T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ORTA ÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR ANABİLİM DALI
COĞRAFYA ÖĞRETMENLİĞİBİLİM DALI

SANAL SINIF UYGULAMASI VE HARMANLANMIŞ ÖĞRENME ORTAMLARININ COĞRAFYA DERSİ BAŞARISI İLE DERSE YÖNELİK TUTUMA ETKİSİ VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Yurdal DİKMENLİ

Danışman: Prof. Dr. Ülkü ESER ÜNALDI

Ankara
Mart, 2013

Yurdal DİKMENLİ'nin *Sanal Sınıf Uygulaması ve Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarının Coğrafya Dersi Başarısı ile Derse Yönelik Tutuma Etkisi ve Öğrenci Görüşleri* başlıklı tezi 18.04.2013 tarihinde, jürimiz tarafından Ortaöğretim Sosyal Alanlar Anabilim Dalı Coğrafya Öğretmenliği Bilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Ülkü ESER ÜNALDI	
Üye : Prof. Dr. Selma YEL	
Üye : Prof. Dr. İhsan ÇİÇEK	
Üye : Doç. Dr. Turhan ÇETİN	
Üye: Yrd. Doç. Dr. Ufuk KARAKUŞ	

Prof. Dr. Musa YILDIZ

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Coğrafya dersi öğretim programı günümüz bilgi-iletişim teknolojilerinin coğrafya konularının öğretiminde kullanılmasını öngörmektedir. Bu öngörüyü desteklemek üzere gerçekleştirilen bu çalışmanın amacı, web destekli öğretimde sıklıkla kullanılan sanal sınıf uygulamalarının ve harmanlanmış öğrenme ortamlarının sınıf ortamında yüz yüze öğrenme ortamlarına göre öğrencilerin coğrafya dersi başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisini ve bu uygulamalara yönelik öğrenci görüşlerini ortaya koymaktır. Türkiye'de coğrafya derslerinin işlenmesi sırasında harmanlanmış öğrenme ortamı ve sanal sınıf uygulamalarının kullanılması ile yeni bir model oluşturulmak istenmiştir. Bu açıdan çalışma, Türkiye orta öğretim coğrafya öğretim sisteminde daha önce kullanılmamış bir model olarak önemli bir kaynak özelliği taşıyacağı düşünülmektedir. Bu araştırma ile gelişmiş ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de çağdaş bir coğrafya öğretiminin yapılabilmesi için öğretim ortam ve yöntemlerinin değiştirilmesi veya zenginleştirilmesi amaçlanmıştır. Bu kaynak eğitimcilere, harmanlanmış öğrenme ortamının ve sanal sınıf uygulamalarının uygulanabilirliğini görebilme imkânı sunmaktadır.

Türkiye'de coğrafya öğretiminde önemli bir boşluğu doldurması amacı ile gerçekleştirilen bu çalışma, şüphesiz çok değerli kişilerin ve kurumların katkıları ile ortaya çıkmıştır. Son dönemlerde diğer alanlarda kullanılan güncel öğrenme ortamlarının coğrafya dersi öğretiminde de kullanılması için bu çalışmanın doktora tez konusu olarak seçiminde yardımcı olan, oluşum aşamalarında bana her zaman yol gösteren, yapıcı eleştirileri ve yorumları ile öğrenme sürecime büyük katkılar sağlayan tez danışmanım Prof. Dr. Ülkü ESER ÜNALDI'ya;

Her zaman desteklerini gördüğüm, benden yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen ve tezin her aşamasında büyük katkılarda bulunan saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Selma YEL'e, Doç. Dr. Salih ŞAHİN'e ve Doç. Dr. Servet KARABAĞ'a;

Araştırmanın öğretim materyallerini geliştirme ve uygulama hususları başta olmak üzere görüşlerinden yararlandığım vefakâr dostlarım Mevlana Üniversitesi Eğitim Fakültesi BÖTE öğretim üyeleri Yrd. Doç. Dr. Özgen KORKMAZ'a, Yrd. Doç. Dr. Ertuğrul USTA'ya, Yrd. Doç. Dr. Sinan KAYA'ya ve Yrd. Doç. Dr. Alparslan DURMUŞ'a;

Çalışma süresince yanımda olan arkadaşlarım Doç. Dr. Turhan Çetin'e, Yrd. Doç. Dr. Ufuk KARAKUŞ'a, Yrd. Doç. Dr. Bülent AKSOY'a, Yrd. Doç. Dr. Çağrı ÖZTÜRK DEMİRBAŞ'a, Öğr. Görevlisi Rıfkı KADIOĞLU'na ve Okutman Ayşe KADIOĞLU'na;

Tezi baştan sona tekrar tekrar okuyup eleştiri ve düzeltmelerini aldığım değerli mesai arkadaşım Yrd. Doç. Dr. Ayfer ŞAHİN'e;

Öğrencim olmasıyla gurur duyduğum, bu çalışmanın uygulamalarını gerçekleştirdiğim Kırşehir Lisesi'nin Coğrafya Öğretmeni ve Müdür Yardımcısı Hüseyin UGAN'a;

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sekreteri Sayın Nuran ACAR ve Öğrenci İşleri Şefi Sayın Ceylan KONUK hanımefendilere;

Ayrıca beni bu günlere getiren, bütün çalışmam boyunca maddî ve manevî desteklerini eksik etmeyen anneme, babama ve yoğun çalışmalarım esnasında ilgimden mahrum bıraktığım eşim Ayla'ya, kızlarım Aysu ve Cansu'ya

Sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Yurdal DİKMENLİ

Ankara, 2013

ÖZET

SANAL SINIF UYGULAMASI VE HARMANLANMIŞ ÖĞRENME ORTAMLARININ COĞRAFYA DERSİ BAŞARISI İLE DERSE YÖNELİK TUTUMA ETKİSİ VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

DİKMENLİ, Yurdal
Doktora, Coğrafya Öğretmenliği Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ülkü ESER ÜNALDI
Mart, 2013 xii+101 sayfa

Coğrafya dersi öğretim programında her türlü bilgi-iletişim teknolojilerinin coğrafya derslerinde öğretiminde kullanılması öngörülmektedir. Bu çalışmada, web destekli öğretimde sıklıkla kullanılan; sanal sınıf uygulamaları ile harmanlanmış öğrenme ortamlarının, sınıf ortamında yüz yüze öğrenme ortamlarına göre öğrencilerin coğrafya dersi başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi ile öğrencilerin bu uygulamalara yönelik görüşleri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Araştırma hem nitel, hem de nicel karakterli, deneysel desen kullanılarak tasarlanmıştır. Çalışma grubunu Kırşehir İl Merkezindeki Kırşehir Lisesi'nin 9. sınıflarında öğrenim görmekte olan 73 öğrenci oluşturmaktadır. Uygulama sürecinde I. deney grubunda araştırma kapsamındaki konuların öğretiminde harmanlanmış öğretim yaklaşımına uygun olarak hazırlanmış çeşitli görseller, video ve animasyonlarla desteklenmiş web sayfası kullanılmıştır. Ders kapsamında oluşturulan yüz yüze öğrenme sürecinde ise öğretmen tarafından konu anlatılmış ve hazırlanmış olan web sayfasındaki görsellerle örneklendirilmiştir. II. deney grubunda da dersler benzer şekilde yürütülmüştür. Ancak II. deney grubunda sanal sınıf uygulamalarına yer verilmiştir. Kontrol grubunda ise dersler sınıf ortamında yüz yüze öğrenme yönteme uygun olarak işlenmiştir.

Araştırmanın nicel verileri *coğrafya dersi başarı testi* (Kr-20=0,77) ile *coğrafya dersine yönelik tutum ölçeği* (α=0,918) kullanılarak toplanmıştır. Nitel veriler ise *öğrenci görüşme formu* kullanılarak toplanmıştır. Toplanan verilerin üzerinde tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) ve kovaryans (ANCOVA) analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin coğrafya dersine dönük tutumları hem başlangıçta hem de uygulamalar sonucunda yüksek bulunmuştur. Yani uygulanan yöntemler öğrencilerin coğrafya dersine yönelik tutumlarına önemli bir katkı sunmamıştır.
- Harmanlanmış öğretim ortamları ve sanal sınıf uygulamaları sınıf ortamında yüz yüze öğretim uygulamalarına göre öğrencilerin coğrafya dersine yönelik akademik başarılarına anlamlı düzeyde katkı sağlamıştır.
- Deney gruplarındaki öğrencilerin genel olarak harmanlanmış öğretim ortamlarında ve sanal sınıf uygulamalarında hoşlarına gitmeyen bir durum yoktur. Ancak öğrenciler sanal sınıf uygulamaları sürecinde; internet bağlantı hızı, ses ve görüntü problemleri gibi çok fazla teknik problem yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum bir kısım öğrencide hoşnutsuzluğa neden olmuştur.

ABSTRACT

THE EFFECTS OF VIRTUAL CLASSROOM PRACTICE AND BLENDED LEARNING ENVIRONMENTS ON GEOGRAPHY COURSE ACHIEVEMENT AND THE ATTITUDES TOWARDS THE COURSE AND STUDENTS' VIEWS

DİKMENLİ, Yurdal
Doctoral Dissertation, Geography Teaching Science Field
Advisor: Prof. Dr. Ülkü ESER ÜNALDI
March, 2013 xii+101 pages

It has been anticipated that in the programmers of geography teaching course all kinds of information-communication-technologies could be used in geography teaching course. In this study the effects of virtual class practices and blended learning environments-mostly used in web-based teaching-compared to traditional learning environments on students' geography course achievement and their attitudes towards the course and their views on these practices were pointed out.

This study, both qualitative and quantitative characteristic, was prepared by using experimental design. The study group is consisted of seventy-three ninth grade students whom attend to Kırşehir High School in the center of Kırşehir. In the first treatment groups, various visuals, video and animation based web pages in accordance with blended teaching approach were used to teach the research scope topics during the practice period. During the face to face teaching period course the subject was taught by the teacher and was illustrated by the visuals from the prepared web page. In the second treatment group the courses were carried out as in the first group. But, virtual classroom practices were performed in this second treatment group accordance with traditional method.

The quantitative data of the research were collected by using geography course achievement test (Kr-20=0,77) and geography course attitude survey (α=0,918). But, the qualitative data were collected by using student feedback form. The one way (ANOVA) and (ANCOVA) analysis techniques were used on the collected data. The results of the research are:

- Treatment and control group students' attitudes towards geography course both

at the beginning and the end of the practice were satisfied. In other words, the practiced methods didn't contribute much to the students' geography course attitudes.

- Blended teaching practices and virtual class practices contributed a meaningful level to the students' Geography course academic achievement compared to traditional teaching practices.
- Generally, there were no displeased points for the students in the treatment groups in blended teaching practice and virtual class practices. But, the students expressed so many technical problems such as internet connectivity speed, voice and display problems during the virtual class practices. These caused displeasure among some students.

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ **İ**

ÖZET **İİİ**

ABSTRACT **V**

İÇİNDEKİLER **Vİİ**

ŞEKİLLER LİSTESİ **Xİ**

KISALTMALAR LİSTESİ **Xİİ**

1.GİRİŞ **1**

1.1.Problem Durumu 1

1.2. Araştırmanın Amacı 6

1.3. Araştırmanın Önemi 7

1.4. Varsayımlar 8

1.5. Sınırlılıklar 8

1.6. Tanımlar 9

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE **10**

2.1. Coğrafya ve Coğrafyanın Gelişimi 10

2.2. Coğrafya Öğretimi 13

2.3. Coğrafyada Tutum 15

2.4. Harmanlanmış Öğrenme 18

2.4.1. Harmanlanmış Öğrenmenin Çeşitli Tanımları 18

2.4.2. Harmanlanmış Öğrenme Ortamları 21

2.4.3. Harmanlanmış Eğitimin Avantajları 23

2.4.4. Eğitim Nasıl Harmanlanır 28

2.4.5. Niçin Harmanlama Yapılır 30

2.5. Sanal Sınıf Uygulamaları 31

2.6. İlgili Araştırmalar 32

3. YÖNTEM **37**

3.1. Araştırmanın Modeli 37

3.2. Çalışma Grubu 40

3.3. Verilerin Toplanması 40

3.3.1. Coğrafya Dersi Başarı Testi 40

3.3.2. Coğrafya Tutum Ölçeği 45

3.3.3. Öğrenci Görüşme Formu 45

3.4. Deneysel İşlemler 46
3.4.1. İçeriğin Belirlenmesi 46
3.4.2. Uygulamaya İlişkin Genel Hususlar 46
3.4.3. I. Deney Grubu 47
3.4.4. II. Deney Grubu 49
3.4.5. Kontrol Grubu 50
3.5. Öğretim Ortamı 50
3.6. Verilerin Analizi 54
4. BULGULAR VE YORUMLAR 56
4.1. Uygulama Öncesinde Grupların Denkliğine İlişkin Bulgular 56
4.2. Akademik Başarıya İlişkin Bulgular 59
4.3. Coğrafya Dersine Dönük Tutuma İlişkin Bulgular 61
4.4. Uygulamalara Dönük Öğrenci Görüşleri 65
4.4.1. Harmanlanmış Öğrenmeye Dönük Öğrenci Görüşleri 66
4.4.2. Sanal Sınıf Uygulamasına Dönük Öğrenci Görüşleri 68
5. SONUÇ VE TARTIŞMA 71
6. ÖNERİLER 77
6.1. Uygulamaya İlişkin Öneriler 77
6.2. Araştırmaya İlişkin Öneriler 77
KAYNAKÇA 79
EKLER 89
EK -1: Akademik Başarı Testi 89
EK -2: Tutum Ölçeğini Kullanma İzni 93
EK -3: Tutum Ölçeği 94
EK -4: Araştırma İzin Talebi 95
EK -5: Araştırma İzni 97
EK-6: Başarı Testi Madde Analizi Sonucu Kalan Soruların Belirtke Tablosu 99
EK-7: Harmanlanmış Öğrenme Ortamına Katılan Bir Öğrenciye Ait Örnek Öğrenci Görüşme Formu 100
EK-8: Sanal Sınıf Uygulamasına Katılan Bir Öğrenciye Ait Örnek Öğrenci Görüşme Formu 101

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Harmanlanmış Öğretim Modeli 28
Tablo 2: Öntest – Sontest Kontrol Gruplu Araştırma Modeli 38
Tablo 3: Kullanılan Modelin Simgesel Görünümü 39
Tablo 4: Cinsiyetlerine Göre Deney ve Kontrol Grupları 40
Tablo 5: Akademik Başarı Testi Madde Güçlükleri ve Madde Ayırt Edicilikleri 42
Tablo 6: Deney Ve Kontrol Gruplarına Uygulanacak Program 47
Tablo 7: Coğrafya dersi İçin Hazırlanmış Harmanlanmış Öğretim Modeli 48
Tablo 8: Grupların Akademik Başarı Öntestine İlişkin Puanları 56
Tablo 9: Grupların Öntest Toplam Puanlarının Varyans Analizi 57
Tablo 10: Grupların Tutum Öntestine İlişkin Puanları 57
Tablo 11: Grupların Öntest Toplam Puanlarının Varyans Analizi 58
Tablo 12: Grupların Kovaryans İçin Gruplar İç Regresyon Eğimlerinin Homojenliği Testi 59
Tablo 13: Grupların Varyanslarının Homojenliği Testi 59
Tablo 14: Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Akademik Başarı Sontest Puan Ortalamaları 60
Tablo 15: Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Akademik Başarı Sontest Puanlarının Gruplara Göre Kovaryans Analizi 60
Tablo 16: Grupların Kovaryans İçin Gruplar İç Regresyon Eğimlerinin Homojenliği Testi 61
Tablo 17: Grupların Varyanslarının Homojenliği Testi 62
Tablo 18: Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Toplam Tutum Sontest Puan Ortalamaları 62
Tablo 19: Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Tutum Sontest Puanlarının Gruplara Göre Kovaryans Analizi 63
Tablo 20: Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Toplam Faktör Sontest Puan Ortalamaları 63
Tablo 21: Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Hoşlanma Faktörü Sontest Puanlarının Gruplara Göre Kovaryans Analizi 64
Tablo 22: Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş İlgi Faktörü Sontest Puanlarının Gruplara Göre Kovaryans Analizi 64

Tablo 23: Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Meslek Olarak Seçme Faktörü Sontest Puanlarının Gruplara Göre Kovaryans Analizi 65

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Akademik LMS'e ait giriş ekranı 50
Şekil 2: Örnek slayt gösterisi ekranı 51
Şekil 3: Örnek ders notu görüntüsü 52
Şekil 4: Ders videosuna ait örnek ekran görüntüsü 52
Şekil 5: Sanal sınıf uygulamasına ait örnek ekran görüntüsü 53
Şekil 6: Paylaş menüsüne ait ekran görüntüsü 54

KISALTMALAR LİSTESİ

HÖ **:** Harmanlanmış Öğrenme

MEB **:** Millî Eğitim Bakanlığı

ÖYS **:** Öğrenme Yönetim Sistemi

SSU **:** Sanal Sınıf Uygulaması

TTK **:** Talim Terbiye Kurulu

WDÖ **:** Web Destekli Öğrenme

CBS **:** Coğrafi Bilgi Sistemleri

1.GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi ve sınırlılıkları ile araştırma raporunda kullanılan temel kavramlar açıklanmıştır.

1.1.Problem Durumu

İnsanlar yaşayabilmek ve yaşam kalitelerini yükseltebilmek için çeşitli bilgilere ihtiyaç duyarlar. Bunlardan birisi de coğrafî bilgilerdir. Coğrafî bilgiler ancak coğrafya öğrenimi ile edinilir. Bu amaçla ilk ve orta öğretim kurumlarının çeşitli sınıflarında coğrafya dersleri veya coğrafya üniteleri okutulmaktadır. Coğrafya derslerinde insanlara; yer bulma, haritalardan yaralanma, yurt sevgisi ve vatandaşlık bağlarını güçlendirme, ülkelerini diğer ülkelerle karşılaştırma, dünya sorunları hakkında bilgi sahibi olma, kalkınma planlarını hazırlama, çevre bilinci kazandırma, dünyadaki yeni oluşumları ve olayları kavratabilme gibi çok çeşitli konularda bilgiler verilir. İnsanın coğrafyaya merakı, yaratılışından gelmektedir. Çünkü bütün insanlar, yeryüzünde bulunan farklı yerleri, farklı insanları, kendisiyle yaşadığı yer arasındaki mekânsal ilişkiyi algılama ve anlama çabası içerisindedir. Aksi takdirde insanlar o bölgenin coğrafî koşullarına uyum sağlayamazlar (Şahin, 2006).

İnsanın yeryüzünde yaşamaya başlaması ile beraber ilk karşılaştığı ve mücadele ettiği durum doğal ortam şartları olmuştur. Bu nedenle coğrafya, insanların yaşam biçimlerini bulundukları ortama göre şekillendirmiştir. İnsanlar süreç içerisinde doğal ortamın şartlarına göre yaşam tarzları bakımından birbirlerinden ayrılmışlar ve yeni toplumlar oluşturmuşlardır.

Kültürel çevrenin ve kültürün şekillenmesinde coğrafî ortamın etkisi büyüktür. Bireylerin beslenme, giyinme, barınma gibi ihtiyaçlarının karşılanma biçimi toplumların oluşmasında ve coğrafî ortamın şekillenmesinde önemli bir etken olmuştur. İnsanlar, yaşamak için ihtiyaç duydukları besin maddelerini doğadan temin etmişlerdir. İnsanoğlu kendini doğal ortamın olumsuzluklarından ve vahşi hayvanların saldırılarından korumak için barınaklar yapmışlardır. Bu barınakların nasıl yapılacağını ve yapımında hangi maddelerin kullanılacağını coğrafî ortam şartları tayin etmiştir. Giyinme biçimlerini de yine büyük oranda iklim koşulları şekillendirmiştir.

