatinin kısıtlı olması ile birlikte genel olarak derste öğrencilerin pasif durumda olması gibi sınırlayıcı faktörler nedeniyle, öğrencilerin derse katılımı ve akademik başarısı olumsuz yönde etkilenmektedir (Freeman ve Lestik, 1988 akt. Güven, 2005; Altınışık, 2001; Heafner, 2004; Arslan 2006; Karakuş, 2006).

Sosyal Bilgiler dersinde yaşanan bu sınırlılıklara çözüm olarak, uzun bir geçmişe sahip olan eğitim teknolojilerinin son adımı geleneksel yüz yüze öğrenme ile internet temelli öğrenmeyi (e-öğrenme) birleştiren harmanlanmış öğrenme ortamlarının kullanımı sunulabilir (Bersin, 2004; Gülümbay, 2005; National Institute of Corrections [NIC], 2009). Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının Sosyal Bilgiler öğretiminde bilgisayar destekli öğretiminin kullanımına dönük tavsiyesi bunu destekler niteliktedir: “Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığınca 2005 yılında hazırlanan İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi 6-7. sınıflar öğretim programına göre, bu dersin öğretiminde öğretmenlerin, CD-ROM’lar, Tarih ve Sosyal Bilgiler benzeşim (simülasyon) programları, çoklu ortam (multimedya), hipermedya gibi teknolojik araçları ve internet gibi telekomünikasyon hizmetlerini kullanmaları tavsiye edilmektedir” (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005).

Osguthorpe ve Graham (2003)’a göre harmanlanmış öğrenme, yüz yüze öğrenme ile çevrimiçi öğrenmenin faydalı yönlerinin maksimum fayda elde etmek için dengeli bir şekilde birleştirilmesidir. Böylelikle harmanlanmış öğrenme, öğrenme-öğretme süreçleri için ders tasarımına yüz yüze etkileşim kaybı olmadan değişik zaman ve mekânlarda öğrenme faaliyetlerini destekleyen çevrimiçi öğrenmenin sağladığı bazı kolaylıkları sunar. Ayrıca, harmanlanmış öğrenme, öğretmen ve öğrencilere bölgeler arasındaki müfredat farklılıklarının etkisini en aza indirerek, aynı öğrenme ve öğretme materyallerini kullanmalarına olanak sağlar. Bu tür öğrenme ortamları, okullarda öğretim uygulamaları ve öğretmen nitelikleri değişimi nedeniyle oluşan başarı farklılıklarını azaltmada yardımcı olabilir. Sonuçta, harmanlanmış öğrenme, potansiyel olarak hem geleneksel yüz yüze öğrenme hem de tamamen çevrimiçi öğrenmenin sunduğu öğrenmeden daha güçlü bir eğitim yaklaşımıdır. Harmanlanmış öğrenme yaklaşımının bu gücü, bu modelin esnekliği ve pedagojik etkinliğidir (Aycock, Garnham ve Kaleta 2002; Osguthorpe ve Graham, 2003; Colis ve Moonen, 2001 akt. Jordan ve Rovai, 2004; Çakır, 2006).

Bunu destekler nitelikte, çeşitli araştırmacılar, gerçekleştirdikleri çalışmalarda e-öğrenme ve yüz yüze öğretim etkinliklerini karşılaştırmışlardır. Bu araştırma sonuçları, e-öğrenme ve yüz yüze öğrenme ortamlarının öğrencinin öğrenme memnuniyeti ve akademik başarısı açısından birinin diğerine üstün olduğuna dair hiç bir güçlü kanıt ortaya koymamıştır (Dillon ve Gabbard, 1998; Bolliger ve Martindale, 2001; Neuhauser, 2002; Shapiro ve Niederhauser, 2004) . Farklı konu ve örneklem büyüklükleriyle yapılan birçok çalışmada e-öğrenme ile yüz yüze öğrenme arasında öğrenci memnuniyeti ve öğrencinin öğrenim çıktıları açısından anlamlı farklılıklar olmadığı ortaya konulmuştur. (Dennis ve diğ., 2007). Diğer yandan harmanlanmış öğrenmenin öğrenme-öğretme sürecinde tek başına geleneksel yüz yüze öğrenme ya da tek başına e-öğrenmeye göre daha olumlu çıktılar ortaya koyduğunu gösteren alanyazında çok sayıda çalışma mevcuttur (Acelajado, 2011; Boyle, T. ve diğ.,2003; Jordan, M. H. ve Rovai, 2004; Saritepeci ve Yıldız, 2013; Taradi, Taradi, Radic, ve Pokrajac, 2005; Ünsal, 2007; Utts, Sommer, Acredolo, Maher, ve Matthews, 2003).

Harmanlanmış öğrenmenin öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanımının getirileri konusunda belirtilen ölçüt ve nedenleri destekleyen literatürde birçok çalışma vardır. Bu çalışmalardan birinde Usta (2007) harmanlanmış öğrenmenin çevrimiçi öğrenmeye göre öğrencilerin derse karşı doyumları, akademik başarıları ve dersteki öğrenmelerinin kalıcılığını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Saritepeci ve Yıldız (2013) gerçekleştirdikleri çalışmalarında harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin derse aktif katılımları ve derse karşı motivasyonlarındaki gelişimi olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde, harmanlanmış öğrenmenin matematik öğretimi üzerindeki etkilerinin incelendiği bir başka çalışmada ele alınan tüm konularda harmanlanmış öğrenme yaklaşımının geleneksel yüz yüze öğrenme yaklaşımından daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır (Acelajado, 2011). Ayrıca, harmanlanmış öğrenmenin matematik başarısını olumlu yönde etkilemesinin

yanında matematik öğrenimini öğrenciler için keyifli ve ilgi çekici bir aktivite haline getirdiği görülmüştür (Acelajado, 2011).