Coğrafyanın keşfi ile beraber insanlar önce kendi çevrelerini, ülkelerini daha sonrada bütün dünyadaki farklı doğal güzellikleri tanırlar. Öğrendikleri coğrafî bilgiler

sayesinde kendi ülkelerinin diğer yöre, bölüm ve bölgelerinde yaşayan insanların yaşayış biçimlerini, ekonomik faaliyetlerini ve kültürel özelliklerini öğrenirler. Ülkenin yer altı ve yer üstü kaynaklarının neler olduğunu, bunların potansiyellerini ve ekonomiye olan katkı düzeylerini yine ekonomik coğrafya sayesinde öğrenirler. Bütün bu bilgiler sayesinde insanlar kendi ülkesini ve insanlarının çeşitli özelliklerini daha iyi tanıyarak, daha çok sevebilme şansına sahip olurlar. Bu da insanların içinde zaten var olan vatan sevgisinin ve vatandaşlık bilincinin güçlenmesini sağlar. İnsanlar coğrafî bilgileri sayesinde kendi ülkeleri ile gelişmiş ve gelişmemiş diğer ülkeleri karşılaştırma imkânı bulurlar ve bu sayede ülkelerinin dünyadaki ülkelere göre durumu hakkında çıkarımlarda bulunabilirler (Şahin, 2006).

Ayrıca coğrafya öğrenimi ile insanlar sadece ülkelerinin değil, dünyadaki diğer ülkelerin de doğal, kültürel, ekonomik ve sosyal özellikleri öğrenirler. Yine bu sayede insanlar ülkelerin nüfusu, nüfusun yapısal özellikleri, yerleşme düzeni, gelişmişlik düzeyi, eğitim düzeyi gibi bilgileri öğrenirler. Dünya üzerindeki düzeni, kararsızlıkları, kriz ve kaosu önceden kestirebilirler (Girgin, 2001).

Kuraklık, iklim değişiklikleri, ozan tabakasının seyrelmesi, doğal afetler, çevre sorunları, fakirlik, açlık, kıtlık, salgın hastalıklar, geri kalmışlık, sömürgecilik, demokratikleşme, küreselleşme, savaşlar gibi bütün insanları etkileyen ve günümüz dünya sorunları olarak adlandırılan durumları iyi kavrayabilen kişiler coğrafî bilgileri güçlü olan kişilerdir. Çünkü bu sorunlar fiziki, beşeri, ekonomik ve siyasi coğrafyanın konuları ile yakından ilişkilidir.

İnsanlık tarihi boyunca insan-doğal çevre arasındaki ilişkiyi uygun ve anlaşılabilir düzeylere indirme çabaları, tüm bilimlerin ortak özellikleridir. Bu nedenle, okul çağıyla beraber bireylere, yaşadıkları yer hakkında bilgilerin verilmesi gerekir. Öğretilen bu bilgiler, günlük yaşantıya transfer edilebilen ve hayatı kolaylaştıran bilgilerdir. Bu nedenle okul çağında öğrenilen bilgilerin kazanıma dönüştürülmesi önemlidir.

Talim Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan Lise Coğrafya Öğretim Programı'nda, coğrafya dersinin hedefleri, "Öğrencilerin yaşadıkları alan, bölge ve ülkeleriyle ilgili bilgileri alarak, kendi ülkeleri ve bütün yeryüzü ile ilgili coğrafî bilinç kazanmalarını ve gelecekteki yaşantılarında etkin bir şekilde kullanabilecekleri coğrafî donanıma sahip olmalarını sağlamak" şeklinde ifade edilmektedir (Millî Eğitim

Bakanlığı [MEB], 2011). Aynı programda bu hedeflere ulaşmak için öğrencilerin şu amaçları kazanmaları öngörülmektedir (MEB, 2011): Coğrafya biliminin temel kavram, kuram ve metodolojisini kazanmak, insan-doğa ilişkisi çerçevesinde coğrafî sorgulama becerileri kazanmak, evrene ait temel unsurları yaşamla ilişkilendirmek, doğal ve beşerî sistemlerin işleyiş ve değişimini kavramak, yakın çevresinden başlayarak ülkesine ve dünyaya ait mekânsal değerlere sahip çıkma bilinci geliştirmek, ekosistemin işleyişine yönelik sorumluluk bilinci geliştirmek, doğa ve insanın uyumlu birlikteliği ve sürekliliği için mekânsal planlamanın önemini kavramak, doğal ve beşerî kaynakların kullanımında "tasarruf bilinci" geliştirmek, mekânsal süreçlerin yerel ve küresel etkileşim içinde olabilirliğini irdelemek, kalkınma süreçlerinin doğayla uyumlu kılınmasının önemini kavramak, doğal afetler ve çevre sorunlarını değerlendirerek korunma ve önlem alma yollarına yönelik uygulamalar geliştirmek, bölgesel ve küresel düzeyde etkin olan çevresel, kültürel, siyasi ve ekonomik örgütlerin uluslararası ilişkilerdeki rolünü kavramak, coğrafî birikim ve sentez ülkesi olan Türkiye'nin bölgesel ve küresel ilişkiler açısından konum özelliklerini kavrayarak sahip olduğu potansiyelin bilincine varmak, coğrafî değerlerin "vatan bilincinin" kazanılmasındaki önemini özümsemek.

Lise coğrafya dersi öğretim programında öğrencilerin yukarıda sıralanan amaçlara erişilebilmesi için yapılacak eğitim etkinliklerinde nasıl bir yol izlenmesi gerektiği de açıkça vurgulanmaktadır. Programa göre coğrafya dersinin öğretiminde şu temel özelliklerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir (MEB, 2011).

1. Program, öğrenci merkezli ve sarmal bir yapıya sahiptir. Bu nedenle sınıflar arası ilişkilendirme çok önemlidir. Coğrafya öğretmeni öğrencilerin bilgi, beceri, değer ve kavram boyutlarında hazır bulunuşluk düzeyini dikkate almalıdır.

2. Program coğrafyanın alanı gereği konulara bütünsel bir bakış açısı ile hazırlanmıştır. Konular işlenirken kazanımların çerçevesinden çok uzaklaşmamak kaydıyla etkileşim hissettirilmeli, öğrencilerde olaylar ile ilgili çok boyutlu düşünebilme becerisi geliştirilmelidir.

3. Öğrencileri sık sık gerçek hayat problemleri ve çelişkili durumlarla karşılaştırmalı ve karşılaştıkları problemleri çözmede edindikleri bilgi ve becerileri kullanabilmelerini sağlamalıdır.

4. Lise coğrafya dersi öğretim programı öncelikle öğrencilerin yaşadıkları çevreyi algılamalarını hedeflese de öğrencilerin bir dünya algısı geliştirmelerini de önemser. Bu nedenle "Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler" öğrenme alanı oluşturulmuştur. İletişim ve ulaşım imkânlarının engel tanımadığı günümüzde öğrenciler, dünyanın her köşesindeki olaylardan haberdar olabilmektedir.

5. "Doğal ve Beşeri Sistemler" öğrenme alanını oluşturan kazanımlar işlenirken içerik, örnek ve uygulamalar dünya ölçeğinde verilmelidir.

6. Lise coğrafya dersi öğretim programında; "eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim ve empati, problem çözme, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, girişimcilik" gibi genel becerilerin yanı sıra; coğrafya dersine ait"harita kullanma, gözlem, arazi çalışması, coğrafî sorgulama, tablo, grafik ve diyagram hazırlama ve yorumlama, zamanı algılama, değişim ve sürekliliği algılama ile kanıt kullanma" becerileri yer almaktadır.

7. Öğretmen, inceleme gezilerine önem vermelidir. Coğrafya dersi için vazgeçilmez olan arazi çalışmaları hem arazi çalışma becerisinin gelişmesi hem de pek çok coğrafî olayın yerinde görülüp daha iyi algılanması için çok önemlidir.

8. Öğretmen fotoğraflar, haritalar, filmler, CD-ROM'lar ve benzeşim (simülasyon) programlarını, çoklu ortam (multimedya) ve hipermedya gibi araçları; telekomünikasyon hizmetlerini (İnternet gibi) imkânları ölçüsünde coğrafya dersinin bir parçası yapmalıdır. Gezi düzenleyemediği mekânlara, sınıf içinde internet yardımıyla, sanal alan gezileri yaptırmalıdır.

9. Lise coğrafya dersi öğretim programı günümüz bilgi-iletişim teknolojilerinin coğrafya konularının öğretiminde kullanılmasını destekler. *Coğrafî Bilgi Sistemleri'nin (CBS)* uygulanması bazı kazanımlarda önerilmiştir.

Lise Coğrafya öğretimi açısından öğretim programındaki yukarıda özetlenen öneriler incelendiğinde; "öğrenci merkezlilik, bütünsellik ilkesi, konular arası etkileşim ve disiplinler arası yaklaşım, öğrenilen bilgilerin hayata transfer edilmesi, küresel bakış açısı kazandırılması için bilgi-iletişim teknolojilerinin kullanılması, dünya ölçeğinde örnek ve uygulamalara yer verilmesi, inceleme gezilerinin düzenlenmesi, sınıf içinde internet uygulamaları, sanal alan gezileri" gibi somutlaştırmaya yönelik bazı stratejiler ön plana çıkmaktadır. Ancak bu tür uygulamaların, okulların imkânları göz önünde bulundurulduğunda, sık sık yapılması mümkün görülmemektedir. Ayrıca öğretmenlerin

de bu tür öğretim materyallerini hazırlamalarında veya hazır materyallere erişmelerinde problemler yaşadıklarına yönelik araştırma sonuçlarına rastlamak mümkündür. Örneğin Öztürk (2002) liselerde coğrafya öğretiminde araç, gereç ve materyallerin yeteri kadar kullanılamadığını belirlemiştir. Bu tür problemlerin çözümüyle ilgili olarak coğrafya dersi Öğretim Programı'nda derslerin işlenişinde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılmasının gerekliliğine sık sık vurgu yapılmaktadır. Kuşkusuz sanal uygulamaların tasarlanabilmesi için profesyonel bilgi işlem becerilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Web destekli uzaktan eğitim kaynakları kullanılarak bu tür sanal ortamlara ulaşmak mümkün olabilmektedir.

Benzer şekilde az da olsa uzaktan eğitim kaynakları coğrafya öğretiminde de kullanılmaya başlanmıştır. Buradan yola çıkarak uzaktan eğitimin alanyazında farklı tanımlarına rastlamak mümkündür. Ancak en genel manada (Sherry, 1996, s.341) uzaktan eğitim, "bilinen ve öğrenme sürecinde kullanılan öğretim yaklaşımlarının öğretmen ve öğrencinin farklı mekân ve zamanlarda ayrı olarak bulundukları bir ortamda gerçekleştirdikleri bir eğitim ve öğrenme yaklaşımı" olarak tanımlamaktadır.

Son zamanlarda teknolojiye dayalı iletişim türlerinin artmasıyla, uzaktan öğrenme ortamlarında tek yönlü etkileşim yerini öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci gibi çift yönlü etkileşime bırakmıştır (Usta, 2007, s.5). Sınıf ortamında yüz yüze öğrenme ile web destekli öğrenmeyi içerisine alan harmanlanmış öğrenme yaklaşımı (blended learning) ile ilgili son yıllarda çok fazla araştırma ve inceleme yapılmıştır. Harmanlanmış öğrenme, "farklı öğrenme yaklaşımlarının, farklı teknolojiler ve etkinlik çeşitleri ile bütünleştirilmesiyle belirli bir gruba özel ve en uygun şekilde hazırlanan bir öğretim programı" olarak tanımlanmakta ve "harmanlama" terimi yüz yüze yapılan eğitime, farklı elektronik araçların ilavesiyle gerçekleştirilen eğitimi kapsayan yeni bir yaklaşım olarak ele alınmaktadır (Bersin, 2004).

Öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleri ile olan etkileşimini arttırmak için geliştirilen çevrimiçi teknolojiler yüz-yüze etkileşimin yerini alması için geliştirilmiş olsa da bunların gerçekte sınıf ortamında yüz yüze öğrenme ortamında görülen yüz-yüze etkileşimin yerini alıp alamayacağı bir soru işaretidir. Çevrimiçi öğretimde etkileşim etrafında oluşturulan araştırmaların büyük bir çoğunluğu yüz-yüze etkileşim imkânı veren harmanlanmış öğrenme ortamlarına değil, çevrimiçi ortamlar ile yüz-yüze ortamların karşılaştırılmasına odaklanmıştır (Usta, 2007, s.7). Bu yüzden, harmanlanmış öğrenme ortamlarının uzaktan eğitim uygulamalarında etkileşime ne

ölçüde katkı yaptığının da araştırılması gerekmektedir. Burada ortaya konulması gereken husus bilgi ve iletişim teknolojileri aracılığıyla gerçekleşen etkileşimin, sınıf ortamında yüz-yüze etkileşimin yerini başarıyla alıp alamayacağı ya da çevrimiçi ve yüz-yüze ortam veya stratejileri birleştiren harmanlanmış ortamların uzaktan eğitim uygulamalarında etkileşim ve doyumu arttırmanın bir vasıtası olarak görülüp görülemeyeceğidir.

Bu çerçevede bu araştırmada "sınıf içi yüz-yüze ortamda sağlanamayan materyal zenginliğinin, yüz-yüze ortamın güçlü yönlerinden de ödün verilmeden harmanlanmış öğrenme ortamı ile coğrafya dersine dönük amaçların; daha etkili şekilde gerçekleştirilip gerçekleştirilemeyeceği" sorusu ele alınmaya çalışılmıştır. Alanyazın taramasında coğrafya eğitiminde harmanlanmış öğrenme ortamının etkililiğine dönük araştırmalara rastlanmamıştır. Bu yönüyle bu araştırmanın alanyazına önemli bir katkı getireceği düşünülmektedir.

Öte yandan bu araştırmada harmanlanmış öğrenme modelinin bir gerekliliği olan yüz-yüze etkileşim kısmı sanal bir sınıfa taşınarak, yüz-yüze eğitimin mekân bağımlılığı dezavantajının giderilmesi için harmanlanmış model tamamen sanal bir ortamda gerçekleştirilmiş ve coğrafya eğitimi açısından etkililik düzeyi araştırılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Coğrafya dersi Öğretim Programı günümüz bilgi-iletişim teknolojilerinin coğrafya konularının öğretiminde kullanılmasını öngörmektedir (MEB, 2011). Bu öngörüyü desteklemek üzere gerçekleştirilen bu çalışmanın amacı, web destekli öğretimde sıklıkla kullanılan sanal sınıf uygulamalarının ve harmanlanmış öğrenme ortamlarının sınıf ortamında yüz yüze öğrenme ortamlarına göre öğrencilerin coğrafya dersi başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisini ve bu uygulamalara yönelik öğrenci görüşlerini ortaya koymaktır. Diğer bir deyişle, bu çalışmada coğrafya dersine yönelik hazırlanmış harmanlanmış öğrenme ortamındaki ders uygulamalarının, yüz yüze veya sanal sınıf ortamında yapılmasının etkisi araştırılmıştır. Bu çerçevede şu alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Uygulama öncesinde grupların coğrafya dersi başarıları ve coğrafyaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Harmanlanmış öğrenme ortamı ve sanal sınıf uygulaması, sınıf ortamında yüz yüze öğrenme ortamına göre öğrencilerin coğrafya dersi akademik başarılarını anlamlı düzeyde farklılaştırmakta mıdır?

3.Harmanlanmış öğrenme ortamı ve sanal sınıf uygulaması, sınıf ortamında yüz yüze öğrenme ortamına göre öğrencilerin coğrafya dersine yönelik tutumlarını anlamlı düzeyde farklılaştırmakta mıdır?

4. Sanal sınıf uygulaması ve harmanlanmış öğrenme ortamı uygulamasına yönelik öğrencilerin görüşleri nedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Coğrafya eğitiminde alternatif arayışların nedeni; sınıf ortamında yüz yüze öğrenme yöntemleriyle bilgi aktaran coğrafya derslerinin istenen hedeflere ulaşamaması ve dersin öğrenciler tarafından sıkıcı bulunmasıdır (Demiralp, 2006). Erden (1998), "Öğretmen ve öğrencilerin genellikle coğrafyayı ülke, şehir, nehir ve dağ isimlerinin öğretilmesi ve öğrenilmesi olarak algıladıklarını belirterek, bu yaklaşımın öğrencilerin coğrafyadan zevk almalarını ve öğrenmelerini olumsuz yönde etkilediğini" ifade etmektedir.

Lambert ve Balderstone (2000, s.13) eğitim ve öğretim etkinliklerinde öğretim stratejisi seçiminin içerik kadar önemli olduğunu belirtmektedir. Başarılı bir öğretim yapılırken istendik öğrenmeyi gerçekleştirmek için neye karar verileceğinin ve onun nasıl uygulanacağının bilinmesi gerektiğini vurgularlar. Çünkü böylelikle Coğrafya derslerinin amacını gerçekleştirmeye uygun araçlar olan stratejiler geliştirilebilir.

"Coğrafya öğretimi ve coğrafya programları ile ilgili çalışmalar son yıllarda artış göstermekle birlikte, bunların okullarımızda tam olarak uygulama alanı bulduğunu söylemek zordur. Çeşitli problemlerden dolayı bu çalışmalar verimli bir şekilde değerlendirilememektedir. Tüm bu olumsuzluklara rağmen yarınların coğrafya eğitimini, bugünden oluşturabilmek için program geliştirme süreci, öğretim yöntem ve teknikleri, coğrafî becerilerin öğretilmesi gibi konuların araştırılması, yeni açılımların eğitimimize kazandırılması önem arz etmektedir (Demiralp, 2006, s.30).

Son yıllarda bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan hızlı gelişmeler, yaşamın pek çok alanında olduğu gibi eğitim alanında da vazgeçilmez hale gelmiştir. Eğitim ortamlarında bilgi ve iletişim teknolojileri, hem uzaktan eğitim hem de örgün öğretim

ortamlarında sıklıkla kullanılmaktadır. Uzaktan eğitim teknolojileri sayesinde zamandan ve mekândan bağımsız olarak eğitim alma fırsatı, bireyin eğitim hizmetlerinden daha çok yararlanmasına olanak tanımaktadır. Örgün öğretimin zamana ve mekâna bağımlı oluşu, uzaktan eğitimin önemli bir alternatif haline gelmesini sağlamıştır. Ancak uzaktan eğitim; örgün öğretimdeki öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimi gibi çok önemsenen faktörlerden yoksun bulunmaktadır. Bu çerçevede, örgün öğretimin ve uzaktan eğitimin avantajlarının birlikte kullanılabildiği bir şekilde organize edilen, harmanlanmış öğrenme ortamları her geçen gün daha da önemli hale gelmektedir.

Alanyazın incelendiğinde harmanlanmış öğrenme ortamlarının özellikle bilişsel becerilerin kazandırılmasında kullanıldığı ve bu becerilerin öğrenilmesine anlamlı katkılar sağladığı görülmektedir. Ancak, harmanlanmış öğrenme ortamlarındaki yüz yüze iletişim boyutunun neden olduğu zaman ve mekân bağımlılığı dezavantajını gidermeye dönük olarak, sanal bir sınıfın ne kadar katkı sağlayabileceği konusunda alanyazında yeterince çalışma bulunmamaktadır. Özellikle coğrafya öğretimine yönelik web ve uzaktan eğitim teknolojilerine dayalı harmanlanmış öğrenme ortamıyla ilgili alanyazında yapılmış pek az araştırma bulunmaktadır. Bu nedenle, bu araştırmanın coğrafya eğitiminde teknoloji entegrasyonu açısından ve coğrafya eğitiminde harmanlanmış öğretim modelinin hem akademik başarıya hem de tutuma etkisi açısından alanyazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırmanın dayandığı varsayımlar şunlardır:

1. Kontrol altına alınamayan değişkenler, deney ve kontrol gruplarını aynı ölçüde etkilemiştir.
2. Uygulanan ölçekler, araştırma kapsamına alınan öğrenciler tarafından doğru ve içtenlikle cevaplandırılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırmanın çalışma grubu, Kırşehir Merkez İlçesindeki Kırşehir Lisesi'nin 2012-2013 öğretim yılında 9. Sınıflarında öğrenim gören ve coğrafya dersini alan toplam 90 öğrenci ile sınırlıdır.

2. Araştırma, Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu'nun yayımladığı 9. Sınıf Coğrafya Dersi Programındaki Doğal Sistemler Ünitesi ve bu üniteye dönük;

- **A.9.4.** Bilgileri haritalara aktarmada kullanılan yöntem ve teknikleri kullanım amaçları açısından karşılaştırır.
- **A.9.5.** Koordinat sistemi ve haritayı oluşturan unsurlardan yola çıkarak zaman ve yere ait özellikler hakkında çıkarımlarda bulunur.
- **A.9.6.** Eş yükselti eğrileriyle çizilmiş bir harita üzerinde ana yer şekillerini ayırt eder.
- **A.9.7.** Dünyanın şekli ve hareketlerinin etkilerini yorumlar,

kazanımlarıyla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Harmanlanmış Öğrenme: Harmanlanmış öğrenme, "farklı öğrenme yaklaşımlarının, farklı teknolojiler ve etkinlik çeşitleri ile bütünleştirilmesiyle belirli bir gruba özel ve en uygun şekilde hazırlanan bir öğretim programı" olarak tanımlanmakta ve "harmanlama" terimi yüz yüze yapılan eğitime, farklı elektronik araçların ilavesiyle gerçekleştirilen eğitimi kapsayan yeni bir yaklaşım olarak ele alınmaktadır (Bersin, 2004).