Wang, Fong ve Choy (2007) yaptıkları bir araştırmada, eğitim sürecinde önemli zorluklarla karşılaşılacak programlama öğretiminde harmanlanmış öğrenme ortamlarının kullanılmasının etkilerini incelemiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde harmanlanmış öğrenmenin programlama dersinin hem öğretiminde hem de öğrenilmesinde büyük esneklikler sağladığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin programlama dersindeki akademik başarılarının da büyük ölçüde gelişim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Harmanlanmış öğrenme ile ilgili araştırmalarda genel olarak harmanlanmış öğrenmeye yönelik öğrenci görüşleri ile harmanlanmış öğrenmenin öğrencinin öğrenme çıktıları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bu çalışmaların istisnaları olmasına karşın genel olarak öğrenme sürecini olumlu şekilde etkilediği görülmektedir. Ayrıca bu çalışmaların büyük bir bölümü ortaöğretim ve yükseköğretim öğrencilerine yönelik araştırmalardır (Boyle ve diğ., 2003; Utts ve diğ., 2003; Taradi, Taradi, Radic ve Pokrajac, 2005; Akkoyunlu ve Soylu, 2006; Wang, Fong ve Choy, 2007; Ünsal, 2007; Karadeniz ve Uluyol, 2009; Chen, Lambert ve Guidry, 2010; Acelajado, 2011). Ortaokul düzeyinde ise bu tür çalışmalar kısıtlı seviyededir. Bilgisayar Destekli Öğretimin [BDÖ] yükseköğretim ve ortaöğretime göre ortaokul seviyesinde çok daha etkin olduğu göz önünde bulundurulduğunda eğitim teknolojilerinin son adımı olarak görülen harmanlanmış öğrenmenin ortaokulda derslerde kullanımının olumlu sonuçları olabileceği öngörülmektedir (Bersin, 2004; Senemoğlu, 2009). Ayrıca, Eğitimde Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi ve sonradan bu projeye entegre edilen öğrencilere tablet dağıtımı ile ilk ve ortaöğretimde öğrenme faaliyetleri sadece sınıf ortamında kalmayıp çevrimiçi ortamlara da taşınacaktır. Örneğin öğrenciler derslerle ilgili çalışmalarını bu proje ile birlikte e-devlet eğitim sistemi (Eğitim Bilişim Ağı, <http://www.eba.gov.tr>) üzerinden gerçekleştireceklerdir. (MEB, 2012). Bir bakıma bu proje ile ilk ve orta dereceli eğitim kurumlarında harmanlanmış öğrenme ortamlarının kullanımı bir zorunluluk haline gelecektir. Bu durumda ilk ve ortaöğretim düzeyinde harmanlanmış öğrenme ortamlarının etkilerinin inceleneceği çalışmaların bu projenin hedeflerine ulaşmasında yol gösterici bir rol oynayabileceği öngörülmektedir.

Bu çalışmalar ve değerlendirmelerden yararlanılarak öğrencilerin genel olarak aktivitelerinin sınırlı olduğu, öğrenciler tarafından sıkıcı ve durağan olarak görülen sosyal bilgiler gibi derslerde harmanlanmış öğrenme uygulamalarına yer verilmesinin bu tür problemlere çözüm olabileceği düşünülmektedir. Sosyal bilgiler dersinde eğitim teknolojilerinin kullanımının olumlu sonuçlar verdiğini gösteren çalışmalar da bu savı güçlendirmektedir (Heafner, 2004; Arslan, 2006; Tankut, 2008). Ayrıca ortaokul düzeyinde öğrencilerin yeniliğe ve dönüşüme daha açık olmaları yeni öğretim ortamlarına uyum sağlamalarını ve benimsemelerini kolaylaştıracağı iddia edilebilir. Bu durumda, harmanlanmış öğrenmenin ortaokul düzeyinde derslerde kullanımı lise ve yükseköğrenimle karşılaştırıldığında çok daha olumlu neticeler elde edilebileceği söylenebilir. Bunlardan hareketle, ortaokul Sosyal Bilgiler dersinde harmanlanmış öğrenme ortamlarının kullanılmasının öğrenci katılımına ve akademik başarısına etkisi olup olmadığı problem durumu olarak belirlenmiştir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, ortaokul düzeyinde harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrencilerin derse katılımına ve akademik başarısına etkisini ortaya koymaktır.

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

1. Harmanlanmış öğrenme sürecinden geçen deney grubu öğrencileri ile geleneksel yüz yüze öğrenme sürecinden geçen kontrol grubu öğrencilerinin sınav başarı puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?
2. Harmanlanmış öğrenme sürecinden geçen deney grubu öğrencileri ile geleneksel yüz yüze öğrenme sürecinden geçen kontrol grubu öğrencilerinin;
 - a. Derse katılımları arasında uygulama öncesinde anlamlı farklılık var mıdır?
 - b. Derse katılımları arasında uygulama sonrasında anlamlı farklılık var mıdır?
 - c. Derse katılım gelişim puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Yöntem

Ortaokul düzeyinde harmanlanmış öğrenme uygulamalarının kullanılmasının öğrencilerin akademik başarısına ve katılımına etkisini inceleyen bu çalışmada yarı deneysel desen kapsamında Öntest – Sontest Kontrol Gruplu Model kullanılmıştır.

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

Veri Toplama Aracı (Alt Başlık)

Araştırmada veri toplama aracı olarak; "Bilişim Teknolojileri Yeterlik Düzeyi Algı Ölçeği, Akademik Başarı Testleri ve Katılım Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan bilişim teknolojileri yeterlik düzeyi anketi ve katılım anketi araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Akademik başarı testleri ise üç alan uzmanı tarafından hazırlanmıştır. Ölçeklerin güvenilirlik ve geçerlilik çalışmalarında öncelikle ölçekle ilgili gerekli düzenlemeleri gerçekleştirmek için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşlerine dayalı olarak yapılan düzenlemeler sonrasında, ölçeğin güvenilirlik düzeyini belirlemek için ortaokul 6. sınıfa devam eden 73 öğrenciye ölçek uygulanmıştır.

Bilişim teknolojileri yeterlik düzeyi algı ölçeği, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirlik düzeyi .86 olarak hesaplanmıştır.

Katılım ölçeği iç tutarlılığı için alfa katsayıları .74 ile .89 arasında değişmektedir. Güvenirlik analizi sonucunda katılım ölçeğinin genel güvenirlilik katsayısı .81 olarak hesaplanmıştır. Katılım alt boyutlarına ait güvenirlilik katsayıları ise sırasıyla, aktif ve yardımlaşarak öğrenme .89, öğrencinin zorlanma seviyesi .74 ve geribildirim düzeyi ve öğretmen öğrenci etkileşiminde ise .80 olarak bulunmuştur.

Bilişim teknolojileri yeterlik algı ölçeği ile katılım ölçeğinin geçerlik ve güvenirlilik çalışmalarında pilot uygulamanın yapıldığı gruptan 5 öğrenci ile odak grup çalışması yürütülmüştür. Bu çalışmalar sonucunda ölçekler ve maddelerle ilgili gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Akademik başarı testlerinin, güvenirlilik ve geçerlik çalışmalarında üç uzmandan görüş alınmıştır. Uzman görüşlerinden yola çıkarak ölçeklerdeki maddeler yeniden düzenlenip son hali verilmiştir. Ayrıca, uzman görüşleri doğrultusunda kapsam geçerliği sağlanmıştır.

Araştırmada kullanılan anket ve ölçeklerin geliştirilmesi ve güvenirlilik, geçerlik çalışmalarıyla ilgili daha detaylı bilgiye Santepeci (2012)'nin tez çalışmasından ulaşılabilir.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili, Ayaş ilçesinde yer alan 4 ortaokulun 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırma çalışma grubunu oluşturacak olan deney ve kontrol grupların tespitinde herhangi bir ölçüt kullanılmamış olup, uygun örneklem yöntemiyle (Arıkan, 2011) araştırma kapsamındaki okulların 7. sınıf öğrencileri arasından belirlenmiştir. Uygun, gayeli ya da amaçlı örnekleme yöntemi, araştırmacının evreni temsil etme düzeyini sağlamaya dikkat etmeye çalışarak, kendisi için zaman, emek ve maliyet bakımından en elverişli olan örnekleme belirlemesini ifade eder (Arıkan, 2011). Deney ve kontrol grubunda yer alan sınıfların belirlenmesi ise yansız olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, Ankara ili Ayaş ilçesinde yer alan 4 ortaokulun 7. sınıflarına devam eden öğrencilerden 55'i deney grubunda, 60'ı da kontrol grubunda olmak üzere toplam 115 öğrenciden oluşmuştur. Deney grubundan üç ve kontrol grubundan beş öğrenci deney kapsamından çıkarılmıştır. Bu öğrencilerden ikisi okuma yazma konusunda yetersiz olduğundan, altısı da derse düzenli olarak devam etmediklerinden dolayı uygulamadan çıkarılmıştır. Bu işlem sonrasında, deney grubu 52 katılımcıdan, kontrol grubu ise 55 katılımcıdan oluşmuştur.

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin demografik özellikleri; cinsiyet, anne ve baba eğitimi, 2010 yılına ait SBS puanları, bilişim teknolojileri yeterlilik algıları açısından incelenmiş ve elde edilen bulgular yorumlanarak aşağıda verilmiştir.

Araştırmada deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımında bir farklılık olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla ki-kare testine başvurulmuştur. Yapılan analiz sonucunda p anlamlılık değerinin $p = 0.39$ olduğu bulunmuştur. Bu değer $p < 0.05$ şartını karşılamadığından dolayı gruplar arasında cinsiyet dağılımında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların anne ve baba eğitim düzeyleri açısından bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin anne eğitim düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır ($t(105) = 1.47, p > 0.05$). Aynı şekilde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin baba eğitim düzeyleri arasında da anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır ($t(105) = 1.59, p > 0.05$). Bir başka deyişle deney grubunda yer alan öğrencilerin anne ve baba eğitim düzeyleri açısından kontrol grubunda yer alan öğrencilerle benzer olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilişim teknolojilerinde yeterlilikleri ile ilgili algı düzeylerini karşılaştırmak için bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre deney grubu öğrencileri bilişim teknolojileri yeterlik algı düzeyi ortalama puanı 4.14; kontrol grubu öğrencileri bilişim teknolojileri yeterlik algı düzeyi ortalama puanı ise 4.09'tür. Buna göre, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin bilişim teknolojileri yeterlik algı düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($t(105) = 0.44, p > 0.05$). Bu sonuçlardan yola çıkarak deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin bilişim teknolojileri yeterlik algı düzeyleri açısından birbirlerine benzer olduğu söylenebilir.

Çalışmanın deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarı açısından deney öncesinde benzerlik ve farklılıklarını ortaya koymak için 2010 yılı SBS puanları ve deney öncesi uygulanan başarı testi kullanılmıştır.

2010 SBS puanları incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin SBS ortalama puanı 343.79; kontrol grubunda yer alan öğrencilerin SBS ortalama puanı ise 327.90'dır. Bu sonuca göre, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin 2010 yılı SBS puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t(107) = 1.07, p > 0.05$). Başka bir anlatımla, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin 2010 yılı Seviye Belirleme Sınavındaki başarı düzeyleri benzerdir denilebilir.

Araştırma öncesinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öntest başarı puanları incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin öntest puan ortalaması 12.03'dir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öntest ortalama puanı ise 10.94'tir. Buna karşın iki farklı öğrenme yaklaşımına göre öğrenim gören öğrencilerin öntest ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t(105) = 1.56, p > 0.05$). Buna göre grupların akademik başarılarının araştırma öncesinde anlamlı bir farklılık oluşturmayacak ölçüde benzer oldukları söylenebilir.