Harmanlanmış eğitim, sınıf ortamında yüz yüze öğrenme ve uzaktan eğitimin çeşitli modellerini birleştiren ve teknolojinin bütün çeşitlerinden yararlanan bir eğitim yaklaşımıdır (Usta, 2007, s.28). Diğer bir deyişle, sınıf ortamında yüz yüze öğrenme ile çevrimiçi öğrenmenin birleşimidir. Harmanlanmış öğrenme, web destekli öğrenme ile sınıftaki öğrenmenin, her birinin güçlü ve avantajlı yönlerinin birleştirilmesidir (Horton, 2000).

Web Destekli Öğrenme: Farklı ortamlarda bulunan öğrenci ve öğretmenlerin, öğrenme ve öğretme faaliyetlerini, iletişim teknolojileri ve e-posta hizmetleri ile gerçekleştirdikleri bir eğitim sistemi modelidir (İşman, 2005).

Sanal Sınıf Uygulaması: Kullanılan teknolojilere bağlı olarak hem görsel, hem işitsel, hem de doküman olarak çok yönlü iletişim sağlayan, zaman bağımlı ancak mekân bağımsız çift yönlü etkileşimli öğrenme ortamlarıdır (Kaya 2011).

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, tez kapsamında incelenen konulardaki anahtar kelimelere göre sırasıyla coğrafya, coğrafya öğretimi, coğrafyada tutum, harmanlanmış öğrenme ve sanal sınıf uygulamaları ile ilgili kuramsal bilgilere ve ilgili araştırmalara yer verilmektedir.

2.1. Coğrafya ve Coğrafyanın Gelişimi

Birçok kaynakta (Güner, 2007; Şahin, 2006; Özçağlar, 2000; Tümertekin, 1990; Doğanay, 2012) en eski bilim dalı veya inceleme alanı olan coğrafyanın, yaklaşık iki bin yıldan daha fazla bir süreye dayanan tarihe sahip olduğu kabul edilmektedir. Bunun nedeninin insanın yeryüzünde yaşamaya başlamasıyla beraber insan ve çevre arasındaki etkileşimin de başlamış olmasıdır.

Bu süreç içinde coğrafyanın da yeni keşiflerle beraber genişleyerek büyüdüğü, daha sonra da kendi içinden birçok bilim alanı ortaya çıkaran bir bilim dalı halini aldığı söylenebilir. Geçmişte coğrafyanın alt dalı olarak değerlendirilen birçok çalışma alanı, bugün kendi disiplinlerini oluşturarak, müstakil çalışma sahası haline gelmiştir.

Zaman içerisinde bilinmeyenlerin keşfedilmesi sonucu bilginin artması, yeni çalışma alanlarını zorunlu hale getirmiş, bu da bilim adamlarını daha özgün çalışmalara yönlendirmiştir. Daha önce coğrafyada inceleme alanı bulamamış birçok konu alanı, özellikle II. Dünya Savaşı'ndan sonra meydana gelen teknolojik ilerlemelerden dolayı coğrafya içinde kendine yer bulmuştur.

Yakın çağda coğrafya bilimindeki modernleşme süreci Humbold, Ritter, Ratzel ve Vidal de La Blance'la başlamış ve günümüze kadar hızlı bir şekilde devam etmiştir. XIX. ve XX. Yüzyıllarda yeryüzünün keşfi büyük ölçüde tamamlanmıştır. Bundan sonra coğrafyanın konusu; insanların dağılışları, doğal ortamdan insanların etkilenme düzeyleri ve bu etkilenme karşısında verdikleri tepki ve etkileri azaltmak için yapmış oldukları faaliyetlerin tümü olarak algılanmıştır. XX. Yüzyılda geliştirilen yeni araştırma yöntem ve teknikleri kullanılarak yeryüzünün coğrafî potansiyeli belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmalar durum tespitinden öteye gitmediği için coğrafî değerlere pek fazla katkısı olmadığından bu süreçten sonra coğrafyada planlama dönemine girilmiştir. Bugün coğrafyanın temel amaçlarından biri de insanın yaşadığı coğrafî yeryüzünden nasıl yararlanacağını tespit etmek ve çevreye zarar vermeden

karşılıklı etkileşim içinde doğal kaynaklardan en iyi şekilde nasıl yararlanılacağını ortaya koymaktır (Özçağlar, 2000).

Bilimlerin ortak özelliklerinden biri kendi disiplinleri içerisinde farklı bakış açılarını ve araştırma yöntemlerini kullanarak, elde ettikleri verileri kendi içlerinde değerlendirerek kullanmalarıdır. İnsan ve mekân ilişkilerini çeşitli boyutlarda ele alan, sentez yapan, ilişkiler kuran coğrafya, birçok bilim dalına göre avantajlı bir konuma sahiptir (Özçağlar, 2000).

Bilimsel araştırmalar arttıkça, diğer bilimlerde olduğu gibi coğrafya bilimi de şekillenmeye ve olgunlaşmaya başlamış, coğrafyanın konu alanı da yavaş yavaş belirginleşmiştir. Bu nedenle uzun bir geçmişi olan coğrafyanın geçmişten günümüze farklı birçok tanımı yapılmıştır. Bu tanımlardan bazıları şöyledir: "Coğrafya eşya hadiselerini bir mekân dâhilinde toplu olarak bunların birbiri üzerine olan tesirlerini göz önünde bulundurarak inceler" (Ardel 1960'tan akt. Elibüyük, 1995). "Bütün çeşitlilikleriyle yeryüzüne bağlı olayları tanıtan, bunları açıklayan bilimdir" (İzbırak 1964). "Yeryüzü olayları arasındaki münasebetleri, bu olayların dağılışını ve bu dağılışın nedenlerini araştıran bilimdir" (Tanoğlu 1966). "Coğrafya, yeryüzündeki mekânların özelliklerini ortaya koyan ve gerek bu özelliklerin, gerek muhtelif mekânlar arasındaki benzerlik ve ayrılıkların sebeplerini ve bunlara hükmeden kanunları araştıran ve açıklayan bir bilimdir" (Erinç 1977). "Bir beşeri ilim olan coğrafya, insanın yaşadığı, çalıştığı, bir araya geldiği ve başta kendi yaşama ortamı olmak üzere değiştirmekte olduğu yeryüzünü inceler" (Tümertekin, 1994). "Coğrafya yeryüzü olayları arasındaki ilişkileri, bunların dağılış düzenini ve bu dağılışın nedenlerini araştırır" (Doğanay, 1994). "Coğrafya, insanla doğal çevre arasındaki ilişkileri dağılış, kıyaslama ve nedensellik prensiplerini kullanarak araştıran ve sonuçlarını sentez olarak veren bir bilimler grubudur" (Elibüyük, 1990). "Coğrafya, insanın içinde yaşadığı çevrenin doğal özelliklerini, insan-doğal çevre arsındaki etkileşimi ve bu etkileşim sonucu insanın ortaya koyduğu beşeri ve ekonomik etkinlikleri dağılış, nedensellik ve bağlılık prensipleri çerçevesinde inceleyerek sonuçlarını açıklayan bilimdir" (Şahin, 2006). "Coğrafya yeryüzünü insanın hayat ortamı olarak inceleyen bilimdir" (Kayan, 2000).

Yeryüzünde insanların yaşamak için seçtikleri alanların temel fiziki unsurları olan; yer şekilleri, iklim, su, toprak ve canlılar topluluğu birbirinden oldukça farklı ve çeşitlidir. Tüm bu unsurlar buralarda yaşayan insanların yaşam biçimlerine,

faaliyetlerine ve kültürlerine yansımış ve çeşitlilik kazandırmıştır. Böylece sistem içinde oluşan doğal ve beşeri bütün unsurlar birbiri ile ilişkilenmiştir. Bu nedenle bütün konulara ait ilişkili bilgiler topluluğu coğrafyanın ana materyali olmuştur. İlk çağdan, batıdaki aydınlanma dönemine ve büyük coğrafî keşiflere kadar, bilimde öncelikli konular, insanların yaşadığı yerler ve yakın çevresi ile ilgili yerlerin tanınması yönünde olmuş, böylece coğrafya farklı mekânlara ait bilgiler birikimi ile gelişme sürecine girmiştir. Aynı şekilde farklı doğal özelliklere sahip alanlarda yaşayan ve yaşama biçimleri, faaliyetleri, kültürleri bu özelliklere göre çeşitlenen çevre ile insan arasındaki ilişkiler, yeni bilim dallarının doğmasına neden olmuştur. Böylece çeşitlenen bilim dalları coğrafyadan çok uzaklaşmış ve bağımsızlıklarını kazanmışlardır (Kayan, 2000).

Yukarıda ifade edilen gelişmeyi açıklamak için coğrafya büyüyen bir aileye benzetilebilir. Başlangıçta anne ve babadan oluşan aile (coğrafya), giderek çocuk diyebileceğimiz meyveler (bilim dalları) vermeye başlamıştır. Süreç içinde meyveler büyüdükçe ve olgunlaştıkça kendi ailelerini oluşturmuşlar ve bir aileden çok sayıda aileler ortaya çıkmıştır. Bu ailelerin bir kısmı kendilerine yeni yaşam alanları bularak coğrafyadan kopmuş ve başlı başına yeni bilim dallarını meydana getirmişlerdir. Bu nedenle coğrafyanın içinde kalan aile bireylerinin öneminin bilinmesi ve varlığının sağlıklı olarak devam ettirilmesi gerekmektedir.

Coğrafya eğitimi, küresel dünyanın giderek artma eğilimindeki sorunlarını; hem ticarî hem de meslekî olarak araştırmasının yanında siyasi alanlarda da ülke birikimine anlamlı ve önemli katkılar yapmaktadır. Artık modern dünyada coğrafyaya, mekân ve lokasyonların karakterleri ile bazı alışılmış özelliklerini bir seri şeklinde ezberleten ders olarak yaklaşılmamaktadır. Geçmişte coğrafyanın yer adları ezberleten ders olduğu düşünülürken, günümüzde özellikle gelişmiş ülkelerde hemen hemen bütün toplumsal, doğal ve ekonomik sorunlara ancak coğrafya açısından iyi eğitilmiş bireylerin çözüm üretebileceğine inanılmaktadır (NA Press, 1997, akt: Artvinli, 2007).

Doğal çevre ile insan arasındaki dinamik ilişkiyi inceleyen bir bilim olan coğrafya, dün olduğu gibi bugün de, yarın da gelişmiş ülkelerin hedeflerini belirlerken ve gerçekleştirirken başvuru rehberi olacaktır (Buldan ve Oban, 2004). Coğrafya eğitimi sayesinde kendi ülkelerinin fiziki, beşeri ve ekonomik özelliklerinin farkına varan ülkeler, sahip oldukları kaynakları bulup, bunları kullanmaya başlamışlardır. Bu durum da o ülkenin gelişmesinde inkâr edilemez bir rol oynamıştır. Çünkü bir milletin, ülkesinin coğrafî özellikleri bilmeden sahip olduğu doğal kaynaklarının farkına varması

da neredeyse imkânsızdır. Kendi doğal kaynaklarını kullanamayan bir ülkenin gelişmesi ve kalkınması da beklenemez.

Coğrafyanın önemli bir yönü de gerek yerel, gerekse küresel düzeyde var olan doğal dengeleri koruma amacıdır. Coğrafya bilgisi sayesinde var olan dengelerin farkına varılıp korunması, geleceğe yönelik planlama yapılmasını da mümkün kılabilir. Nitekim günümüzde dünya üzerindeki birçok ülkenin, açlıktan kuraklığa, selden kasırgaya, depremden volkanizmaya kadar çeşitli sorunlarla karşılaştıklarını görülmektedir. Bu afetlerin, en azından zararlarının hafifletilmesi, gelecekte tekrar yaşanmaması için yeterli düzeyde coğrafî bilgiye sahip olmak ve bu bilgileri kullanabilmek gerekmektedir (Kaya, 2007).

Günümüzde hızla artan iletişim ve bilgi teknolojilerindeki gelişmeler, her insanın dünyayı, ülkesini ve yaşadığı yeri doğru algılamasını ve tanımasını gerektirmektedir. Ülkesi ve dünya ile bütünleşmiş çağdaş bireyler yetiştirmek için coğrafya konuları bilgi ve yöntem açısından doğru işlenmelidir (Demiralp 2006). "Coğrafya konularının iyi bilinmesi, özümlenmesi ve uygulanması iyi bir vatandaş olabilmek için de gereklidir. Çünkü coğrafya, dünyada olan fizikî ve beşerî olayların sebep ve sonuçlarını ortaya koyarak, duyarlı insan yetiştirmeye katkıda bulunur" (National Assessment of Educatıonal Progress, 2001).

Okullarda toplam on iki yıl süren öğretimin belli aşamalarında gittikçe artan ve genişleyen bir tema yapısıyla okul programları öğrencileri hayata ve yükseköğretime hazırlamaktadır. Sırasıyla her sınıf ve dersin başında ulaşılması istenen hedeflerin öğretmenler tarafından bilinmesi ve o dönemin sonunda gerçekleştirilebilenlerin gözlenmesi gerekir (Girgin, 2001).

2.2. Coğrafya Öğretimi

Türkiye'de coğrafya öğretimi, temel eğitimin ilk yıllarında Hayat Bilgisi dersinin kapsamında başlamakta ve lise yıllarının sonuna dek sürmektedir. Ancak Coğrafya isimli dersler lise 9. Sınıftan itibaren verilmektedir. Öğrencilerin yaşadıkları alandan başlayarak ülkemiz ve tüm dünya ile ilgili *coğrafî bilinç* kazanmalarını, gelecekteki yaşantılarında etkin bir şekilde kullanabilecekleri coğrafî bir donanıma sahip olmalarını amaçlayan Coğrafya Dersi Öğretim Programı "coğrafya" dersi adı altında, 9. Sınıftan 12. Sınıfa kadar her yıl okutulmak üzere tasarlanmıştır. Program,

öğrenci merkezli ve sarmal bir yapıya sahiptir. Bu nedenle sınıflar arası ilişkilendirme çok önemlidir (MEB, 2011).

Programda "*Doğal Sistemler, Beşeri Sistemler, Mekânsal Bir Sentez: Türkiye, Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler, Çevre ve Toplum*" öğrenme alanlarının içerisinde yer alan konuların 9-12. Sınıflarda öğretilmesi istenmektedir. Program, coğrafyanın alanı gereği konulara bütünsel bir bakış açısı ile hazırlanmıştır. Kazanımlar ardışık olarak ele alınmıştır. Programda kazanımların öngördüğü bir içerik sınırlaması söz konusudur. Öğretmen kazanımları gerçekleştirmesi koşuluyla; çevre özelliklerini, öğrenci grubunun ilgilerini, ihtiyaçlarını, beklentilerini, hazır bulunuşluk düzeylerini ve dolayısıyla da birikimlerini dikkate alarak Türk millî eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda, uygun çıkış noktalarını, uyarıcı ve pekiştireç unsurlarını kullanarak çerçevesi belirlenmiş olan içeriğe bağlı oluşturacağı alt başlıklar etrafında hareket etmelidir.

Programda öğretmenlerin derslerini işlerken; fotoğraflar, haritalar, filmler, CD-ROM'lar ve benzeşim (simülasyon) programlarını, çoklu ortam (multimedya) ve hipermedya gibi araçları; telekomünikasyon hizmetlerini (İnternet gibi) imkânları ölçüsünde kullanmaları istenmektedir. Öğretmenlerin gezi düzenleyemedikleri mekânlara sınıf içinde internet yardımıyla sanal alan gezileri yaptırmaları, olguları ve olayları aktarmak ya da öğrencilere ders kitaplarını ezberletmek yerine, aktif öğrenmeye dayalı etkinlikleri uygulamaları, yeni etkinlikler tasarlarken, dersin genel amacı, kazanımları, farklı öğrenme stilleri ve zekâ türlerine sahip öğrencilerin ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarını göz önüne almaları öngörülmektedir (MEB, 2011).

Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim ve empati, problem çözme, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, girişimcilik gibi genel becerilerin yanı sıra, coğrafya dersine ait; harita kullanma, gözlem, arazi çalışması, coğrafî sorgulama, tablo, grafik ve diyagram hazırlama ve yorumlama, zamanı algılama, değişim ve sürekliliği algılama ile kanıt kullanma becerisi yer almaktadır.

"Dayanışma, hoşgörü, bilimsellik, sevgi, saygı, duyarlılık, vatanseverlik, barış, estetik ve sorumluluk" değerlerini kazandırmayı amaçlayan coğrafya dersi programında liselerde okutulacak olan coğrafya dersinin genel amaçları şu şekilde sıralanmaktadır (MEB, 2011, s. 8):

Coğrafya dersi öğretim programı ile öğrenci;

1. Coğrafya biliminin temel kavram, kuram ve metodolojisini kullanarak araştırmalar yapar ve sonucunu raporlaştırır.
2. İnsan – doğa ilişkisi çerçevesinde coğrafî sorgulama becerileri kazanır.
3. Evrene ait temel unsurları yaşamla ilişkilendirir.
4. Doğal ve beşerî sistemlerin işleyiş ve değişimini kavrar.
5. Yakın çevresinden başlayarak ülkesine ve dünyaya ait mekânsal değerlere sahip çıkma bilinci geliştirir.
6. Ekosistemin işleyişine yönelik sorumluluk bilinci geliştirir.
7. Doğa ve insanın uyumlu birlikteliği ve sürekliliği için mekânsal planlamanın önemini kavrar.
8. Doğal ve beşerî kaynakların kullanımında "tasarruf bilinci" geliştirir.
9. Mekânsal süreçlerin yerel ve küresel etkileşim içinde olabilirliğini irdeler.
10. Kalkınma süreçlerinin doğayla uyumlu kılınmasının önemini kavrar.
11. Doğal afetler ve çevre sorunlarını değerlendirerek korunma ve önlem alma yollarına yönelik uygulamalar geliştirir.
12. Bölgesel ve küresel düzeyde etkin olan çevresel, kültürel, siyasi ve ekonomik örgütlerin uluslararası ilişkilerdeki rolünü kavrar.
13. Coğrafî birikim ve sentez ülkesi olan Türkiye'nin bölgesel ve küresel ilişkiler açısından konum özelliklerini kavrayarak sahip olduğu potansiyelin bilincine varır.
14. Coğrafî değerlerin "vatan bilincinin" kazanılmasındaki önemini özümser.

2.3. Coğrafyada Tutum

Öğrenmenin girdisi, hedef davranışları oluşturmak için, çeşitli yöntem ve teknikler aracılığıyla öğrenciye sunulacak olan bilgi, beceri ve tutumdur. İnsanın bir davranışı yapabilmesi için, o davranış için gereken bilgiyi, beceriyi bilmesi, davranışı yapmaya uygun tutum içinde olması gerekir (Başaran, 1996).

Birçok sosyal psikoloğun farklı kuramsal yaklaşımlarından hareket ederek tutumu farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Erden (1997)'in belirttiğine göre Middlebrook tutumu, "belirli kişilere, nesnelere ilişkin düşünce, duygu ve davranışlara yön veren, öğrenilmiş öz eğilimler" olarak tanımlamıştır. Morgan (1995) ise "belli birey, nesne ya da ortamlara olumlu ya da olumsuz bir tepkide bulunma eğilimi" olarak tanımlamaktadır. Ülgen (1995)'in belirttiğine göre, Oppenheim tutumun duyuşsal alan davranışlarının önemli bir bölümünü oluşturduğunu belirtmekte ve tutumu, genel olarak bir bireyin herhangi bir uyarıcı

karşısında olumlu ya da olumsuz tepki gösterme eğilimi olarak tanımlamaktadır. Kağıtçıbaşı (1999) da tutumu, bir bireye atfedilen ve bireyin bir psikolojik obje ile ilgili duygu, düşünce ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilim olarak tanımlamaktadır. Turgut (1977)'a göre ise tutum; "somut bir objeye ya da kavrama ilişkin olarak, ona karşı ya da ondan yana olmalıdır".

Verilen tanımlar incelendiğinde, tutumun bireye ait bir eğilim olduğu görülmektedir. Diğer yandan, tutumun doğrudan gözlenebilir bir özellik olmadığı, ancak bireyin gözlenebilir davranışlarından dolaylı olarak fark edilebildiği ve o bireye atfedilen bir eğilim olduğu görülmektedir. Bu bağlamda tutum, gözlenebilir bir davranış değil, davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir (Hotaman,1995).

Tutum, bireyin yaptığı her şeyi etkilemekte ve insan çabasının bütün durumlarında önemli bir yer tutmaktadır. Örneğin; tutum, belirli etkinliklere başlayıp-başlamamayı ya da devam edip-etmemeyi, belirli alanlarda başarılı olup-olmamayı etkileyebilir. Tutum gelişimi, erken yaşta başlar ve hayatın farklı evrelerinde çok farklı boyutlara ulaşabilir. Eğitimde hedef alınan duyuşsal davranışlardan bazıları da doğrudan tutumlarla ilgili olduğundan, öğretmenler, antrenörler, işverenler ve diğerleri başkalarının potansiyelini değerlendirip, karar verdikleri her gün tutuma dikkat ederler (Silverman ve Subramaniam, 1999).

Tutumlarla ilgili pek çok değişik sınıflandırma bulunmaktadır. Öğrencilerin tutumlarının, ilgilerinin ve kendileri hakkındaki görüşlerinin bileşkesini duyuşsal giriş olarak tanımlayan Bloom'un sınıflaması beş aşamadan oluşmaktadır (Özdemir ve Yalın, 2000).

- *Alma;* belli bir olgu ya da uyarıcının varlığının farkında oluş ve onu almaya istekli oluştur.
- *Tepkide bulunma*; olgunun sadece algılanmasını değil, onunla ilgili bir davranışta bulunmayı içerir.
- *Değer verme*; olguyu "değerli" bulma ve onunla ilgili davranış gösterme aşamasıdır.
- *Örgütleme;* belli değerlerin ve kavramların oluşturulması ve bu kavramların olgularla arasındaki ilişkileri ortaya koymada kullanılması davranışlarını içerir.

- *Karakterize etme;* belli değer, inanç, düşünce ve tutumların kendi içinde tutarlı bir sistem olarak organize edilmesidir. Bireyin karakterize edebilmesi için belli bir felsefe ve dünya görüşünün olması gerekir.

Bir tutumun bilişsel bileşeni, bireyin tutum nesnesine ilişkin düşünce, bilgi ve inançlarından oluşur (Kağıtcıbaşı, 1999). Tutumun zihinsel boyutu, aynı tür objelerle ilgili olan düşünce kategorilerinden meydana gelmektedir (Şimşek, 2002). Böylece birey farklı uyaranları birbirinden ayırarak benzer objelere karşı benzer tepkiler gösterebilir.

Eğitimde hedef alınan duyuşsal davranışlardan bazıları doğrudan tutumlarla ilgilidir. Tutumlar kişinin davranışlarının en önemli tayin edicilerinin bir grubunu oluşturduklarından, öğrencilere yaşadıkları kültürün çeşitli elemanlarına, toplumun çeşitli kurumlarına ve çevredeki diğer gruplara ilişkin olumlu ve sağlıklı tutumlar geliştirmek hedef alınmalıdır (Şimşek, 2002).

Öğrencilerin okula, okuldaki derslere, okul ve oyun arkadaşlarına karşı tutumları, onların okul-içi ve okul-dışındaki etkinliklerini ve başarılarını etkiler. Bu konulara ilişkin olumlu tutumlar geliştirmek okulun görevleri arasına girmektedir. Bu gibi rehberlik çalışmalarında da tutum ölçeklerinin önemli bir yeri vardır (Turgut, 1977).

Coğrafya dersine dönük akademik başarının desteklemesinde tutum, diğer alanlarda olduğu gibi oldukça önemli bir değişkendir. Alanyazında coğrafyaya dönük tutum ile ilgili yapılan araştırmalar da bu durumu destekler niteliktedir. Örneğin Alım (2008) yaptığı bir araştırmada orta öğretim öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Bu durum öğrencilerin coğrafya dersine karşı ilgileri ve başarıları açısından olumsuz olarak değerlendirilmektedir. Alım'a göre, "dersin amacına ulaşması için, öğrencilerin o derse karşı her şeyden önce olumlu bir tutum geliştirmeleri önemlidir. Bu nedenle öğretmenlerin öncelikle, coğrafyanın amacı, gerekliliği ve önemini öğrencilere kavratarak işe başlamaları gerekmektedir. Öğrencilere coğrafya derslerinde işlenecek olan konuların nerede ve nasıl işlerine yarayacağının anlatılması ile derse karşı olumlu tutumlar geliştirmeleri sağlanabilir. Ayrıca coğrafya dersleri görsel araçlar ile desteklenerek, farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanılarak çekici hale getirilebilir".

2.4. Harmanlanmış Öğrenme

Harmanlanmış eğitim, "sınıf ortamında yüz yüze öğrenme ve uzaktan eğitimin çeşitli modellerini birleştiren ve teknolojinin bütün çeşitlerinden yararlanan bir eğitim yaklaşımıdır" (Usta, 2007, s.28). Diğer bir deyişle, sınıf ortamında yüz yüze eğitim ile çevrimiçi öğrenmenin birleşimidir. Harmanlanmış öğrenme, web destekli öğrenme ile sınıftaki öğrenmenin, her birinin güçlü ve avantajlı yönlerinin birleştirilmesidir (Horton, 2000).

Harmanlanmış öğrenme zaman ilerledikçe yeni anlamlar kazanmıştır. Aşağıda harmanlanmış öğrenme farklı şekillerde yapılabilmektedir. Bunlardan bazıları şunlardır (Usta, 2007, s.28):

- Eğitsel bir amaç için web tabanlı teknolojinin farklı şekillerini karıştırarak ya da birleştirerek kullanmak (sanal sınıflar, kendi başına eğitim, beraber öğrenme, video, ses ya da metin).
- Eğitim teknolojisi kullanarak ya da kullanmayarak en iyi öğrenme çıktısını sağlamak için farklı eğitbilimsel yaklaşımları birleştirmek (yapısalcı, davranışsal ve bilişsel yaklaşım gibi).
- Farklı eğitim teknolojilerini (video, teyp, CD-ROM, çevrimiçi eğitim, film gibi)yüz yüze, eğitmen rehberliğindeki uygulamalarla birleştirmek.
- Öğrenme ve çalışma arasında uyumlu bir etki yaratmak için eğitim teknolojisini güncel görevlerle birleştirmek ya da karıştırmak.

2.4.1. Harmanlanmış Öğrenmenin Çeşitli Tanımları

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

Medya ağırlıklı tanımlar,

Yöntem birleşimi olarak kabul eden tanımlar,

Çevrimiçi ve sınıf ortamında yüz yüze öğrenme yöntemi karışımı olarak kabul eden tanımlardır (Usta, 2007, s.29).

Medya ağırlıklı tanımların ortak özelliği araç ve tekniklerin eğitim çıktılarını ortaya koymak için birleştirilmesini ön plana almasıdır. Bunlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

"Harmanlanmış öğrenme, öğrenme ürününü en mükemmel, programın sunum maliyetini ise en ucuz hale getirmek amacıyla birden fazla sunum modelinin kullanıldığı eğitim programıdır" (Singh ve Reed, 2001).

"Harmanlanmış öğrenme, öğrenme etkinliklerini uygun bir biçimde sunmak, uygulamak ve değerlendirmek amacıyla eğitsel medyanın yapılandırılmış birleşimini kullanan ve bu model çevrimiçi eğitimi, öğretmen yönetimli destek, çeşitli bilgi kaynakları ve yazılı ve elektronik medya ile uygulama yapmayı içeren yaklaşımdır" (Thomson, 2002).

"Harmanlanmış öğrenme, birçok eğitim medyasının (eğitmen yönetimli, web tabanlı öğrenme (WTÖ) yazılımı, benzetişimler, elektronik sunumlar, belgeler) belli bir ticari problemi çözmek amacıyla tasarlanan bir yetiştirme programında bir arada kullanımıdır" (Bersin, 2004).

"Harmanlanmış öğrenme, mevcut tüm olanakların, teknolojinin, medyanın ve eğitsel hedefleri gerçekleştirmeye yarayan materyallerin düzenlenmesi ve dağıtımıdır" (Orey, 2002).

Araç gereç karışımı olarak görülen bu tanımlamaların yanı sıra harmanlanmış öğrenmeyi farklı yöntem ve stratejilerin bir arada kullanıldığı ortam olarak kabul eden tanımlarda mevcuttur.

"Harmanlanmış öğrenme, iki ya da daha fazla farklı eğitim yönteminin kullanımıdır" (Rossett, 2002).

"Harmanlanmış öğrenme, eğitsel teknolojiden faydalanarak ya da eğitsel teknoloji olmadan en uygun eğitim çıktısını elde etmek amacıyla çeşitli eğitim yaklaşımlarını (mesela yapılandırmacılık, davranışçılık, bilişselcilik) birleştirmektir" (Driscoll, 2002).

"Harmanlanmış öğrenme, farklı yöntemlerin birleşimiyle verilen eğitimdir" (House, 2002).

Harmanlanmış öğrenmeyi çevrimiçi ve sınıf ortamında yüz yüze öğrenme yönteminin karışımı olarak kabul eden tanımların başlıcaları da aşağıda sunulmaktadır:

"Harmanlanmış eğitim çevrimiçi eğitimin ve sınıf ortamında yüz yüze öğrenme yöntemli eğitimin özelliklerini birleştiren etkinliklere verilen genel yaklaşımdır" (Rooney, 2003; Ward ve Labranche, 2003).

"Harmanlanmış eğitim modeli, sınıf ortamında yüz yüze öğrenme yöntemli oturumların sanal oturumlarla değiştirilmesidir ve harmanlanmış dersler yüz yüze iletişimi tamamıyla kaybetmeksizin bütün çevrimiçi derslerin birçok yararlı yönlerini sunabilir" (Young, 2002, Akt: Usta, 2007).

"Harmanlanmış model, eğitimcilerin dağıtımlı eğitim ve uzaktan eğitimi sınıftaki rahat iletişim ortamıyla birleştirirken bu iki modeli sentezleme çabalarıyla sağladıkları bir düzendir" (Sands, 2002).

"Harmanlanmış öğrenme elektronik eğitimin sınıf ortamında yüz yüze eğitim programlarıyla birleşmesidir" (Reay, 2001).

Harmanlanmış öğrenme yüz yüze iletişimi tamamıyla kaybetmeksizin çevrimiçi derslerin bazı yararlı yönlerini içeren sınıf ortamında yüz yüze öğrenme yöntemli öğretim ve çevrimiçi öğretimin karışımıdır (Rovai ve Jordan, 2004).

Colis ve Moonen (2001) ise harmanlanmış öğretimi çevrimiçi eğitimin sınıf ortamında yüz yüze öğretimle birleştirildiği durum olarak tanımlamışlardır. Bu öğretim şeklinde bu iki öğretim yönteminin güçlü yönleri her eğitim ortamını tamamlayıcı niteliktedir. Çevrimiçi eğitsel bileşenlerle, öğrenciler derslerin tamamını çevrimiçi olarak alırken, sınıf ortamında etkileşimi, esnekliği ve uyumu yaşayabilecekleri sınıf ortamında yüz yüze öğretim yönteminin bir parçası da olmaktadırlar. Aynı yaklaşımla, Singh ve Reed (2001), harmanlanmış öğretimi; programın sunumunun maliyetini ve eğitim çıktısını mükemmelleştirmek amacıyla birden fazla sunum modelinin kullanıldığı öğretim programı olarak tanımlamışlardır.

Bieslawski ve Metcalf (2003), harmanlanmış öğrenmeyi sınıf ortamında yüz yüze öğrenme yöntemli eğitimle uzaktan eğitimi birleştiren eğitmen yönetimli eğitimin çevrimiçi öğrenme etkinliğinin bir türüyle harmanlanması şeklinde tanımlamışlardır. Benzer şekilde, Çevrimiçi Ansiklopedisinde (Online Encyclopedia) harmanlanmış öğrenme, eğitmen yönetimli eğitimle elektronik eğitimin ya da sınıf ortamında yüz yüze öğrenme yöntemli eğitimle uzaktan eğitimin birleşimi olarak tanımlanmaktadır. Bu modelin eğitsel yapısı teknoloji tabanlı eğitsel materyallerle, geleneksel yazılı materyallerden ve teknoloji tabanlı etkinliklerle sınıf içi etkinliklerden oluşur. Teknoloji

tabanlı etkinlikler çevrimiçi grup/bireysel etkinlikleri, yapılandırılmış öğretim ünitelerini ve bireysel çalışmayı içerir (Usta, 2007, s.31).

Yukarıdaki tanımlar eğitsel sunuş yöntemleri üzerinde yoğunlaşırken, diğerleri daha geniş bir bakış açısıyla sunuş yöntemlerinin yanı sıra; teknoloji, öğretim yöntem ve bilimleri üzerinde de durmaktadır. Valiathan (2002), harmanlanmış öğrenmeyi "çeşitli öğretim ortamının, yöntem ve yaklaşımının birleşimi olarak tanımlamış" ve harmanlanmış öğrenmenin dört farklı bileşenini vurgulamıştır. Bunlar:

- Eğitsel yapılar (yenilikçi anlatım ve açıklayıcı anlatım).
- Çeşitli eğitim yaşantıları (katılımcı yönetimli ve işbirlikçi grup tabanlı).
- Eğitsel sunum şekilleri (sınıf ortamında yüz yüze öğretim ve çevrimiçi öğretim).
- Eğitsel materyaller (teknoloji tabanlı ve teknoloji tabanlı olmayan eğitim) dir.

Harmanlanmış öğrenmede eğitim alanları daha esnek olduğundan ve öğrencilerin ve eğitmenlerin özel durumlarına uyarlanabildiğinden öğrenme-öğretme etkinliklerinin daha etkili bir şekilde yürütüleceği ileri sürülmektedir (Singh ve Reed, 2001).

2.4.2. Harmanlanmış Öğrenme Ortamları

Harmanlanmış öğrenme kavramına sadece akademik çevrelerde değil, ticari çevrelerde de rastlanmaktadır (Usta, 2007, s.32). Bu çevreler, harmanlanmış eğitimi son zamanlarda en çok rağbet gören on eğilimden birisi ve yüksek öğrenimde tam olarak tanımlanmamış tek büyük eğilim olarak görmektedirler (Rooney, 2003, s.26). Harmanlanmış öğrenme, belirli bir öğrenme grubuna uygun olarak geliştirilen farklı ortamlar, etkinlikler ve teknolojilerin bütünleştirilmesidir ve harmanlanmış terimi klasik öğretmen merkezli öğretimin diğer elektronik ortam ve materyallerle bir bütünlük içerisinde desteklenmesi anlamına gelmektedir (Bersin, 2004).

Çevrimiçi öğrenme ortamlarının ilk uygulamaları sınıf ortamında yüz yüze öğrenme materyallerinin internet üzerinden sunumuna odaklanmıştır. "Bu ilk nesil ortamlar sınıf içi eğitimin bir tekrarı gibi uygulanmıştır"(Usta, 2007, s.32). Bu ilk deneyimlerde uzun web sayfaları, kısa testler, sosyal etkileşim eksiklikleri, alternatif dağıtım ve durum eksikliği gibi hususlar ortaya çıkmıştır. İkinci nesil çevrimiçi öğrenme ortamlarında tasarımcılar daha çok harmanlanmış öğrenme ortamlarını tercih

etmişlerdir. Araştırmalar harmanlanmış öğrenme ortamlarının klasik web tabanlı öğretime bir alternatif olmanın ötesinde daha etkili olabileceğini de göstermiştir (Singh ve Reed, 2001).

Çevrimiçi eğitimin fayda ve sınırlılıkları ışığında öğretmenler ve tasarımcılar, geliştirmek istedikleri ortam hakkında daha isabetli kararlar alabilir; avantajlarına ve dezavantajlarına bakarak ders etkinlikleri için hangi ortamın en uygun olacağına karar verebilir; olumlu ve olumsuz yönlerini belirledikten sonra çevrimiçi bir ortamın daha uygun karar olduğu yargısına varabilirler (Usta, 2007). Bazı durumlarda çevrimiçi ortam ve sınıf içinde yüz yüze ortamın harmanlandığı birleştirilmiş bir öğrenme ortam da geliştirilebilir. Klasik yüz yüze öğretim stratejileri ile uzaktan eğitim stratejilerinin birleştirildiği eğitim etkinlikleri, çevrimiçi eğitim ortamı geliştirilirken sık sık ihmal edilen bir konu olmuştur. Harmanlanmış bir stratejinin eğitime yerleştirilmesi ile tasarımcılar çevrimiçi eğitimde karşılaşılan birçok güncel sorunun üstesinden gelebilirler. Harmanlanmış öğrenme stratejileri klasik yüz yüze ortam ile uzaktan eğitiminin birlikte kullanılmasıyla oluşturulan ve uygulanan eğitim uygulamalarıdır (Zenger ve Uehlein, 2001). Horton (2000), çevrimiçi eğitim ve klasik olarak sınıflardaki yüz yüze eğitimin birbirini tamamlayacağını ve böylece bireyler için daha güçlü bir öğrenme ortamı sağlayacağını ifade etmiştir. Ancak, bu ortamlar karma ortamlar için ideal olsa da yanlış tasarlanırlarsa etkisiz olurlar. Harmanlanmış öğrenme ortamlarını tasarlayıp geliştirirken bütün etkinliklerin en uygun metotla gerçekleştirilmesi oldukça önemlidir. Uygun eğitim tasarım ilkelerini öğretim yöntemlerinin uygun bir karışımı takip etmektedir. Harmanlanmış çözümler, öğretmen merkezli sınıf uygulamalarına bazı çevrimiçi bileşenler eklenmesiyle değil, bütün bileşenlerin bir makinenin parçaları gibi inceden inceye tasarlanıp birbiriyle örtüştürüldüğünde gerçek bir harmanlanmış çözüm sağlanmış olur (Zenger ve Uehlein, 2001).

Harmanlanmış öğrenme ortamlarının genel etkililiğini belirleyen bileşenleri başarıyla bir araya getirmek tasarımcıların üstesinden gelmesi gereken önemli bir durumdur (Usta, 2007). Uzaktan eğitim öğretmenlerinin ve tasarımcılarının karşılaştıkları zorluklardan biri de uzaktan eğitim derslerinde etkileşim seviyelerinin iyi düzeyde olmamasıdır (Jansen ve Lewis, 1996). Öğretim tasarımı uygulamaları ile yüksek seviyede katılım ve etkileşimle beraber her iki ortamın en iyi özelliklerini birleştiren eğitim stratejileri oluşturulabilir. Etkileşim basitçe ortaya çıkan bir olay değildir ve etkileşimin öğretilecek dersin tasarımının bilinçli bir bileşeni olması

gereklidir. Öğrenme ortamının her bir öğesi (öğretmen, içerik, durum ve yöntemler) birbirleri ile örtüşmelidir ve etkileşim için esnek durumlar içerebilmelidir (King ve Doerfert, 1996).

Uzaktan ya da harmanlanmış eğitim ortamlarında eğitimde kullanılan teknolojiler sadece etkileşimi yönlendirmekle kalmayıp aynı zamanda planlanmasında da etkili olmaktadır (Berge, 1999). Harmanlanmış öğrenme ortamlarının tasarlanmasında, Horton (2000) bir dersin yüz yüze ve çevrimiçi öğelerini birleştiren bazı yöntemler önermektedir. Bunlar:

- Öğrenciyi yüz yüze oturumlara alıştıran çevrimiçi öğeler,
- Öğrenci tarafından sınıfta tamamlanan ve öğretmen tarafından yine sınıfta desteklenen çevrimiçi dersler,
- Öğretmenin sınıf içi sunumlar için kullanacağı çevrimiçi sunum materyalleri' dir.