Uygulama

Araştırmanın uygulama süreci Sosyal Bilgiler dersinde gerçekleştirilen 6 haftalık bir çalışmayı kapsamıştır.

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

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

Çalışmanın gerçekleştirildiği dersin öğretmenlerine yönelik olarak harmanlanmış öğrenmenin çevrim-içi kısmını oluşturan Moodle ortamı ile ilgili olarak toplam altı saat eğitim verilmiştir. Bu eğitimler tamamlandıktan sonra ders öğretmenleriyle birlikte her iki grup için yüz yüze ve çevrim-içi etkinlikler belirlenmiştir. Altı haftalık uygulama sürecinde harmanlanmış öğrenme ortamının web kısmında her hafta; dersle ilgili kaynak (sunu vb.), konu tarama testi, bireysel ödev, grup çalışması (wiki oluşturma gibi) ve blog etkinlikleri yer almıştır. Yüz yüze kısmında ise haftalık olarak; projeksiyon ile anlatıma, açıklamalara, soru – cevap ve tartışmalara yer verilmiştir. Geleneksel yüz yüze öğrenme ortamında ise haftalık olarak; Projeksiyon ile anlatım, sunum açıklamalar, soru – cevap ve tartışmalara yer verilmiştir. Her iki grupta da uygulama sürecini ders öğretmenleri gerçekleştirmiştir. Araştırmacı ise bu süreçte öğretmenlere uygulamanın gerçekleştirilmesinde rehberlik etmiştir.

Verilerin Analizi (Alt Başlık)

Deneysel işlem sonrasında toplanan verilerin analizi, SPSS (Statistical Package for Social Sciences) programı kullanılarak yapılmıştır. Deneysel işlem sonrasında toplanan verilerin analizinde, deney ve kontrol grupları arasındaki farklılıkları belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem t-testi kullanılmıştır. Bunun yanı sıra t-testi karşılaştırmalarının sonucunda oluşan farklılıkların etki büyüklüğünü belirleyebilmek için Cohen d değerleri hesaplanmıştır.

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

Bulgular

Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

- *Deneysel işlem sonrasında uygulanan sontestte deney ve kontrol grubuna ait başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?*

Araştırma sonrasında deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sontest akademik başarı puanlarının t-testi karşılaştırması Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Grubunun Son Test Akademik Başarı Puanlarına İlişkin t-testi Karşılaştırması

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

* p<0.05

Tablo 1’de görüldüğü gibi, harmanlanmış öğrenme sürecinden geçen deney grubu öğrencilerinin sontest akademik başarı puan ortalaması 12.36; yüz yüze öğrenme sürecinden geçen öğrencilerin ise 10.25’tir. İki farklı öğrenme sürecinden geçen öğrencilerin akademik başarı puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık oluşmuştur ($t(105) = 2.65, p<0.05$). Bu sonuçlara göre, iki farklı öğrenme sürecinin öğrencilerin sontest başarı puanları üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olduğu söylenebilir. Özetle harmanlanmış öğrenme sürecinden geçen öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu iddia edilebilir. Başka bir ifadeyle harmanlanmış öğrenmenin yüz yüze öğrenmeye göre daha yüksek düzeyde akademik başarı sağladığı söylenebilir. Diğer taraftan, harmanlanmış öğrenmenin akademik başarı üzerindeki etkisinin ne ölçüde olduğuna karar verebilmek için etki büyüklüğü olan eta-kare (η^2) ve Cohen d değerlerine bakılmıştır. Etki büyüklüğü değerleri $\eta^2 = .06$ ve Cohen d= .51 olarak hesaplanmıştır. Buna göre akademik başarı puanlarına ait varyansın %6’sının harmanlanmış öğrenmeye bağlı olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının akademik başarı ölçeği ortalama puanları arasındaki fark .51 standart sapma kadardır. Hesaplanan her iki etki büyüklüğü de ($\eta^2 = .06, d = .51$) ortalamalar arasındaki farka ilişkin harmanlanmış öğrenmenin “orta” büyüklükte bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

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

- *Deney ve kontrol grupları arasında derse katılımında uygulama öncesi ve sonrasında anlamlı fark var mıdır?*

Araştırma sonrasında deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin derse katılımı alt boyutlarına ilişkin ön-test puanlarının t-testi karşılaştırmaları Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubunun Öntest Derse Katılım Puanlarına İlişkin t-testi Karşılaştırması

Katılım Boyutlar	Grup	N	\bar{X}	Ss	Sd	T	P
AYÖ	Deney	52	3.49	.60	105	-.99	.32
	Kontrol	55	3.61	.71			
ÖZS	Deney	52	3.22	.55	105	-.53	.59
	Kontrol	55	3.28	.61			
GDÖÖE	Deney	52	3.41	.66	105	-1.24	.21
	Kontrol	55	3.59	.82			
Genel Ort.	Deney	52	3.41	.55	10	-1.09	.27
	Kontrol	55	3.54	.66			

* p<0.05

Tablo 2 incelendiğinde, harmanlanmış öğrenme sürecinden geçen deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde öntest derse katılım genel ortalama puanı 3.41'dir. Yüz yüze öğrenme sürecinden geçen kontrol grubu öğrencilerin puanı ise 3.54'dir. Harmanlanmış öğrenme sürecinden geçen deney grubunun, öntest katılım alt boyutlarındaki puan ortalamaları aktif ve yardımlaşarak öğrenmede (AYÖ) 3.49; öğrencinin zorlanma seviyesinde (ÖZS) 3.22; geribildirim düzeyi ve öğrenci-öğretmen etkileşiminde (GDÖÖ) 3.41'tir. Yüz yüze öğrenme sürecinden geçen kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde öntest katılım alt boyutlarına ait puan ortalamaları sırasıyla 3.61; 3.28 ve 3.59'dir. Bu sonuçlardan yola çıkarak, deney ve kontrol grubu öğrencilerin derse katılımları genel olarak karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t(105) = -1.09, p > .05$). Aynı şekilde alt boyutlara göre karşılaştırma yapıldığında, alt boyutlarının hiç birinde deney ve kontrol grubu arasında anlamlı farklılık oluşmamıştır ($t_{ayö}(105) = -.99, t_{özs}(105) = -.53, t_{gdöö}(105) = -1.24; p > .05$). Başka bir ifadeyle, araştırma öncesinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin derse katılımlarının genel ve alt boyutlarda benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 3'te deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin derse katılımı alt boyutlarına ilişkin sontest puanları verilmiştir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubunun Sontest Derse Katılım Puanlarına İlişkin t-testi Karşılaştırması

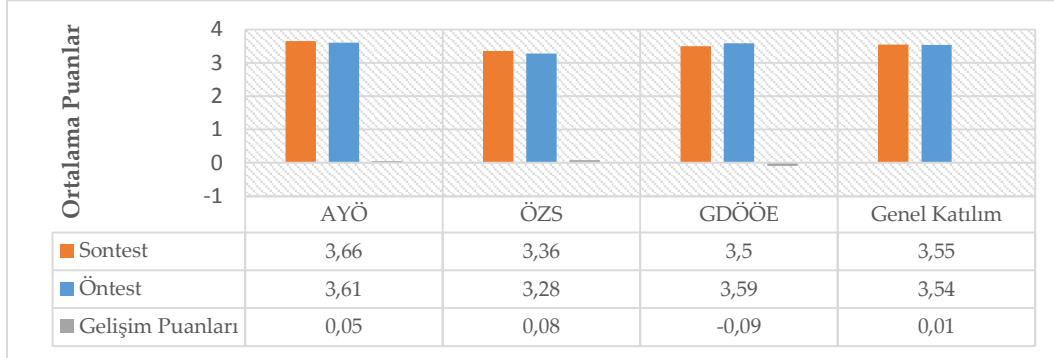
Katılım Boyutlar	Grup	N	\bar{X}	ss	Sd	T	P
AYÖ	Deney	52	3.82	.59	105	1.40	.16
	Kontrol	55	3.66	.59			
ÖZS	Deney	52	3.51	.66	105	1.15	.25
	Kontrol	55	3.36	.70			
GDÖÖE	Deney	52	3.59	.79	105	.56	.57
	Kontrol	55	3.50	.86			
Genel Ort.	Deney	52	3.69	.60	105	1.20	.23
	Kontrol	55	3.55	.59			

* $p < 0.05$

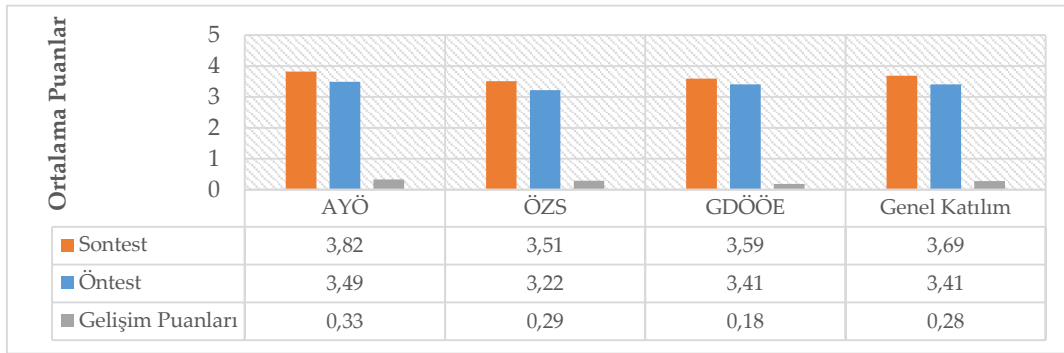
Tablo 3'te görüldüğü gibi, harmanlanmış öğrenme sürecinden geçen deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında derse katılım genel puanı 3.69'tür. Yüz yüze öğrenme sürecinden geçen kontrol grubu öğrencilerinin puanı ise 3.55'dir. Harmanlanmış öğrenme sürecinden geçen deney grubunun sontest katılım alt boyutlarındaki puan ortalamaları aktif ve yardımlaşarak öğrenmede (AYÖ) 3.82; öğrencinin zorlanma seviyesinde (ÖZS) 3.51; geribildirim düzeyi ve öğrenci-öğretmen etkileşiminde (GDÖÖ) 3.59'dir. Yüz yüze öğrenme sürecinden geçen kontrol grubu öğrencilerinin deneysel işlem sonrasında uygulanan sontest derse katılım alt boyutlarına ait puan ortalamaları sırasıyla 3.66; 3.36 ve 3.50'dir. Buna göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerin deneysel işlem sonrasında derse katılımları genel olarak karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t(105) = 1.20, p > .05$). Derse katılım alt boyutlarına göre karşılaştırma yapıldığında, alt boyutlarda da deney ve kontrol grubu arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır ($t_{ayö}(105) = 1.40, t_{özs}(105) = 1.15, t_{gdöö}(105) = .56; p > .05$). Diğer bir ifadeyle, araştırma sonrasında deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin derse katılımlarının genel ve alt boyutlarda benzerlik gösterdiği söylenebilir.

- Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sürecinde derse katılım gelişim puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Kontrol ve deney grubunda yer alan öğrencilerin gelişim puanları son test puanları ile öntest puanları arasındaki fark alınarak hesaplanmıştır. Kontrol ve deney grubunda yer alan öğrencilerin katılım alt boyutlarına ait ortalama öntest, son test ve gelişim puanları Grafik 1 ve Grafik 2’de sunulmuştur.