2.4.3. Harmanlanmış Eğitimin Avantajları

Harmanlanmış öğrenme yaklaşımını destekleyen eğitimciler tarafından en fazla kullanılan tanımlama, onların "her iki ortamın da en yönlerini kullanma şansını kişilere sunmaları"dır (Morgan, 2002; Haytko, 2001; Young, 2002). Graham, Allen ve Ure (2003) tarafından harmanlamaya neden olarak anılan üç ana madde ortaya konulmuştur:

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

Graham ve diğerleri (2003), bu üç unsurun bağlantılı olduğunu ve çevrimiçi erişim olmadan, öğretimin gerçekleşmeyeceğini; bunun yanında maliyetin eğitsel zenginliği etkileyen kaynaklar kadar erişim üzerinde de doğrudan bir etkiye sahip olduğunu öne sürmektedirler.

*Daha Etkili Eğitim***:** Hem bilgisayar merkezli hem de yüz yüze öğrenme alanlarında egemen olan eğitsel uygulamalar üzerindeki öğrenme fırsatı harmanlamanın sağladığı en önemli katkılardan biridir (Usta, 2007). Örneğin, eğitim yerleşkesi içerisindeki eğitim ve öğretim faaliyetlerinin çoğu halen yaygın eğitim stratejisi olarak

yüksek öğretimdeki öğretim görevlilerinin % 83'ü tarafından sunum eğitimi ile "iletim" modeli tercih edilmektedir (Graham ve diğerleri, 2003). Harmanlanmış öğretim alanlarını destekleyenler özellikle, aşağıdaki yararlarından bahsetmektedirler:

- Kullanılan öğrenci merkezli stratejilerde ve etkinliklerde artış sağlar (Morgan, 2002; Collis, 2003; Smelser, 2002).
- Öğretmen merkezli öğretimden öğrenci merkezli öğretime geçiş sağlar (Hartman, Dziuban ve Moskal, 1999; Morgan, 2002).
- Öğrenciler arasında öğrenmeye karşı ilgi artar (Collins, 2003).
- Öğrencilere bireysel olarak danışmanlık hizmetinin daha fazla verilmesini sağlayarak, eğitim kurumunun zamanı ve insan kaynaklarını planlama stratejisinde gelişim sağlar (Bourne, 1998; Waddoups, Hatch, ve Butterworth, 2003).

Uzaktan eğitimde, "etkileşimli" öğretim stratejilerinden daha çok "iletime yönelik" öğretim stratejileri üzerinde yoğunlaşma problemi vardır. Bu tipik olarak öğrencilerin herkesten bağımsız olarak öğrenmeleri için web üzerinde çok miktarda bilgiyi hazır hale getirmekten kaynaklanmaktadır. Birçok öğrenci bu tipte bağımsız çevrimiçi eğitime hazır değildir ve sonuç olarak uzaktan eğitim derslerinde kendisini dışlanmış hissetmektedir. Harmanlanmış eğitim alanları bağımsız öğrenme ve insan etkileşimi arasındaki dengeyi sağlamak için bir yol olarak görülmektedir (Hartman, Dziuban ve Moskal,1999). Bir uzaktan eğitim dersine ya da çevrimiçi eğitim programına yüz yüze bir unsuru eklemek sosyal etkileşimi geliştirebilir ve gelecek çevrimiçi etkileşimi kolaylaştırabilir (Willett, 2002). Aynı zamanda ara sıra uygulanan yüz yüze etkileşim öğrencilerin kendilerini çevrimiçi olan bir derste disipline etmelerine yardım edebilir (Leh, 2002).

*Kolaylık ve Erişim***:** Eğitime erişim, dağıtımlı eğitim alanlarının büyümesini sağlayan anahtar faktörlerden biridir (Bonk, Olson, Wisherve Orvis, 2002). Öğrencilerin eğitim sürecindeki öğrenme kolaylığı giderek daha önemli hale gelmektedir. Çünkü farklı dış sorumlulukları (örneğin iş ve aile gibi) olan daha olgun öğrenciler giderek artan sayıda ilave eğitime ihtiyaç duymaktadırlar. Birçok öğrencinin kafasında kolaylık ile erişim yakından ilişkilidir. Aksi durumda zaman ve yer sınırlamaları öğrenme alanlarını olumsuz etkiler ve öğrenciler işlerini ya da yaşamlarının diğer öncelikli öğelerini bırakmak zorunda kalabilirler. Örneğin, Wright ve Tropson (2002), Northwest

Technical College hemşirelik programına devam etmesi muhtemel adaylar üzerinde bir araştırma yapmışlar ve katılımcıların % 75'inin sınıf içi eğitimin uygun bir seçenek olmadığını beyan ettiklerini saptamışlardır.

Birçok öğrenci, dağıtımlı bir eğitim alanının kolaylığını istemekle birlikte yüz yüze sınıflarda alışkın oldukları sosyal etkileşim ve kişisel iletişimden vazgeçmek de istememektedirler. Harmanlanmış eğitim alanları, bu iki faktörün kolaylığını artırarak, kişisel iletişimi muhafaza ederek dengelemenin bir yolu olarak da görülmektedir (Morgan, 2002; Collis, 2003).

Geçmişte birçok çalışan o anda ihtiyaçları olan eğitimi alamamışlardır. Çünkü ihtiyaçları olan eğitim programının düzenlenip bir eğitmenin görevlendirilmesine kadar ya da kendileri eğitimin sunulduğu alana gidene kadar beklemek durumunda kalmışlardır. Bu durum, çalışanların ihtiyaç duyduğu yeni bilginin ulaştırılmasında kaçırılan fırsatların ve gereksiz gecikmelerin olmasına sebep olmuştur (Phillips ve Phillips, 2002). Birçok tanınmış şirketin, web tabanlı öğretim (WTÖ) modelindeki elektronik eğitim materyallerini kullandıklarında ve bunları benimsediklerinde eğitim materyallerine erişimleri büyük ölçüde kolaylaşmıştır. Fakat burada göze çarpan nokta bir katılımcının diğer katılımcılarla veya eğitmenlerle etkileşimleri bazen kısıtlı şekilde bazen de bilgisayar destekli sunum modeliyle tamamen ortadan kalkabilmektedir. Sonuç olarak elektronik eğitim programlarına sonuna kadar devam edilme oranı giderek düşmektedir (Singh ve Reed, 2001). Bu azalmanın nedeni çoğunlukla sosyal, etkileşimli ve rehberlikli eğitim atmosferinin oluşmamasına bağlanmıştır. Örneğin bir elektronik eğitim alanı çalışması, öğrencilerle ve eğitmenlerle etkileşimin olması durumunda ve daha yüksek kalitede rehberlik hizmetleri verildiğinde katılımcıların eğitime devam oranlarının %40 arttığını göstermiştir (Singh ve Reed, 2001).

Harmanlanmış eğitim yaklaşımı, çeşitli nedenlerden dolayı ulaşılması güç katılımcılara da hitap edebilmektedir. Bir şirket açısından yetiştirilmesi en güç gruplardan biri dış satış teşkilat grubudur. Çünkü dış satış elemanları sürekli seyahat halindedirler ve genellikle eğitim için şirketin bürosuna gelecek vakitleri yoktur. Bu gibi durumlarda harmanlanmış eğitim yaklaşımlarının kullanımı çok uygundur. Harmanlanmış eğitim, satış sorumlularının eğitim materyallerine kolaylıkla ulaşıp kendilerine uygun yer ve zamanda çalışmalarına olanak sağlar. Bu durumda materyalin yalnızca küçük bir kısmı, katılımcıların arkadaşlarıyla, uzmanlarla ve eğitmenlerle etkileşimlerinden faydalanabilecekleri yüz yüze sınıf ortamında çalışılmak üzere kalır

(Usta, 2007, s.42). Bu durumda harmanlanmış eğitim çözümleri eğitime katılmak için işten giden zamanı büyük ölçüde azaltır; fakat bu şekilde çalışanların ihtiyaçları olan ve arzu ettikleri eğitimi almalarına izin verilmelidir (Eunjoo, 2006).

Maliyet Etkinliği: Maliyeti azaltma hem yüksek öğrenim kurumları için hem de ticari şirketler için bir hedeftir(Usta, 2007). Yüksek öğrenim kurumlarının harmanlanmış eğitim alanlarıyla maliyet azaltma yollarını aradığı gibi, harmanlanmış eğitim çözümlerini benimseyen çoğu ticari kuruluş da bu şekilde yapar. Çünkü bu çözümler eğitim ve dağıtımın maliyetini azaltan ve önemli bilgileri çalışanlara sunan bir araçtır (Eunjoo, 2006). Eğitim çözümlerinin geliştirilmesi, dağıtımının yapılması ve devamıyla ilgili maliyet genellikle gerçek gelişme maliyetini, geliştirme takımının maliyetini, eğitimin dağıtım maliyetini (eğitmenin ücreti ve eğitmen yönetimli eğitim için seyahat ücreti ya da bilgisayar tabanlı eğitim ya da web tabanlı eğitim için donanım ve yazılım ücreti gibi), katılımcıların eğitim alırken harcadıkları zamanda kaybolan üretim maliyetini ve eğitimi devam ettirmek için gerekli maliyeti (içerik zamana duyarlı ya da kısa süreli ise bu maliyetler çok daha yüksek olabilir) artırmaktadır (Piper, 1997). Birçok çalışma, seyahatin maliyetinin ve ticari eğitimin hedefleriyle ilgili maliyetin harmanlanmış eğitim alanının kullanımıyla %85 oranında azaltılabileceğini göstermiştir (Singh ve Reed, 2001).

Bersin (2004) harmanlanmış eğitim üzerinde hazırlamış olduğu raporda harmanlanmış eğitim çözümlerinin şirketler için özellikle "eğitim durumunun" aşağıdaki üç bileşeni içerdiğinde başarılı ve maliyet etkinlikli olduklarını belirtmiştir:

1. İş açısından önemli olan problem.
2. Geniş, dağınık katılımcı kitlesi.
3. Çözümü sağlamak ve gerçekleştirmek için kısa zaman.

Harmanlanmış eğitim alanları bu 3 bileşenin olduğu durumlarda maliyet etkinliklidir. Çünkü bunlar sürekli ve insana yarı bağlı içerik aktarımıyla kısa zamanda dünyaya yayılmış, geniş katılımcı kitlesine ulaşma aracını sağlar. Diğer bir deyişle, harmanlanmış eğitim çözümlerinin ölçülebilirliği en büyük güdümleyicilerdendir (Bersin, 2004).

Harmanlanmış öğrenme, başlangıçta uzaktan eğitim ortamlarını, özellikle de öğrencilerin iletişim eksikliğinden veya doğrudan rehberlik eksikliğinden dolayı kolaylıkla kaybolabilecekleri çevrimiçi öğrenme ortamlarını geliştirme çabalarından

doğmuştur. Savery ve Duffy (1995), öğrencilerin öğrenmeye karşı olan tutumlarını etkileyecek iki unsurun olduğunu öne sürmüşlerdir. Bu unsurlar, eğitsel medyaya olan aşinalık ve öğrencilerin sunulan materyalden kendileri için anlamlı öğrenme oluşturabilme yeteneğidir. Araştırmalar, bir bilgi hem çevrimiçi olarak hem de yazılı olarak sunulduğunda ekranda sunulan bilginin yazılı bilgiden daha az zihinsel çaba gerektirdiğini göstermiştir. Öğrenciler, sunum yöntemine yabancı oldukları için sunulan bilgi ve bu bilginin önemi arasında bağlantı kurmakta zorlanmışlardır.

Marsh, Mcfaddenve Price (2004), öğrenmeyi geliştirecek iki temel yaklaşım önermişlerdir: Bunlardan biri öğrencilere daha fazla sorumluluk vermektir ve diğeri de teknoloji gibi yardımcı araçları kullanarak sunuş metotları geliştirmektir. Yani çevrimiçi eğitimde gelişmiş teknolojik araçları kullanarak sunuş yöntemleri geliştirmek ya da çevrimiçi eğitimle sınıf ortamındaki yüz yüze öğrenme ortamlarını birleştirmektir. Örneğin birçok yüksek eğitim kurumu, uzaktan eğitim ve sınıf ortamında yüz yüze öğrenme yöntemli eğitim için teknoloji araçlı eğitim sistemlerinin bir parçası olarak çevrimiçi ders denetimi sistemleri geliştirmişlerdir (örneğin yazı tahtası, Web-CT, vb). Bu eğitim sistemleri öğrencilere ve eğitmenlere sunuş modelini geliştirmek amacıyla seçenekli ya da yardımcı eğitsel sunum modeli olarak yeni ve gelişmiş hizmetler sunmaktadır (Murphy, 2003).

Çevrimiçi öğrenme bileşenlerinin avantajları şöyle sıralanabilir:

- Sınıf ortamından uzak olan bireylerin yararlanabilmeleri için fiziksel uzaklığın verdiği eğitsel boşluğu telafi etmek,
- Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini, hızlarını, öğrenme etkinliklerini ve zamanı kullanabilme yeteneklerini kontrol edebilmeleri amacıyla öğrenci yönetimli ya da bireysel yönetimli eğitimi sağlamak,
- Öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarına cevap verebilecek araçlar sunmak,
- Eğitimde ve diğer alanlarda küreselleşmeyi sağlamak,
- Eğitimcileri öğrenme faaliyetini gözlemlemeleri ve kayıtları saklamaları için teşvik etmek,
- Öğrencilere benzetişimler ve az masraflı kaynaklar vasıtasıyla çeşitli öğrenme yaşantıları sağlamaktır.

Bunlara ilaveten sunum medyası katılımcı başarısı, doyum sağlama ve algılama gibi eğitsel çıktıları etkilemese de, çevrimiçi öğrenme ortamları bazı katılımcıların bir öğrenme grubuna ait olmasını sağlayabilir (Brenner, 1997).

Anderson ve Thalheimer (2003) de çevrimiçi eğitsel çıktıların bilgiyi depolama ve geri getirme, bilgiyi kullanma ve zaman ya da yerden bağımsız olarak geribildirim sağlama ve materyallerin başka öğrenme yaşantıları için tekrar kullanılabilirliği gibi avantajlarına değinmişlerdir. Başlangıçtaki amacın aksine harmanlanmış öğrenmenin pratik modelleri genellikle çevrimiçi öğrenmeden ziyade sınıf ortamında yüz yüze öğrenme yöntemli öğrenmelerin etkinliğini artırmak için de kullanılmaktadır.

2.4.4. Eğitim Nasıl Harmanlanır

Harmanlanmış bir öğrenme ortamı tasarlanırken öncelikle karar verilmesi gereken konu, harmanlanacak konunun bir bölümünün sınıf içi, bir bölümünün çevrim içi olarak tasarlanmasıdır (Usta, 2007). Yaygın olarak yapılan harmanlama, genelde yarı yarıya gerçekleştirilen harmanlamadır. Bir başka deyişle %50 sınıf ortamında yüz yüze gerçekleşen etkinlikler, %50 çevrimiçi ortamda gerçekleşen etkinliklerden oluşmaktadır (Osguthorpe ve Graham, 2003). Tablo 1'de çevrimiçi ve sınıf ortamında yüz yüze öğrenme yönetimli bir sınıfta uygulanabilir, harmanlanmış bir ortamda yer alabilecek bileşenler sunulmaktadır.

Tablo 1

Harmanlanmış Öğretim Modeli

Harmanlanmış Öğrenme (Çevrimiçi eğitimin bir kısmı yerine yüz yüze sınıf etkinliklerinin konulduğu dersler)					
Çevrimiçi Yönetimli Eğitim			**Yüz yüze Yönetimli Eğitim**		
Eğitim Alanı	**Etkinlikler**	**Uygulamalar**	**Eğitim Alanı**	**Etkinlikler**	**Uygulamalar**
1.Bilgisayar tabanlı çevrimiçi öğrenme 2. Eşzamanlı 3.Eşzamansız 4.Tekyönlü iletişim 5.Çift yönlü iletişim	1.Sunuş 2. Alıştırma 3.Bireysel çalışma 4. Tartışma 5. Ödev 6.Grup çalışması 7.Benzetişim 8.Değerlendirme	1.Ders denetim araçları 2. Video 3.İşitsel 4.Sunum araçları (PowerPoint, Flaş) 5.İletişim araçları	1.Sınıf 2.Eş zamanlı 3.Çift yönlü iletişim	1.Sunuş 2.Sunumlar ve grup çalışması 3.Alıştırma 4.Değerlendirme	Sınıflara göre değişiklik gösterir

(Kaynak: Eunjoo, 2006)

Genellikle harmanlanmış öğrenmede eğitsel yaklaşımlar katılımcı yönetimli ve katılımcı denetimli etkinlikleri ve uygulamaları gerektirir. Moore'a (1989) göre, katılımcı denetimli öğrenme öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini düzenlemelerine işaret eder. Bu öğrenme süreçlerinde öğrenciler eğitsel amaçları, etkinlikleri ve değerlendirme planını kendi ihtiyaçlarına ve yetkinlik düzeylerine göre planlama sürecine aktif olarak katılarak kendi öğrenme süreçlerinde daha fazla sorumluluk alırlar. Öğretmenler genel yönergeleri, geribildirimleri, soruları ve öğrenciler için uygun eğitim alanlarını temin eden yardımcılardır. Bir yardımcı olarak, bir eğitmen istenilen eğitsel amaçları gerçekleştirebilmelerinde öğrencilere rehberlik edebilmek için, öğrencinin ilerleme düzeyini incelemek, öğrenci performansını değerlendirmek ve geribildirim almasıdır.

Katılımcı yönetimli öğrenme, öğrencilerin eğitsel amaçları öğrenme zamanlarını, öğrenme yöntemlerini ve eğitimin çıktılarının sunumunu çeşitli eğitsel kaynaklar kullanarak belirlediği bir öğrenme sürecine işaret eder. Katılımcı yönetimli öğrenme aktif katılıma ve eğitsel amaçları gerçekleştirmede bireysel kontrole vurgu yapar. Bu süreçte bireysel motivasyon öğrenciler için en önemli olgulardan biridir. Gerçekte yüz yüze öğrenme sınıflarında olduğu gibi ders kitapları gereklidir ve konular ders notları ve verilen zaman çerçevesinde yapılacak etkinliklerle işlenir. Çoklu ortam araçları, videolar ve işitsel araçlar gibi teknolojik araçlar ders materyallerinin sunumunda kullanılır ve sınıfta yapılan sunuşa paralel bir durum bireysel çalışmayla sağlanır.

Çevrimiçi harmanlanmış öğrenme teknoloji tabanlı bir sınıfta en iyi uygulamalardan biridir (Usta, 2007, s.48). Tartışma forumları, sanal sınıf ortamları, listserv, blog gibi çevrimiçi iletişim araçları, eş zamanlı ya da eş zamansız öğrenmede bireysel etkinliklere ve grup etkinliklerine yardımcı olur. Bu araçlar aynı zamanda çeşitli eğitim yaklaşımlarını, problem tabanlı öğrenme ve öğrencilerin grup üyesi sayısına bakılmaksızın birlikte çalışmalarını sağlayacak işbirlikçi öğrenme gibi farklı öğrenme modellerine yardımcı olur (Slavin, 1987).

Rossett ve Frazee (2003), başarılı bir harmanlama için eğitsel araçların ve planlama yaklaşımlarının önemli bileşenler olduğunu, eğitsel metodun tüm bileşenlerinin uygun bir şekilde birleştirilebileceğini öne sürmüşlerdir. Genellikle harmanlanmış bir modelde belirli eğitsel öğeler yer almaktadır. Fakat eğitmenlerin harmanlama için birçok seçeneği bulunmaktadır. Bu seçenekler yalnızca geçmişte bilinen ve kullanılan uygulamalarla ve etkinliklerle sınırlı değildir. Eğitim; formal ve

informal yaklaşımların, teknoloji ve insan tabanlı etkinliklerin, bağımsız ve zevkli etkinliklerin ya da doğrudan ve keşfe yönelik etkinliklerin birleşiminden meydana gelebilir. Doğru harmanlama, eğitsel şartlara ve Rossett ve Frazee'nin de belirttiği gibi, eğitmenlerin kendi eğitsel ihtiyaçlarını karşılamak için kendi eğitsel yaklaşımlarını uygulamada aldıkları kararlarına ve kanaatlerine bağlıdır.