Şekil 1 - Kontrol Grubu Öğrencilerinin Katılım Alt Boyutlarına Ait Ortalama Sontest, Öntest ve Gelişim Puanları



Şekil 2 - Deney Grubu Öğrencilerinin Katılım Alt Boyutlarına Ait Ortalama Sontest, Öntest ve Gelişim Puanları

Araştırma sürecinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin derse katılım ortalama gelişim puanlarına ilişkin karşılaştırılması Tablo 4’te sunulmaktadır.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubunun Derse Katılım Gelişim Puanlarına İlişkin t-testi Karşılaştırması

Katılım Boyutlar	Grup	N	\bar{X}	ss	Sd	T	P
AYÖ	Deney	52	.33	.59	105	2.54	.01*
	Kontrol	55	.05	.58			
ÖZS	Deney	52	.29	.75	105	1.68	.09
	Kontrol	55	.08	.54			
GDÖÖE	Deney	52	.18	.82	105	1.70	.09
	Kontrol	55	-.09	.82			
Genel Katılım	Deney	52	.28	.59	105	2.42	.01*
	Kontrol	55	.01	.54			

* p<0.05

Tablo 4'teki sonuçlar incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin derse genel katılım gelişim puan ortalaması .28; kontrol grubu öğrencilerinin ise .01'dir. Sonuçlar incelendiğinde, harmanlanmış öğrenme sürecinden geçen deney grubu öğrencilerinin derse katılım gelişim genel puan ortalamaları ile yüz yüze öğrenme sürecinden geçen kontrol grubu öğrencilerinin derse katılım genel puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık oluşmuştur ($t(105) = 2.42, p < .05$). Buna göre harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin derse katılım ortalama gelişim düzeylerini yüz yüze öğrenmeye göre daha olumlu etkilediği söylenebilir. Başka bir ifadeyle, harmanlanmış öğrenme, öğrencilerin derse katılımının gelişiminde, yüz yüze öğrenmeye göre daha etkili olmuştur denilebilir. Ancak bu etkinin büyüklüğü ile ilgili yorum yapmamız için t-testi sonuçları yeterli değildir. Bu etkinin ne ölçüde olduğuna karar verebilmek için etki büyüklüğü indeksleri Cohen d ve eta-kare (η^2) değerlerine bakılmıştır. Etki büyüklüğü değerleri $\eta^2 = .05$ ve Cohen $d = .47$ olarak hesaplanmıştır. Buna göre, ortalamalar arasındaki uzaklığın .47 standart sapma kadar olduğu; derse katılım gelişim puanlarına ait varyansın %5'nin harmanlanmış öğrenmeye bağlı olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Bu durumda, etki büyüklüğü değerleri ($d = .47, \eta^2 = .05$) göz önünde bulundurulduğunda, harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin derse katılım gelişim düzeyleri üzerinde "orta" büyüklükte etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde, deney grubunun katılım alt boyutlarındaki gelişim puan ortalamaları aktif ve yardımlaşarak öğrenmede .33; öğrencinin zorlanma seviyesinde .29; geribildirim düzeyi ve öğrenci öğretmen etkileşiminde .18'dir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin katılım alt boyutlarındaki gelişimlerine ait puan ortalamaları sırasıyla .05, .08 ve -.09'dir. Buna göre katılım alt boyutlarından sadece aktif ve yardımlaşarak öğrenme boyutu gelişim puanlarında deney ve kontrol grubu arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($t(105) = 2.54, p < .05$). Başka bir anlatımla, uygulama süresince deney grubunda yer alan öğrencilerin aktif ve yardımlaşarak öğrenme alt boyutundaki gelişim düzeylerinin, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin gelişim düzeylerine göre anlamlı derecede yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca, harmanlanmış öğrenmenin aktif ve yardımlaşarak öğrenme gelişim düzeyi üzerindeki etki büyüklüğünü belirlemek için eta kare ($\eta^2 = .06$) ve Cohen d ($d = .49$) değerleri hesaplanmıştır. Bu durumda ortalamalar arasındaki uzaklığın .49'u standart sapma kadar olduğu; AYÖ gelişim puanlarına ait varyansın %6'sının harmanlanmış öğrenmeden kaynaklandığı söylenebilir. Hesaplanan her iki etki büyüklüğü ($d = .49, \eta^2 = .06$) de harmanlanmış öğrenmenin AYÖ gelişim düzeyleri üzerinde "orta" büyüklükte bir etkiye sahi olduğunu göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına göre deneysel işlem sonrasında uygulanan başarı testinde, harmanlanmış öğrenme sürecinden geçen deney grubu öğrencilerinin sınav puanlarının, yüz yüze öğrenme sürecinden geçen kontrol grubunun puanlarından daha yüksek ve anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre, harmanlanmış öğrenme sürecinin akademik başarı sağlama açısından yüz yüze öğrenme sürecine göre daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğrencilerin akademik başarı düzeylerinde orta düzeyde bir etki büyüklüğüne ($\eta^2 = .06$, $d = .51$) sahip olduğu görülen harmanlanmış öğrenmenin, akademik başarı üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Alan yazında bu sonucu destekleyen harmanlanmış öğrenmenin başarı üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalar olduğu gibi (Boyle ve diğ., 2003; Taradi, Taradi, Radic ve Pokrajac, 2005; Eşgi, 2006; Usta, 2007; Wang, Fonk ve Choy, 2007; Mahiroğlu ve Usta, 2008; Uluyol ve Şirin, 2009; Tankut, 2008; Ekici ve Karaman, 2011; Acelajado, 2011) çelişen çalışmalarda (Ünsal, 2007) yer almaktadır.