2.4.5. Niçin Harmanlama Yapılır

Osguthorpe ve Graham (2003)'a göre bir öğretmenin dersinde harmanlanmış bir eğitim alanını tercih etmesinin birçok sebebi vardır. Osguthorpe ve Graham, öğretmenlerin harmanlanmış bir eğitim alanını niçin seçebileceklerine dair altı madde ortaya koymuştur. Bunlar:

- Eğitsel zenginlik,
- Bilgiye erişim,
- Sosyal iletişim,
- Bireysel faaliyet,
- Maliyet etkinliği,
- Düzeltme kolaylığıdır.

Harmanlanmış eğitim alanlarını oluşturan yüz yüze ve çevrimiçi eğitimin, yüksek öğrenimin önemli bir boyutu haline geldiğine dair literatürde pek çok araştırmaya rastlanılmaktadır. Birçok büyük üniversite ve ticari kurum, öğrenme ve öğretme faaliyetleri için harmanlanmış eğitim yaklaşımlarını kullanırken, başka birçok kurum harmanlanmış eğitim yaklaşımlarını faaliyete geçirmek için çalışmalar yapmaktadırlar (Usta, 2007). Harmanlanmış yaklaşımın kabul edilmiş faydaları arasında; daha etkili bir eğitimi mümkün kılmak, öğrenciler ve öğretim görevlileri için erişimi ve elverişliliği artırmak ve maliyet etkinliğini artırmak da vardır. Fakat harmanlamayla ilgili birçok sorun ve cevaplanmamış soru bulunmakta ve bunlardan üzerinde önemle durulan üçü şunlardır:

1. Belli bir ortama uygun harmanın nasıl bulunacağı,
2. Harmanlanmış eğitimin, eğitim çıktıları üzerindeki etkisinin nasıl ölçüleceği,
3. Harmanlanmış eğitim yöntemiyle öğrenme ve öğretmeyi sağlayacak bir değişimi kabul edecek kurumsal bir yapının nasıl oluşturulacağıdır (Graham, 2006).

2.5. Sanal Sınıf Uygulamaları

Bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan hızlı değişimin bir yansıması olarak öğretimin yöntem, teknik ve ortamları da değişmiştir. Günümüzde öğretimin sayısal ortamlar üzerinden verilmesine ilişkin artan bir yönelim görülmektedir. Sayısal ortamlar üzerinde gerçekleştirilen öğrenme faaliyetleri E-öğrenme olarak tanımlanmaktadır. ASTD (American Society for Training & Development) E-öğrenme kavramını; içeriğin internet, intranet, uydu etkileşimli TV yâda CD-romlar ile iletildiği, web tabanlı öğrenme, bilgisayar tabanlı öğrenme, sanal sınıf ve sayısal ortamları içeren uygulamalar ve süreçler olarak tanımlamaktadır. ASTD çevrimiçi öğrenmeyi ise "bilgi ve iletişim teknolojileri ile kolaylaştırılan ve desteklenen bir eğitim türü" olarak tanımlamaktadır.

Günümüzde uzaktan eğitim kavramının anlamı değişmekte ve kalite açısından yüz-yüze eğitim ile olan farkları giderek kapanmaya başlamaktadır. Uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime göre sağladığı en önemli avantaj zaman ve mekân bağımsızlığı olarak ifade edilebilir. Bu çerçevede düşünüldüğünde bu avantajı koruyarak kaliteyi artırmak açısından yeni nesil bilgi iletişim teknolojileri uzaktan eğitimde önemli değişimlere neden olmuştur. Bu değişimler beraberinde yeni kavramlar getirmiştir. Bunlardan biri de "sanal" kavramıdır. Sanal kavramı gerçek olanın bir benzetimi olarak tanımlanmaktadır (Kaya, 2011).

Sanal kavramı gerçek olmayan bir olgu olarak algılana gelmiş, internet teknolojilerinin gelişmeye başladığı yıllarda sanal ortamda işlenen suçlar dahi yok sayılmıştır. Ne var ki sanal ortamların hızla gelişmesi ve genişlemesi, sanal ortamların ne kadar gerçek olduğu tartışmasına neden olmuş ve "sanal gerçeklik" kavramını doğurmuştur. Sanal gerçeklik, Bostan (2007) tarafından "etkide gerçek ancak olguda gerçek olmayan bir durum" olarak tanımlanmaktadır. "Sanal gerçeklikte, olayların zaman, fiziksel varlık ve coğrafî anlamda yer ile bağları kopar; fakat bu faktörler sanki varmış gibi hissedilir". (Yücebalkan, 2003, s.54). Sherman ve Craig (2003, s.7)'e göre "sanal gerçeklik, kişinin etkileşimli bir sanal dünya ile fiziksel olarak kuşatılmasını sağlayan sistemler" dir. Tüm bu tartışmalar etkileri açısından sanal alanın aslında tamamen gerçek olduğu düşüncesini kuvvetlendirmektedir. Artık dijital imza gerçek dünyada bağlayıcı; sanal suç, gerçek mahkemelerde yargılamayı gerektiren bir hukuk ihlali, sanal alışveriş, tamamen gerçek bir alış veriş yöntemi haline dönüşmüş durumdadır.

Elbette bu kavramların eğitim açısından da önemli yansımaları olmuş, hem yüz yüze eğitim, hem de uzaktan eğitimde pek çok alışkanlığı değiştirmiştir. Sanal gerçeklik kavramının eğitime en belirgin yansımasının sanal eğitim ve sanal sınıflar olduğu söylenebilir. "Sanal" kavramının tanımından hareketle sanal sınıflar da örgün sınıflardaki öğrenme imkânlarının benzerini sunan öğrenme ortamları olarak tanımlanmaktadır (Kaya, 2011). Sanal sınıfların gerçek sınıflara göre sağladığı en önemli avantaj, dünyanın neresinde olunursa olunsun, istenilen yerden öğrenme ortamına dâhil olabilme imkânı sunmasıdır (Ebbers, Balague, Ganguly, Noyesve Salm, 2003, s.4). Sanal sınıflar, "farklı yerlerde bulunan öğrencilerin aynı zamanda, aynı öğretmen rehberliğinde bir araya geldikleri eşzamanlı çevrimiçi ortamlar" (Clark ve Kwinn, 2007); bir başka ifadeyle, zaman bağımlı ancak mekân bağımsız etkileşimli öğrenme ortamları olarak tanımlanmaktadır. Bu ortamlarda, kullanılan teknolojilere bağlı olarak hem görsel, hem işitsel, hem de doküman olarak çok yönlü iletişim sağlanmaktadır. Bu şekilde gerçekleştirilen dersler kaydedilebilmekte, oturuma zamanında katılamayan öğrenciler, zaman bağımsız olarak da kaydedilen dersleri izlemek suretiyle öğrenme – öğretme faaliyeti sürdürülebilmektedirler. Sanal sınıflar, bireylerin sürekli öğrenme ihtiyacı içerisinde olduğu bilgi toplumu koşullarında bireylerin öğrenmelerinde zaman ve mekân açısından oldukça esnek imkânlar sunmaktadır (Kaya, 2011).

2.6. İlgili Araştırmalar

Aşağıda harmanlanmış öğrenme ortamları ile ilgili gerçekleştirilen çalışmaların bir bölümünün özetlerine yer verilmiştir:

Edwards ve Fritz (1997), tarafından yapılan bir çalışmada üç farklı öğrenme ortamında, öğrencilerin eğitim sonuçlarını algılamaları, birbirinden farklı çevrimiçi eğitim ortamlarının sergilendiği üç ayrı sınıftan 34 lisans öğrencisinin öğrenme düzeylerine bakılmıştır. Birinci ortam, dersin yarısının klasik ders kitabı ve ders kitabına dayalı klasik sınıf anlatımlarının oluşturduğu, diğer yarısının ise çevrimiçi ve görsel ortamdır. İkinci ortam, klasik ders anlatımı ve yüz yüze öğretimin olmadığı çevrimiçi ilave materyaller ve klasik ders kitabının yer aldığı bilgisayar grafik tasarımı ortamıdır. Üçüncü ortam, tüm ders materyallerinin çevrimiçi olduğu ve klasik ders kitabının olmadığı global ağ (www) ortamıdır. Çalışma sonuçlarına göre, öğrencilerin

çevrimiçi materyallerden ve çevrimiçi eğitim ortamından daha fazla öğrenme elde ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca çevrimiçi öğrenmenin etkinliğinin, öğrencilerin materyallere erişiminden etkilendiğini göstermiştir. Bu bulgulara göre, araştırmacılar tarafından yüz yüze eğitim etkinliklerinin ve çevrimiçi eğitim etkinliklerinin beraber kullanıldığı harmanlanmış bir eğitim ortamının eğitim materyallerinin paylaşımının uygun bir yöntem olabileceğini önerilmiştir. Ancak harmanlanmış ortamın öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci etkileşimlerini arttırmak için kullanılıp kullanılamayacağını belirlemek için ilave araştırmalar yapılması gerektiğini de ifade etmişlerdir.

Ersoy (2003), programlama dilleri II" lisans dersini alan 65 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmasında, web tabanlı öğretimin sınıf ortamında yüz yüze öğretime katkısını göstermeye çalışmıştır. Ders yüz yüze öğretimle işlenmiş aynı zamanda web sitesiyle desteklenmiştir. Araştırmacı tarafından öğrencilerin web tabanlı öğretim, çevrim içi işbirlikçi öğrenme ve çevrimiçi öğretmen açısından web tabanlı öğrenim ortamı algılarının anlaşılması amacıyla üç adet anketle veri toplanmıştır. Çalışma sonucunda, öğrencilerin web tabanlı öğretim ve çevrim içi öğretmen algılarının olumlu, çevrim içi işbirlikçi öğrenme algılarının ise kararsız olduğu ifade edilmektedir.

Rasmussen (2003), eş zamanlı harmanlanmış öğrenme ortamındaki insan etkileşiminin niteliği ve niceliği başlıklı doktora çalışmasında altı farklı bölgede bulunan öğrencileri uzaktan eğitim ile bir öğretici eşliğinde Brigham Young üniversitesinden de yüz yüze katılan on bir öğrenciyle eş zamanlı bir harmanlanmış öğrenme ortamı hazırlamıştır. Bu araştırmanın amacı, öğretici, yüz yüze öğrenciler ve uzaktan eğitimle katılan öğrencilerin harmanlanmış bir öğretim durumunda insan etkileşiminin nitelik ve niceliğini gözlemek olarak belirtilmiştir. Derse katılan bütün öğrenciler arasında işitsel olarak başlayan etkileşim daha sonra metinsel konuşmayla devam etmiştir. Uzaktan eğitim alan öğrenciler için sınırlı olan işitsel etkileşimin zamanla azaldığı saptanmış ve metinsel konuşmayla yapılan iletişimin, etkileşimde temel unsur olduğu belirtilmiştir. Ayrıca yüz yüze ortamda öğrenen öğrenciler için metinsel etkileşimin rahatsız edici olduğu saptanmıştır. Bunun yanında harmanlanmış öğrenme ortamı için metinsel iletişimin gerekli bir araç olduğu vurgulanmıştır.

Uluyol ve Karadeniz (2008) yaptıkları araştırmada Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü öğrencilerinin işletim sistemleri ve uygulamaları dersinin, harmanlanmış öğrenme ortamında proje temelli olarak yürütülme sürecine ve kullanılan

performans değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasına ilişkin öğrenci görüşlerini tespit etmeye çalışmışlardır. Araştırmada bu dersin konuları web sitesi üzerinden ders içeriği, kaynaklar, ders notları, değerlendirme kriterleri ve formları gibi bilgiler yayınlanmıştır. Dönem başında proje konuları belirlenmiş ve gruplar oluşturulmuş ve öğrenciler proje plan dosyalarını doldurarak ftp ile dersin web sitesine göndermişlerdir. Her bir grup, hazırladıkları plandaki gibi belirttikleri tarihlerde öğretim elemanı ile ara görüşmeler yapmışlar, ihtiyaç duydukları zamanda konularla ilgili destek almışlardır. Gruplar proje çalışmaları sonucunda materyallerini geliştirerek sunumlarını yapmışlar ve bir rapor hazırlamışlardır. Öğrenciler tüm bu ürünlerini dersin web sitesine yüklemişler, diğer öğrenciler de bunları inceleyebilmişlerdir. Bu araştırma sonucunda, harmanlanmış bir öğrenme ortamında proje temelli yürütülen dersin her bir aşamasındaki etkinlikleri öğrenciler işbirliği içinde çalışarak gerçekleştirmişler ve öğrencilerin de performanslarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Harmanlanmış öğrenme ortamında proje temelli öğrenme ile öğrenciler, olumlu yönde kazanımlar edindiklerini ve diğer derslerde de böyle ortamların kullanılmasını tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Ancak, araştırmacılar tarafından proje temelli öğrenmenin etkili ve adil bir biçimde değerlendirilebilmesi için performans değerlendirmelerinin kullanılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Karaman ve arkadaşları (2009) tarafından ÖYS üzerinden yürütülen internet destekli öğretim uygulamaları hakkındaki öğrencilerin görüşleri araştırılmıştır. Bu amaçla biri lisansüstü olmak üzere toplam dört ders, Moodle isimli ÖYS sistemi üzerinden yürütülmüştür. Uygulamada yüz yüze derslerin yanı sıra materyal paylaşımı, forum tartışmaları, viki uygulamaları, kısa sınavlar, metin, resim, ses ve video destekli ders özetleri yardımıyla öğrencilere sınıf dışı destekler verilmiş ve etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonunda anket yardımıyla toplanan öğrenci görüşleri gözlem sonuçları eşliğinde analiz edilerek yorumlanmıştır. Araştırmacıların bulgularına göre, ders takibinin kolaylaştığı, her yerde erişimden dolayı öğrencilerin sınıf dışında dersle daha çok ilgilendikleri ve öğretmenin katıldığı tartışmaların materyaller kadar beğenildiği sonucuna varılmıştır.

Ekici ve Karaman (2011) araştırmalarının temel amacının faklı düzeylerde harmanlanmış öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisini incelemek olduğunu ifade etmişlerdir. Bu amaçla toplam 107 öğrenciden oluşan 4 farklı gruba bilgisayar-I dersi kapsamında farklı düzeylerde harmanlanmış öğrenme

etkinlikleri sunularak altı haftalık uygulama sonucunda öğrencilerin elde ettikleri akademik başarılar ölçülmüştür. Araştırmacılar dört harmanlama grubunun da ön test ve son test puanlarındaki farklılaşmanın anlamlı olduğu ve bütün gruplarda öğrenmenin gerçekleştiği şeklinde yorumlamışlardır. Yine araştırmacılar harmanlanmış öğretimin yüz yüze öğretime göre daha avantajlı ve daha kalıcı öğrenmeler sağladığını bu yüzden de eğitimde kalite sorununa çözüm arayışı noktasında harmanlanmış öğretimi sınıf ortamında yüz yüze öğrenme bir alternatif olabileceğini önermektedirler.

Budak ve Çoban Budak (2012), çalışmalarında temel bilgi teknolojileri dersi kapsamında eğitim alan, 7 önlisans ve 2 lisans sınıfından 225 öğrencinin ÖYS üzerinden benzetim uygulamalarına katılarak elde ettikleri başarım oranları değerlendirmişlerdir. Araştırmacılar çalışmanın model örüntüsünü, yüz yüze eğitim yöntemiyle sınıf içerisinde anlatılan bilginin, senaryolara bağlı olarak hazırlanan benzetim uygulamaları aracılığıyla, bir Öğretim Yönetim Sistemi olan Moodle üzerinden uygulatılması şeklinde oluşturmuşlardır. Veriler, senaryolarda her başarım için verilen puanların ÖYS veritabanında toplanması ve bu verilerin her kullanıcı için birikimli olarak hesaplanması yöntemi uygulanarak toplanmıştır. Hazırlanan senaryoya göre, her adımda başarım düzeylerinin ölçümlenmesi öğretim yöntemine uygunluğu birinci derecede hedeflenmemiştir. Hazırlanan senaryolarda benzetim adım sayısının farklı olması nedeniyle döngü kullanılmıştır. Temel bilgi teknolojileri dersi eğitimi kapsamında, Kelime İşlemci ve Sayısal Tablolama/Hesaplama programlarının benzetim uygulamaları yardımıyla pekiştirilmesi esasına dayanan bu çalışmada, 9 katılımcı grubun da genel olarak benzetim uygulamalarında başarım ortalamalarının yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Eğitim Destek Sistemi üzerinden benzetim uygulamalarına katılan öğrencilerin yılsonu başarı ortalamalarının uygulama grup dağılımlarına paralel sonuçlar göstermesi, çevrimiçi benzetim uygulamalarının öğrenmede etkili olduğu kanaatine varılmıştır

Son yıllarda alanyazında sanal sınıf uygulamalarının etkililiğine dönük olarak gerçekleştirilmiş araştırmalar da mevcuttur. Aşağıda bu araştırmalardan bir bölümü kısaca özetlenmiştir:

Hughes ve Golann (2008) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada devamsızlık yapan öğrencilerin dersin video ve ses kayıtlarından yararlanmasının dersin işleyişindeki gecikme ve tekrarların önüne geçilmesinde etkili olduğu ifade edilmektedir. Aynı araştırmada çalışma grubundaki öğrencilerin önemli bir bölümünün

sanal sınıflarda motivasyonlarının daha yüksek olduğu ifade edilmektedir. Hofmann (2004), sanal sınıfların oluşturulmasında ve düzenlenmesinde geliştirilen özel yazılımların kullanıldığını ve sanal sınıf özelliklerinin de geliştirilen bu yazılımlar ile şekillendiğini belirtmektedir. Dolayısıyla yazılım ve donanımların gelişmesinin sanal sınıflar üzerinde olumlu etkileri olduğu düşünülmektedir.

Özmen (2005) tarafından yapılan bir araştırmada sanal sınıfın en önemli etkisinin tartışmalarda görüldüğüne dikkat çekilmekte, bu şekilde yapılan tartışmalara katılımın daha yüksek olduğu ifade edilmektedir. Franklin (2001) tarafından yapılan bir çalışmada da sanal sınıflar temel alınarak geliştirilen uzaktan öğretim uygulamalarının sınıf ortamında yüz yüze eğitim sistemleri ile karşılaştırıldığında başarılı sonuçlar verdiği ifade edilmektedir.

Terkeşli (2010) tarafından yapılan İnsan kaynaklarının geliştirilmesinde kullanılan sanal sınıf uygulamalarının mesleki gelişime katkısının değerlendirildiği çalışmada; katılımcılar, uzaktan öğretim teknolojilerinden yararlanılmasının gerekliliğini desteklerken, uzaktan öğretim yöntemiyle alınan kursların, katılımcıların mesleki gelişimlerini ve bireysel performansını kısmen artırdığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Aynı zamanda kendini herhangi bir alanda geliştirmek isteyenlere, eğitim imkânı sunduğunu ifade etmişlerdir. Stewart (2011) tarafından yapılan, sanal sınıflarda ve e-okullarda öğretmenlerin sahip olmaları gereken özelliklerin araştırıldığı çalışmada; e-öğrenme ortamlarında çalışan öğretmenlerin öğrencilerinin başarılı olmaları için daha çok çaba sarf ettikleri bulunmuştur. Bunu nedeni olarak da, öğretmenlerin daha çok zamanının olması gösterilmiştir. Denoyelles (2011) tarafından yapılan çalışmada, kadın öğrencilerin sanal dünyada öğrenme deneyimleri Second Life (SL) ortamı kullanılarak araştırılmıştır. Öğrencilerin büyük bir kısmı öğrenme ortamının gerçek yaşamdakine benzer bir deneyim yaşattığını, ilginç bir deneyim olduğunu ve ortamı kullanmaktan zevk aldıklarını belirtmişlerdir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın deseni, araştırmaya katılan öğrenciler ve araştırmada kullanılan öğretim materyalleri açıklanmakta, yararlanılan veri toplama araçları ve deneysel işlemin uygulanması, ulaşılan verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması ile ilgili bilgiler verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma hem nitel, hem de nicel karakterli, deneysel desen kullanılarak tasarlanmıştır. Deneysel desenlerin ortak özellikleri, birden çok grubun kullanılması ve grupların yansız örnekleme ile oluşturulmasıdır. Böylece araştırmada en az bir deney ve bir de kontrol grubu bulunmaktadır. Deneysel desenler aşağıdaki gibi üç farklı şekilde yapılandırılabilmektedir:

- Öntest – sontest kontrol gruplu model,
- Sontest kontrol gruplu model,
- Solomon dört grup modelidir (Karasar, 2000).