Harmanlanmış öğrenme sürecinden geçen deney grubu öğrencileri ile yüz yüze öğrenme sürecinden geçen kontrol grubu öğrencilerinin ders katılımında ve katılım alt boyutlarında deney öncesinde ve sonrasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Bu sonuçla çelişir şekilde, Holley ve Dobson (2008), Holley ve Oliver (2010), Chen, Lambert ve Guidry'nin (2010) ve Saritepeci ve Yıldız (2014) gerçekleştirmiş oldukları çalışmalarda harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin ders katılımını çeşitli açılardan olumlu etkilediği sonuçlarına ulaşmışlardır. Bunlardan, Holley ve Dobson (2008) ile Chen, Lambert ve Guidry (2010)'nin çalışmalarının bu çalışmadan farklılaşan yönlerinden biri örneklemin büyüklüğünün geniş tutulması olarak gösterilebilir. Bununla birlikte belirtilen çalışmaların (Holley ve Dobson, 2008; Chen, Lambert ve Guidry, 2010; Saritepeci ve Yıldız, 2014) örneklemini oluşturan katılımcıların lise ya da üniversite düzeyinde olması da önemli bir farklılık olarak görülebilir. Bu çalışmanın sonuçlarıyla belirtilen çalışmalar arasındaki bu farklılığın başka bir sebebi de bu çalışmanın sınırlılıklarıyla açıklanabilir. Sosyal bilgiler dersinde yürütülen bu çalışmada ders öğretmenleri, harmanlanmış öğrenmenin çevrim-içi kısımdaki etkinliklerin yürütülmesinde ikinci bir öğretmene (Bilişim Teknolojileri Öğretmeni) ihtiyaç duymuştur. Bu durumun temel sebeplerinden biri uygulamanın gerçekleştirildiği dersleri yürüten öğretmenlerin Bilişim Teknolojileri Okuryazarlık [BTO] düzeyinin yetersiz kalması olarak gösterilebilir. Bunu destekler nitelikte, Yıldız, Saritepeci ve Seferoğlu (2013), FATİH projesi kapsamında verilen hizmet-içi eğitim faaliyetlerini inceledikleri çalışmada öğretmenlerin BTO düzeyinin geliştirilmesi gerekliliğini vurgulamışlardır. Belirtilen bu sınırlılık, çalışmanın özellikle uygulama sürecini önemli bir biçimde etkilediği söylenebilir. Çünkü çalışmanın sürdürüldüğü dört farklı okulun sadece birinde Bilişim Teknolojileri öğretmeni bulunmaktaydı. Bu durum da, öğretmenlerin ihtiyaç duyduklarında ikinci bir öğretmenin yardımına her zaman erişememesine neden olmuştur.

Deneysel işlem sürecinde deney ve kontrol grubunun ders katılım gelişim ortalama puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık oluşmuştur. Harmanlanmış öğrenme sürecinden geçen deney grubu öğrencilerinin ders katılımındaki gelişim, yüz yüze öğrenme sürecinden geçen kontrol grubu öğrencilerinin ders katılımındaki gelişimden daha yüksek düzeyde gerçekleşmiştir. Bununla beraber, öğrencilerin ders katılım gelişim düzeyine orta seviyede bir etki büyüklüğüne ($d = .47$, $\eta^2 = .05$) sahip olan harmanlanmış öğrenmenin, ders katılım gelişim düzeyi üzerinde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Buna göre, harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin ders katılımının gelişimini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Saritepeci ve Yıldız (2014), bu sonuca paralel olarak harmanlanmış öğrenmenin öğrencinin ders katılımı ve ders karşı motivasyonu üzerine etkisini incelediği çalışmalarında harmanlanmış öğrenmenin ders katılım gelişim puanları üzerinde geniş bir etki büyüklüğüne sahip olduğunu belirtmiştir.

Araştırma ve uygulamaya yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur:

Ortaokul düzeyinde harmanlanmış öğrenme ortamlarına uygun yapılandırılmış evrimii uygulamaların yeterince kullanılmaması, öğrencilerin bu tür uygulamalara yabancı olmalarına neden olmaktadır. Bu araştırmada, uygulama öncesinde evrimii ders materyaline ilişkin bir hafta içinde dört saatlik bir eğitim verilmiştir. Bu srenin daha uzun tutulması önerilmektedir. Daha uzun sürecek yetiştirme süreci, öğrencilerin hem evrimii ders materyalini daha iyi tanımalarını hem de uygulama sürecinde daha az problem yaşamalarına yardımcı olacaktır.

Bu araştırmanın bir sınırlılığı olarak daha önce belirtildiği gibi araştırmanın uygulama aşamasında ders ğretmenlerinin süreç içerisinde desteğe ihtiyaç duyması ve bu desteğin tam olarak sağlanamaması durumu önemli bir sorun olarak görülmektedir. Bu sorunun çözümüne yönelik olarak gerçekleştirilecek çalışmalarda çevrim-içi kısmı öğretmenin desteğe ihtiyaç duyduğunda bu ihtiyaa cevap verebilecek parçaları içerecek biçimde düzenlenebilir. Ayrıca, bu çalışmanın uygulama öncesinde toplam altı saat öğretmenlere dersin çevrim-içi kısmıyla ilgili eğitim verilmiştir. Öğretmenlerin kendi başlarına süreci yürütebilmesi için bu süre arttırılabilir ve yine bu eğitim sürecinde daha fazla uygulamaya yer verilmesi yararlı olacaktır.

Kaynakça

- Acelajado J. M. (2011). Blended learning: a strategy for improving the mathematics achievement of students in a bridging program. *The Electronic Journal of Mathematics and Technology*, 5(3).
- Akkoyunlu, B. ve Soylu, M. Y. (2006). A study on students' views on blended learning environment. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE* 7(3).
- Altınışık, S. (2001). *Sosyal bilgiler dersinde çoklu ortamın öğrencilerin akademik başarıları ve derse karşı tutumları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Arıkan, R. (2011). *Araştırma yöntem ve teknikleri*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Arslan, O. (2006). *Sosyal bilgiler dersinde bilgisayar destekli öğretim*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Aycock, A., Garnham, C. ve Kaleta, R. (2002). Lessons learned from the hybrid course project. *Teaching with Technology Today*, 8(6). 20 Şubat 2012 tarihinde <http://www.uwsa.edu/tt/articles/garnham2.htm> adresinden erişildi.
- Bolliger, D. ve Martindale, T. (2001). *Student satisfaction in an online master's degree program in instructional technology*. Papers Presented at the National Convention of the Association for Educational Communications and Technology, Atalanta. 12 Temmuz 2014 tarihinde <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED470070.pdf> adresinden erişildi.
- Bersin, J. (2004); *The blended learning book: Best practices, proven methodologies, and lessons learned*. John Wiley ve Sons.
- Boyle, T., Bradley, C., Chalk, P., Jones, R. ve Rickard, P. (2003). Using blended learning to improve student success rates in learning to program. *Journal of Educational Media*, 28(2-3), 165-178.
- Chen, D. P., Lambert, D. A. ve Guidry, R. K. (2010). Engaging online learners: The impact of web-based learning technology on college student engagement. *Computers ve Education*, 54(4), 1222-1232.
- Çakır, H. (2008). İnternet temelli öğretim tasarımı ve teknolojiye yeni yönelimler, *İnternet Temelli Öğrenme*. Editör Yalın, H. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Dennis, A., Bichelmeyer, B., Henry, D., Cakir, H., Korkmaz, A., Watson, C. ve Bunnage, J. (2006). The Cisco networking academy: A model for the study of student success in a blended learning environment. *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. Pfeiffer San Francisco, 120-35.
- Dillon, A. ve Gabbard, R. (1998). Hypermedia as an educational technology: A review of the quantitative research literature on learner comprehension, control, and style. *Review of educational research*, 68(3), 322-349.
- Gülümbyay, A. A. (2005). *Yükseköğretimde Web'e dayalı ve yüz yüze ders alan öğrencilerin öğrenme stratejilerinin, bilgisayar kaygılarının ve başarı durumlarının karşılaştırılması*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Güven, İ. (2005). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin meslekî gelişim ve yeterlikleri. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 17 Eylül 2011 tarihinde <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi60/guven.htm> adresinden erişildi.
- Holley, D. ve Dobson, C. (2008). Encouraging student engagement in a blended learning environment: The use of contemporary learning spaces. *Learning, Media and technology*, 33(2), 139-150.
- Holley, D. ve Oliver, M. (2010). Student engagement and blended learning: Portraits of risk. *Computers ve Education*, 54(3), 693-700.
- Jordan, M. H. ve Rovai, P. A. (2004). Blended learning and sense of community: A comparative analysis with traditional and fully online graduate courses. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 5(2).

- Karadeniz, Ş. ve Uluyol, Ç. (2009). Harmanlanmış öğrenme ortamlarında proje temelli öğrenmeye ilişkin öğrenci görüşleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 29(1), 19-36. 20 Mayıs 2011 tarihinde <http://ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/42.doc> adresinden erişildi.
- Karakuş, F. (2006). *Sosyal bilgiler öğretiminde yapıcı öğrenme ve otantik değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerin akademik başarı, kalıcılık ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisi*. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- MEB. (2005). Sınıflar öğretim programı ve kılavuzu. *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6-7*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2012). *Proje Hakkında*. FATİH Projesi web sitesinden 12 Haziran 2012 tarihinde erişildi: <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/index.php>.
- National Institute of Corrections. (2009). *Distance learning reference guide version 1.0: Corrections Learning Environment (CLE) Program*. 2009. Washington, D.C.: National Institute of Corrections. 17 Mart 2012 tarihinde <http://nicic.gov/Library/024098> adresinden erişildi.
- Neuhauser, C. (2002). Learning style and effectiveness of online and face-to-face instruction. *American Journal of Distance Education*, 16(2).
- Newman, F. (1992) *Student engagement and achievement in american secondary schools*. New York: Teachers College Press.
- Osguthorpe, R. T. ve Graham, C. R. (2003). Blended learning systems: definitions and directions. *Quarterly Review of Distance Education*, 4(3), 227-234.
- Santepeci, M. (2012). *İlköğretim 7. sınıf ilköğretim sosyal bilgiler dersinde harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrencilerin derse katılımına, başarısına, tutumuna ve motivasyonuna etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Santepeci, M. ve Yıldız, H. (2014). Harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrencilerin derse katılım ve derse karşı motivasyonları üzerine etkisinin incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 35(1), 115-129.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Shapiro, A. ve Niederhauser, D. (2004). Learning from hypertext: Research issues and findings. *Handbook of research on educational communications and technology*, 2, 605-620.
- Sönmez, V. (1997). *Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taradi, S. K., Taradi, M., Radic, K. ve Pokrajac, N. (2005). Blending problem-based learning with web technology positively impacts student learning outcomes in acid-base physiology. *Advances in Physiology Education*, 29, 35-39.
- Usta, E. (2007). *Harmanlanmış öğrenme ve çevrimiçi öğrenme ortamlarının akademik başarı ve doyuma Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Utts, J., Sommer, B., Acredolo, C., Maher, M., ve Matthews, H. (2003). A study comparing traditional and hybrid internet-based instruction in introductory statistics classes. *Journal of Statistics Education*. 11(3). 12 Aralık 2011 tarihinde <http://www.amstat.org/publications/jse/v11n3/utts.html> Gelişim adresinden erişildi.
- Ünsal, H. (2007). *Harmanlanmış öğrenme etkinliğinin çoklu düzeyde değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Wang L. F., Fong J. ve Choy, M. (2007) Blended learning for programming courses: A case study of outcome based teaching and learning. (eds. L. F. Wang ve J. Fong). *Blended Learning: Workshop on Blended Learning Conference*. Edinburgh: 2007.
- Yıldız, H., Santepeci, M. ve Seferoğlu, S. S. (2013). FATİH projesi kapsamında düzenlenen hizmet-içi eğitim etkinliklerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkılarının İSTE öğretmen standartları açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, Özel sayı(1), 375-392.