Deneysel desen, gruplara ayrılmış veya tek grup halinde mevcut olan materyalin herhangi bir işleme konulmadan ölçülmesi ve elde edilen bilgilerin kaydedilmesi veya aynı materyali bir işleme tabi tutarak denemeler gerçekleştirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Arıkan, 2000). Araştırmada kullanılan deneysel yöntemde, deney grupları üzerinde etkisi incelenen bağımsız değişkenler "harmanlanmış öğrenme ortamında öğretim" ve "sanal sınıf uygulaması" olmuştur. Kontrol grubunda ise, sınıf ortamında yüz yüze öğrenme yöntemleri kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında aynı bağımlı değişkenin etkileri araştırılmıştır. Bağımlı değişken olarak, coğrafya dersi başarı puanları, coğrafya dersine yönelik tutum puanları ve öğrenci görüşleri ele alınmıştır. Belirlenen bağımsız değişkenler için, öntest ve sontest puanları alınmış, gruplar arası değerlendirmeler yapılmıştır. Araştırma kapsamında bağımsız değişkenler olarak alınan "harmanlanmış öğrenme ortamı" ve "sanal sınıf uygulaması" kontrol ve deney grupları için kontrol edilerek değişkenler olarak belirlenmiştir. Araştırmanın yapıldığı deney ve kontrol gruplarının üzerinde etkisi araştırılmış bağımlı değişkenler yönünden eşit düzeyde olmasına dikkat edilmiştir.

Araştırmada incelenen bağımlı ve bağımsız değişkenler, araştırma süresince deney ve kontrol gruplarından elde edilen verilerle incelenmiştir.

Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desene göre tasarlanmıştır. Split-plot desen veya karışık desen olarak da tanımlanabilen öntest-sontest kontrol gruplu desen, birisi tekrarlı ölçümleri (öntest-sontest), diğeri de farklı kategorilerde bulunan öğrencileri (deney-kontrol gruplarını) gösteren iki faktörlü bir deneysel desen olarak belirtilmektedir. Bu desende bir öğrenci, deney veya kontrol gruplarının sadece birisinde yer almaktadır.

Verilerin analizinde deneysel işlemin etkili olup olmadığını anlamak için, tek faktör üzerinden, tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA kullanılabilmektedir (Büyüköztürk, 2001). Tek faktör üzerinden tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA olarak belirtilen bu modelin varsayımları şöyle belirtilmektedir:

- Bağımlı değişkene ait puanlar en az eşit aralıkta ölçülür.
- Bağımlı değişkene ait puanlar, her bir alt grupta normal dağılım gösterir.
- Grupların aynı zamanda elde edilen puanlarının varyansları eşittir.
- Ölçüm setlerinin ikili kombinasyonları için, grupların kovaryansları eşittir.
- Herhangi bir denek için hesaplanan fark puanı, diğer denekler için hesaplanan fark puanlarından bağımsızdır (Büyüköztürk, 2002).

Tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA' da toplam varyans, denekler arası ve denekler içi olmak üzere iki temel kısma ayrılmaktadır. Böylece, öntest-sontest-izleme testi kontrol gruplu desene uygun tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA deseni aşağıda Tablo 2'de gösterilmektedir:

Tablo 2

Öntest - Sontest Kontrol Gruplu Araştırma Modeli

		Ölçüm (Test) B	
		Öntest	Sontest
Grup (İşlem) A	Deney I	I	IV
	Deney II	II	V
	Kontrol	III	VI

(Kaynak: Büyüköztürk, 2001)

A, Gruplar arası faktörler (İşlemler, deney-kontrol)

B, Gruplar içi faktörler (Ölçümler, öntest –sontest)

Öntest-sontest kontrol gruplu modelde, öntestlerin bulunması, grupların deney öncesi benzerlik derecelerinin belirlenmesine ve sontest sonuçlarının buna göre düzenlenmesine yardım etmektedir. Bağımsız değişken olarak kullanılan ve etkililiği araştırılan yöntemin, ne ölçüde etkili olduğuna karar vermek için öntest ve sontest ölçme sonuçları birlikte kullanılmaktadır (Karasar, 2000).

Kullanılan modelin simgesel görünümü aşağıdaki Tablo 3' deki gibi ifade edilmektedir.

Tablo 3

Kullanılan Modelin Simgesel Görünümü

G1	R	$O_{1.1}$	X1	$O_{1.2}$
G2	R	$O_{2.1}$	X2	$O_{2.2}$
G2	R	$O_{3.1}$		$O_{3.2}$

G1:I Deney Grubu

G2: II Deney Grubu

G3: Kontrol Grubu

R: Grupların Oluşturulmasındaki Yansızlık

X1: 1. Bağımsız Değişken Düzeyi (Harmanlanmış öğrenme ortamı)

X2: 2. Bağımsız Değişken Düzeyi (Sanal Sınıf uygulaması)

$O_{1.1}$, $O_{2.1}$,$O_{3.1}$: Öntest Uygulaması

$O_{1.2}$, $O_{2.2}$, $O_{3.2}$: Sontest Uygulaması

Deneysel bir araştırmada, bağımlı değişkende gözlenen değişmelerin etkisinin, incelenen bağımsız değişkenle açıklanma derecesine ilişkin iç geçerliliğin ve sonuçların evrene genellenebilirlik derecesine ilişkin dış geçerliliğin sağlanması araştırmalar için önem taşımaktadır (Karasar, 2000, s.110). Yapılan araştırma ile dış geçerliliği ve iç geçerliliği etkileyebilecek faktörler en aza indirgenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın iç geçerliliği için, çalışmanın, 9.sınıflarda 4 hafta devam etmesi, zaman içinde bağımsız değişken dışında meydana gelebilecek farklı değişkenlerin kontrol edildiğinin bir göstergesi olabilir. Ayrıca grupların yansız olarak atanması, yanlı gruplama engelini ortadan kaldırmıştır. Araştırmada öntest uygulanan bütün öğrencilere sontest de uygulanmış, böylece denek kaybı engellenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın başlangıcında ölçeklerin ön uygulamalarına göre, anlamlı farklılığın olmadığı gruplar alınarak, örneklemin oluşturulması ile grupların yansız belirlenmesinin dış geçerliliğini etkileyen yanlı seçimi ortadan kaldırdığına inanılmaktadır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Kırşehir İl Merkezindeki Kırşehir Lisesi 9. Sınıfında M, N ve O şubelerinde coğrafya dersini alan toplam 90 öğrenci oluşturmaktadır. Ancak devamsızlık yapan veya sınavlardan (Öntest ve sontest) herhangi birine katılmamış olan toplam 17 öğrenci değerlendirmeye alınamamıştır. Bu yüzden çalışma grubu 73 öğrencinin katılımıyla oluşturulmuştur.

Araştırmada, okullardaki mevcut sınıflar kullanıldığından, öğrencilerin yansız atama yoluyla eşleştirilmeleri için özel bir çaba harcanmamış ve eşleştirilmemiş kontrol gruplu model kullanılmıştır. Gruplardan hangilerinin deney, hangilerinin kontrol grubu olacağı yansız atama yoluyla belirlenmiştir

Deney ve kontrol rubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4

Cinsiyetlerine Göre Deney ve Kontrol Grupları

Gruplar	**Kız**	**Erkek**	**Toplam**
I.Deney	10	16	26
II. deney	16	10	26
Kontrol	16	5	21
Toplam	42	31	73

3.3. Verilerin Toplanması

3.3.1. Coğrafya Dersi Başarı Testi

Deneysel işlemler kapsamında öğrencilere, 9. Sınıf coğrafya dersi Doğal Sistemler ünitesine dönük Talim Terbiye Kurulunca hazırlanan öğretim programı çerçevesinde aşağıdaki kazanımlar kazandırılmaya çalışılmıştır:

- **A. 9.4.** Bilgileri haritalara aktarmada kullanılan yöntem ve teknikleri kullanım amaçları açısından karşılaştırır.
- **A. 9.5.** Koordinat sistemi ve haritayı oluşturan unsurlardan yola çıkarak zaman ve yere ait özellikler hakkında çıkarımlarda bulunur.
- **A. 9.6.** Eş yükselti eğrileriyle çizilmiş bir harita üzerinde ana yer şekillerini ayırt eder.
- **A. 9.7.** Dünya'nın şekli ve hareketlerinin etkilerini yorumlar.

Araştırma boyunca öğrencilerin yukarıda ifade edilen kazanımlara ne düzeyde eriştiklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından çoktan seçmeli beş seçenekli soru maddelerinden oluşan bir akademik başarı testi hazırlanarak geçerlik –güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Hazırlanan bu akademik başarı testi hem öntest hem de sontest olarak kullanılmıştır. Soruların hatırlanma etkisini kontrol edebilmek amacıyla her iki test uygulaması arasında 6 haftalık bir süre bırakılmıştır. Akademik başarı testinin hazırlanma süreci şöyledir:

Test hazırlama süreci, planlama, hazırlık ve düzenleme işlemlerini kapsamaktadır. Test planında ilk olarak yapılması gereken testin ölçeceği kazanımların belirlenmesidir. Bu çerçevede yukarıda A.9.4-A.9.7 maddelerinde belirtilen kazanımlar esas alınmıştır.

Test planındaki ikinci aşama belirtke tablosunun oluşturulmasıdır. Hazırlanan testin amacına ulaşabilmesi için belirlenen hedef ve davranışların tamamı veya tüm kritik davranışların yoklanması gerekmektedir (Özçelik, 1998, s.147). Bu nedenle belirtke tablosunun hazırlanması önemli görülmüştür. Belirtke tablosu, kritik davranışları belirleyebilmek için ünite içerisindeki önemli konuların belirlenmesi ve belirlenen bu hedef ve davranışların belli bir taksonomiye göre sınıflandırılmasıyla oluşan; ünitenin konularıyla hedeflerinin aynı tabloda gösterildiği bir tür çizelgedir (İşman ve Eskicumalı, 2001).

Bu çalışmada yer alan başarı testleri, Bloom'un bilişsel alan taksonomisi göz önünde bulundurularak geliştirilen belirtke tablosu (EK- 6) doğrultusunda hazırlanmış ve hem kontrol hem de deney grubundaki öğrencilere uygulanmıştır.

Test planındaki üçüncü aşama soru sayısının belirlenmesidir. Soru sayısı belirtke tablosunda yer alan hedef ve davranışlar göz önünde bulundurularak belirlenmiştir

(Korkmaz, 2007). Test içerisinde bulunan maddelerin sayısı, testin kapsam geçerliliğini sağlayacak şekilde planlanmıştır. Bu yüzden hazırlanan testin, belirtke tablosunda yer alan tüm kritik hedef ve davranışları kapsamasına dikkat edilmiştir.

Test planının bir sonraki adımı olarak ön deneme ve madde analizi yapılmıştır. Bu çerçevede "Doğal Sistemler" ünitesine yönelik olmak üzere 35 maddeden oluşan çoktan seçmeli başarı testi ön deneme formları hazırlanmıştır. Hazırlanan çoktan seçmeli test deneysel işlem öncesinde iki alan uzmanına incelettirilerek kapsam geçerliliğine bakılmıştır. Uzmanların önerileri doğrultusunda gerekli düzeltme ve düzenlemeler yapılmıştır. Test ayrıca ölçme-değerlendirme ve eğitim teknolojisi alanlarından birer uzmana gösterilerek önerilen düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. 185 öğrenci üzerinde ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama sonucunda ayırt edicilik derecesi 0,2'in altında kalan (çok zayıf) 5 soru başarı testinden çıkarılmıştır. Çıkarılan soruların kapsam geçerliliğini bozup bozmadığına dönük bir alan uzmanının görüşü alınmış ve bozmadığı sonucuna varılmıştır. Bu şekilde elde edilen maddeler üzerinde yapılan madde analizi sonuçlarına göre madde güçlükleri ve madde ayırt edicilikleri aşağıdaki Tablo 5'de sunulmaktadır.

Tablo 5

Akademik Başarı Testi Madde Güçlükleri ve Madde Ayırt Edicilikleri

Madde No	Güçlük	Ayırt ediciliği	Madde No	Güçlüğü	Ayırt ediciliği
1	0,77	0,56	**19**	0,28	0,63
2	0,24	0,70	***20****	*0,10*	*-0,01*
3	0,18	0,41	**21***	0,40	0,56
4	0,5	0,93	**22**	0,40	0,70
5	0,24	0,44	**23**	0,13	0,33
6	0,16	0,48	**24**	0,41	0,99
7	0,37	0,70	**25**	0,58	0,96
8	0,75	0,85	**26**	0,31	0,63
9	0,44	0,59	**27**	0,47	0,93
10*	*0,16*	*0,19*	**28**	0,25	0,85
11*	*0,22*	*0,04*	**29**	0,24	0,81
12	0,35	0,99	**30**	0,22	0,67
13*	*0,20*	*0,11*	**31**	0,37	0,70
14	0,25	0,60	**32**	0,20	0,44
15	0,33	0,99	**33**	0,28	0,74
16	0,43	0,89	**34**	0,31	0,85

17	0,41	0,52	**35**	0,16	0,44
18	0,40	0,99			

* Ölçekten çıkarılan maddeler

Tablo 5'deki istatistiksel çözümleme sonucunda, maddelerin ayırt etme gücünün (D) 0.33 ve üzerinde, madde güçlük derecelerinin ise (P) 0.13-0.77 arasında olduğu görülmüştür. Testin ortalama güçlüğü (P_{ort}), 0.33 bulunmuştur.

Akademik başarı testi için güvenilirlik katsayısı (iç tutarlılık katsayısı) hesaplanmıştır. Tek uygulamaya dayalı yöntemlerde iç tutarlılığın hesaplanmasında eş değer yarılar yaklaşımı kullanılmaktadır. Bir tek uygulamayla güvenilirlik belirlemede çeşitli teknik ve formüller bulunmakla birlikte, en çok kullanılanları Kuder-Richardson-20 (KR-20), Kuder-Richardson-21 (KR-21) ve Cronbach Alpha teknikleridir (Erkuş, 2006, Atılgan vd., 2006, s.107).

Cronbach (1951) tarafından geliştirilen alfa katsayısı yöntemi, maddeler 1-3, 1-4, 1-5 gibi puanlandığında, diğer bir ifadeyle madde puanları sürekli ise kullanılması uygun olan bir iç tutarlılık tahmin yöntemidir (Korkmaz, 2007).

KR-20, madde puanlarının süreksiz (1-0 şeklinde) olduğu durumlarda kullanılabilir. Bu analiz için doğru cevaplandırılan maddelere bir puan verilerek, yanlış veya boş bırakılan maddelere ise hiç puan verilmeden puanlanan testlere uygulanabilir. KR-21'nin kullanılabilmesi için ise madde güçlük derecelerinin birbirinden çok farklı olmaması gerekmektedir (Atılgan vd., 2006, s.111).

Kuder-Richardson-20 (KR-20), Kuder-Richardson-21 (KR-21) ve Cronbach Alpha katsayılarının hesaplanmasında şu formüllerden yararlanılır:

1. KR-20= $\frac{K}{K-1}.\left[1-\frac{\sum p.q}{S_x^2}\right]$

2. KR-21= $\frac{K}{K-1}.\left[1-\frac{K.\overline{X}-\left(\overline{X}^2\right)}{K.S^2(x)}\right]$

3. Cronbach α= $\frac{K}{K-1}.\left[1-\frac{\sum S_i^2}{S_x^2}\right]$

K : Teste bulunan madde sayısı

P : Madde güçlük indeksi

q :1-p

S^2x : Test puanları dağılımı varyansı

Bu çalışmada kullanılan testlere verilen doğru cevaplara 1 puan verilmiş, boş bırakılan veya yanlış cevaplara puan verilmemiştir. Test maddelerinin madde güçlük dereceleri de birbirine eşit olmadığından iç tutarlık katsayısının hesaplanmasında KR-20 formülü kullanılmıştır. Akademik başarı testi için yukarıdaki formül kullanılarak, iç tutarlılık katsayısı (KR-20)= 0,77 olarak belirlenmiştir.

Tekin (1996)' e göre, madde analizinde kullanılan diğer kısaltmaların açılımı aşağıdaki gibi tanımlanmaktadır;

P_{ort} : Testin ortalama güçlüğü (Testin ortalama güçlüğünün 0.50 değerine yakın olması, istenen durum olarak belirtilmektedir).

$P_{ort} = (X_{ort} / K)$,

X_{ort} : Testin aritmetik ortalaması,

K: Testten alınabilecek en yüksek puan,

P: Madde için güçlük derecesi (Madde güçlük derecesi, 1.00 değerine yaklaştıkça kolay kabul edilmekte; 0.00 değerine yaklaştıkça zor kabul edilmektedir).

D: Maddenin ayırt etme gücü. D puanına göre bir maddenin ayırt etme derecesi aşağıdaki gibi belirtilmektedir;

0.40 ve daha büyük	Çok iyi bir madde
0.30-0.39	Oldukça iyi bir madde
0.20-0.29	Düzeltilmesi gereken bir madde
0.19 ve daha küçük	Çok zayıf bir madde

Buna göre maddeler için güçlük derecesinin hesabı;

$P = (D_Ü + D_A) / 2n$

$D_Ü$ = Maddeyi üst grupta doğru cevaplayanların sayısı

D_A = Maddeyi alt grupta doğru cevaplayanların sayısı

n = % 27' lik alt veya üst gruptan birisinin sayısı ($n_Ü = n_A$)

Maddelerin ayırt etme gücü hesabı ise;

$D = (D_Ü – D_A) / n$'dir.

Sonuç olarak son hali EK 1'de verilen akademik başarı testinin öğrencilerin Doğal Sistemler ünitesine dönük akademik başarısını ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu görülmüş ve uygulama aşamasına geçilmiştir.

3.3.2. Coğrafya Tutum Ölçeği

Öğrencilerin coğrafya dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacı ile Özgen, Bindak ve Birel (2007) tarafından geliştirilerek geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış olan Coğrafya Dersine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek, üç faktörden oluşan 20 maddelik Likert tipi bir ölçektir. Bu 20 maddenin 11'i olumuz, 9'u ise olumlu maddelerden oluşmaktadır. Ölçekteki faktörlerden ilki "*hoşlanma*" şeklinde başlıklandırılmıştır ve 9 maddeden oluşmaktadır. İkincisi 8 maddeden oluşmaktadır ve "*ilgi*" olarak adlandırılmaktadır. Sonuncu faktör ise, 3 maddeden oluşmaktadır ve c*oğrafyayı meslek olarak seçme*" şeklinde başlıklandırılmıştır. Bu üç faktör toplam varyansın %55,247'sini açıklamaktadır.

Ölçeğin alt faktörleri için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları sırası ile 0.891, 0.831 ve 0.785 olarak hesaplanmıştır. Tüm ölçek için alfa katsayısı 0.918 olarak bulunmuştur. Ölçeğin test yarılama güvenirlik katsayısı Sperman-Brown düzeltmesi ile 0.911 olarak elde edilmiştir.

3.3.3. Öğrenci Görüşme Formu

Araştırmacı tarafından deney gruplarındaki öğrencilerin deneysel süreç boyunca katıldıkları harmanlanmış öğrenme ortamı ve sanal sınıf uygulamasına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış 2 adet mülakat formu oluşturulmuştur. Formların geçerlik ve güvenirliği uzman görüşü alınarak sağlanmıştır. Öğrencilerin harmanlanmış öğrenmeye dönük görüşlerini belirlemek amacıyla 4 açık uçlu sorudan oluşan görüşme formunda şu sorular yer almaktadır:

1.Coğrafya dersinde kullandığınız internet destekli ders sisteminin (harmanlanmış öğrenme) hoşunuza gitmeyen yönleri nelerdir?

2. Kullandığınız bu yeni sistemin, hoşunuza giden yönleri nelerdir?

3. Diğer derslerinizde de internet destekli (harmanlanmış) ders uygulamasının yapılmasını ister misiniz? Nedenlerini maddeler halinde yazınız.

4. Diğer derslerdeki sınıf ortamında yüz yüze ders işleme yöntemiyle, bu ders kapsamında kullanılan harmanlanmış ortamda ders uygulamasını karşılaştırdığınızda hangi yöntemi tercih edersiniz? Gerekçeleri ile birlikte yazınız.

Öğrencilerin sanal sınıf uygulamasına dönük görüşlerini belirlemek amacıyla 4 açık uçlu sorudan oluşan görüşme formunda şu sorular yer almaktadır:

1. Coğrafya dersinde kullandığınız bu yeni sisteminin hoşunuza gitmeyen yönleri nelerdir?

2. Kullandığınız bu yeni sistemin, hoşunuza giden yönleri nelerdir?

3. Diğer derslerinizde de sanal sınıf uygulamasının yapılmasını ister misiniz? Nedenlerini maddeler halinde yazınız.

4. Arkadaşlarınızla sanal sınıf ortamında iletişim kurmak hoşunuza gitti mi? Açıklayınız.

3.4. Deneysel İşlemler

3.4.1. İçeriğin Belirlenmesi

a.Bu dersle ilgili olarak içeriğin belirlenmesinde MEB TTK'nın yayımladığı 9. Sınıf coğrafya dersi programı esas alınmıştır.

b.Araştırma kapsamı belirlenirken içerik analizi yapılmış ve akademik kaynaklar esas alınmıştır.

c.Uygulama kapsamında konuların sunuş sıralarında 9. Sınıf coğrafya dersi programında önerilen sıra esas alınmıştır.

3.4.2. Uygulamaya İlişkin Genel Hususlar

a. Hem deney hem de kontrol gruplarının dersleri araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Her üç grup içinde detaylı ders planları hazırlanmış ve uygulamada bu planlar kullanılmıştır.

b. Uygulamadan hemen önce hem deney, hem de kontrol gruplarındaki öğrencilerin giriş davranışlarını saptamaya dönük olarak coğrafya dersi başarı testi ve coğrafya dersine yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır.

c. Araştırmanın deneysel işlem süresi 4 hafta olarak düzenlenmiştir. Bu dört haftada işlenen konular ve etkinlikler ayrıntılı olarak planlanıp uygulanmıştır.

d. Konuların bitiminden bir hafta sonra hem deney hem de kontrol gruplarındaki öğrencilerdeki davranış değişikliğini belirlemeye yönelik olarak coğrafya dersi başarı testi ve coğrafya dersine yönelik tutum ölçeği tekrar uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin uygulamalara dönük görüşlerini belirlemek amacıyla görüş formu uygulanmıştır.

e. Deney gruplarına ve kontrol grubuna uygulanan program haftalara göre Tablo 6'da sunulmuştur:

Tablo 6

Deney ve Kontrol Gruplarına Uygulanacak Program

Tarih	**Haftalar**	**Uygulamalar**		
		1. Deney Grubu	**2. Deney Grubu**	**Kontrol Grubu**
1-7 Kasım		Ön-test Uygulaması		
12 Kasım -7 Aralık	I	Haritalar Bilgisi	Haritalar Bilgisi	Haritalar Bilgisi
	II	Coğrafî Koordinat Sistemi	Coğrafî Koordinat Sistemi	Coğrafî Koordinat Sistemi
	III	Eş Yükselti Eğrileri (İzohipsler)	Eş Yükselti Eğrileri (İzohipsler)	Eş Yükselti Eğrileri (İzohipsler)
	IV	Dünya'nın Şekli ve Sonuçları, Dünya'nın Hareketleri ve Sonuçları	Dünya'nın Şekli ve Sonuçları Dünya'nın Hareketleri ve Sonuçları	Dünya'nın Şekli ve Sonuçları, Dünya'nın Hareketleri ve Sonuçları
10-14 Aralık		Son-test Uygulaması		

3.4.3. I. Deney Grubu

I. deney grubunda araştırma kapsamındaki harmanlanmış öğretim yaklaşımına uygun olarak Doğal Sistemler Ünitesinde;"Haritalar Bilgisi, Coğrafî Koordinat Sistemi, Eş Yükselti Eğrileri (İzohipsler), Dünya'nın Şekli ve Sonuçları ile Dünya'nın Hareketleri ve Sonuçları" konuları için hazırlanmış çeşitli görseller, video ve animasyonlarla desteklenmiş web sayfası kullanılmıştır. Ders kapsamında oluşturulan yüz yüze öğrenme sürecinde öğretmen tarafından konu anlatılmış ve hazırlanmış olan web sayfasındaki görseller kullanılarak örneklendirilmiştir. Dersin sunumu tamamlandıktan sonra, ders dışında öğrencilerin anlatılan konunun detaylarıyla birlikte

daha fazla ve çeşitli örneklere web sayfası yardımıyla ulaşmalarını sağlamaya yönelik olarak, yine web sayfasında yer alan etkinlikler ödev olarak verilmiştir.

Öğrencilerin web sayfasındaki konuları izleme süreleri ve etkinlikleri yapma düzeyleri öğrenci yönetim sistemi aracılığıyla kontrol edilmiştir. Verilen ödevleri yapmadığı veya eksik yaptığı belirlenen öğrenciler uyarılarak; bu görevleri yerine getirmeleri sağlanmıştır. Öğrencilerin etkinliklerine ilişkin olarak düzenli şekilde geri bildirim alınmıştır. Ayrıca konuyla veya etkinliklerle ilgili takıldıkları noktalarda öğrencilere rehberlik edilmiştir. Bu çerçevede araştırmada uygulanacak harmanlanmış öğrenme modeli Tablo 7'de sunulmuştur:

Tablo7

Coğrafya dersi İçin Hazırlanmış Harmanlanmış Öğretim Modeli

Harmanlanmış Öğrenme (Çevrimiçi eğitimin bir kısmı yerine yüz yüze sınıf etkinliklerinin konulduğu coğrafya dersi örneği)					
Çevrimiçi Eğitim Boyutu			**Yüz Yüze Yöntemli Eğitim Boyutu**		
Eğitim alanı	**Etkinlikler**	**Uygulamalar**	**Eğitim alanı**	**Etkinlikler**	**Uygulamalar**
1.Bilgisayar tabanlı çevrimiçi öğrenme (Coğrafya Web Sitesi) 2.ÖYS uyarınca Eşzamansız geribildirim. 3.Çift yönlü iletişim	1.Sunuş (Animasyon ve metin temelli) 2.Bireysel çalışma (Etkinlik temelli) 3.Bireysel alıştırma	1.Animasyonlar 2. Videolar 3.Diğer görseller (resim, metin)	1.Sınıf 2.Eş zamanlı 3.Çift yönlü iletişim	1.Sunuş 2.Alıştırma 3.Değerlendirme	1. Etkinlikler.

Berge (1999) eğitim uzmanlarının çevrimiçi öğrenme ortamları geliştirirken, e-posta, bülten tahtaları, video konferans sistemleri ve e-sohbet odaları gibi iletişim araçlarının web ortamına uyarlanması durumunda bile öğrencilerin bunları kullanmalarının kesin olmayacağını ve öğretim içeriğini web ortamına aktarmanın, öğrenmenin garantisini oluşturmadığını belirtmektedir. Bu nedenle çevrimiçi bir öğrenme ortamı tasarlanırken bireysel ihtiyaçlar göz önüne alınmalıdır. Aksi halde materyali kullanacak öğrencilerden bir kısmı bu iletişim araçlarını hiç kullanmayacak veya kullananlar bir süre sonra sıkılıp bu araçların bir işe yaramadığını düşünecek ve kullanmayı bırakacaklardır (Moallem, 2003; Akt. Özdemir, 2006). Çevrimiçi ortamda ders tasarımı geliştiren öğretmenlerin ortak sorunu olan bu durumun oluşmaması ve her

iki öğrenme ortamının hem genel olarak hem de eğitsel açıdan uygun olup olmadığının kontrolü için öğretim teknolojileri alanındaki uzmanların görüşü alınmıştır.

Uzman görüşleri doğrultusunda web ortamında düzenlenecek çevrimiçi ve harmanlanmış öğrenme ortamları, konu anlatımı ve her konunun sonunda sunulan alıştırma etkinliklerinden oluşmaktadır. Hazırlanan ders içerikleri pek çok üniversitenin uzaktan eğitim sistemlerinde kullanılan ve ücretsiz olarak dağıtımı yapılan bir öğrenci takip sistemi içerisinde yayınlanmıştır. Bu sistem aracılığıyla öğrenciler, web sitesinde konulara kendilerine ait kullanıcı adı ve şifrelerini girerek erişmişlerdir. Bunun sebebi, öğrencilerin site içindeki gezinmelerini takip edebilmek ve tıpkı sınıf ortamında yüz yüze öğrenme ortamındaki gibi, öğrencinin dersi dinlerken not tutmasını sağlamaktır.

Araştırmacı tarafından çevrimiçi ortamda çoklu ortam araçları kullanılarak geliştirilen yazılımda öğrencilerin etkileşimli animasyonlar, videolar, resimler ve metinler yoluyla dersin kazanımlarına ulaşmalarını sağlamak hedeflenmiştir. Harmanlanmış Öğrenme (HÖ) ortamında öğrenen öğrenciler, sınıf ortamında yüz yüze öğrenme ortamında öğrenen öğrenciler ile aynı uygulamayı ve içeriği kullanmışlardır.

Öğrenci takip sistemi aracılığı ile öğrencilerin uygulama süresince yaptıkları her etkinlik veritabanına kaydedilmiştir. Araştırmacı, uygulama süresince deney ve kontrol gruplarındaki her bir öğrencinin hangi konuyu ne kadar çalıştığını, hangi etkinliğe ne ölçüde katıldığını, kimlerle hangi konuyu tartıştığını izleme olanağı bulmuştur.

3.4.4. II. Deney Grubu

I. deney grubunda gerçekleştirilen uzaktan eğitim etkinliği kısmı, II. deney grubunda da benzer şekilde yürütülmüştür. Ancak I. deney grubunda yürütülen harmanlanmış öğrenmenin yüz yüze yürütülen kısmı II. deney grubunda sanal sınıf uygulaması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Dersin yüz yüze kısmı, ders içeriğinin yürütüldüğü öğrenci takip sistemine entegre olarak çalışmakta olan Perculus sanal sınıf uygulaması kullanılarak yürütülmüştür. Sanal sınıf uygulamasında çevrimiçi olan tüm öğrenciler, öğretmenin web kamerasını ve öğretmenin kullandığı sunumları görmüş ve öğretmenin anlatımlarını sesli olarak takip etmişlerdir. Soru sormak isteyen öğrenciler söz hakkı isteyebilmiş, söz hakkı verilen öğrencilerin ses ve görüntüleri tüm sınıfa yayınlanmıştır. İzin verilen durumlarda öğrenciler kendi aralarında da tartışabilmişlerdir.

3.4.5. Kontrol Grubu

Kontrol grubunda sınıf ortamında yüz yüze öğrenme yöntemi uygulanmıştır. Yüz yüze yöntem olarak bu araştırmada şu şekilde bir öğretim tasarımı kastedilmektedir**:**

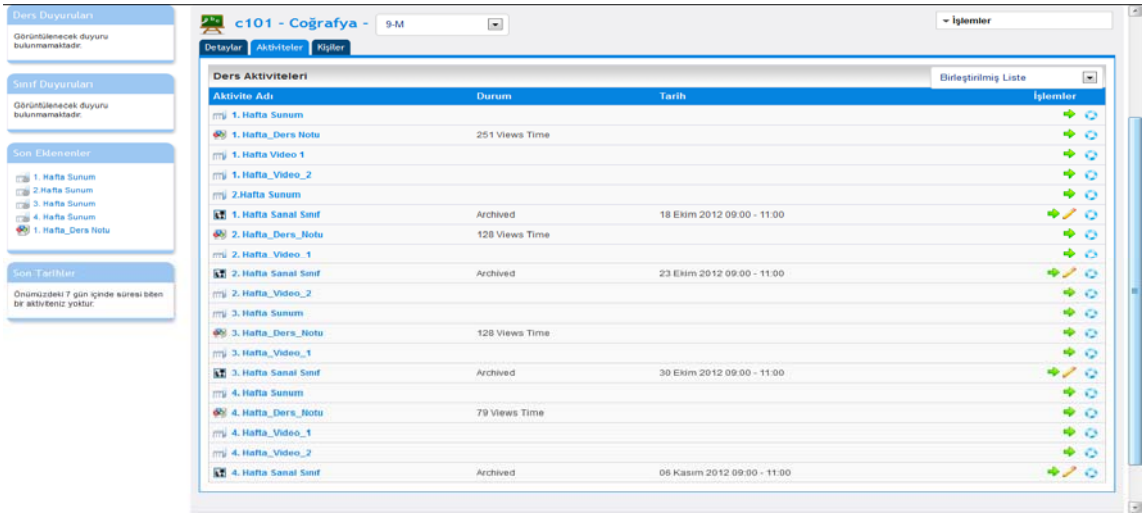
1. Öğretmenin konuyu küçük adımlar ilkesi uyarınca hiyerarşik olarak sunması,
2. Konuya ilişkin örnekler vermesi,
3. Konuyla ilgili öğrencilere alıştırma çözmesi ve çözdürmesi,
4. Konuyu özetlemesi,
5. Ara geçiş ile diğer bir konuya geçmesi.

3.5. Öğretim Ortamı

I. deney grubunda, araştırma kapsamındaki harmanlanmış öğretim yaklaşımına uygun olarak 9. Sınıf coğrafya dersi Doğal Sistemler ünitesindeki konulara yönelik hazırlanmış sunular (slâyt gösterileri), ders notları ve videolar ile desteklenmiş bir öğrenme yönetim sistemi kullanılmıştır. Bu grupta yer alan öğrenciler öğrenme yönetim sistemine kullanıcı adı ve şifreleri ile erişmişlerdir. Böylece her öğrencinin sisteme ne zaman girdiği, ne kadar süre kaldığı ve hangi etkinliklere katıldığı gibi bilgilere erişilebilmiştir. Araştırma kapsamında kullanılan Akademik LMS (ALMS)'ne ait etkinlik seçme ekran görüntüsü Şekil 1'de verilmiştir.

Şekil 1

Akademik LMS'e Ait Giriş Ekranı

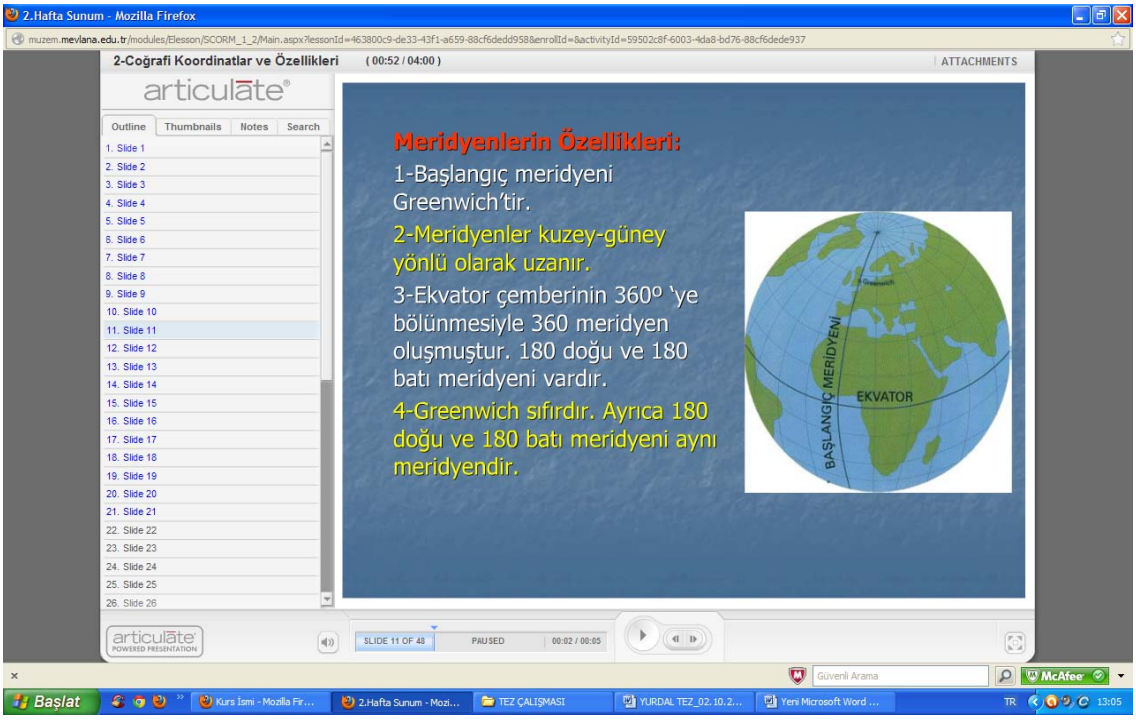


Şekil 1 incelendiğinde, öğrenme yönetim sisteminde derse ait detaylar, aktiviteler (etkinlikler) ve derse kayıtlı olan öğrenciler görüntülenmiştir. Ayrıca, bu sistem üzerinden forum (farklı zamanlı tartışma ortamı) uygulamaları, mesajlaşma, duyuru ve ödev uygulamaları da gerçekleştirilmiştir.

Doğal Sistemler ünitesindeki konular ders planında belirtilen 4 haftalık bölümlere ayrılmıştır. Deney grubu 1'de yer alan öğrenciler her haftaya ait slâyt gösterilerini, ders notlarını ve videoları takip etmişlerdir. Şekil 2'de örnek bir slâyt gösterisi ekranı gösterilmiştir.

Şekil 2

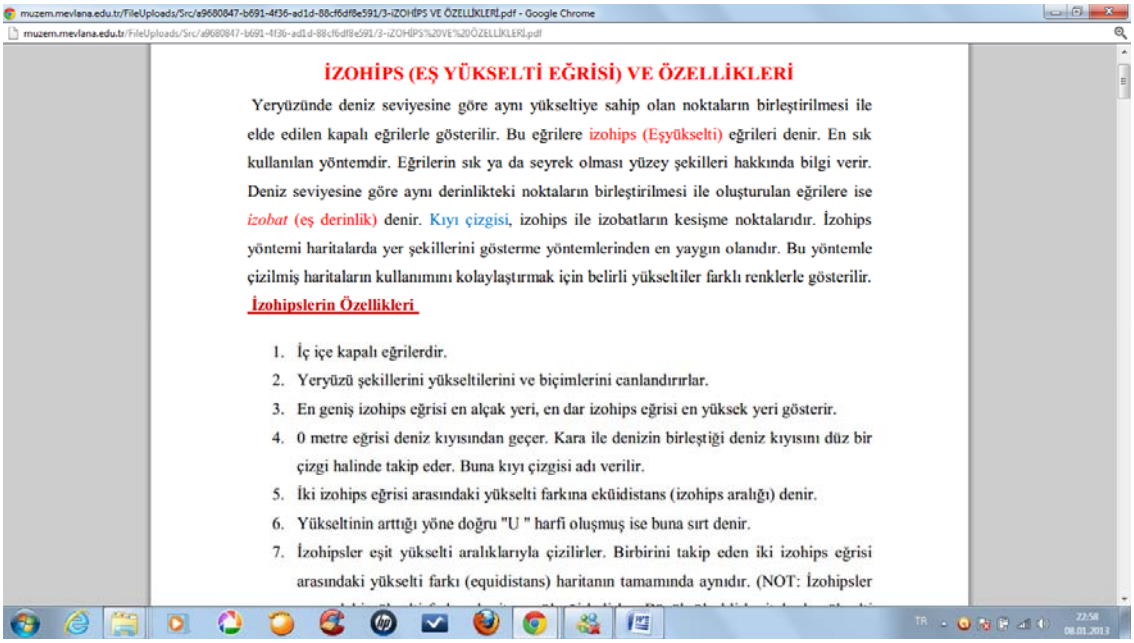
Örnek slâyt gösterisi ekranı



Slâyt gösterilerinde ilgili üniteye ait konular anlamlı birimlere bölünmüş, metin, fotoğraf, şekil, diyagram ve animasyonlar kullanılarak sunulmuştur. Öğrenciler, Şekil 2'de gösterilen ekran görüntüsünde yer alan sol kısımdaki bölmeyi kullanarak istedikleri slâydı doğrudan görüntüleyebilmişlerdir. Her hafta anlatılan konuya ait ders notları PDF (Portable Document Format-Taşınabilir Belge Biçimi) dosyası biçimde düzenlenmiştir. Şekil 3'de örnek bir ders notu görüntüsü verilmiştir. Ders notlarında ilgili haftaya ait konular ayrıntılı olarak anlatılmıştır.

Şekil 3

Örnek ders notu görüntüsü



İZOHİPS (EŞ YÜKSELTİ EĞRİSİ) VE ÖZELLİKLERİ

Yeryüzünde deniz seviyesine göre aynı yükseltiye sahip olan noktaların birleştirilmesi ile elde edilen kapalı eğrilerle gösterilir. Bu eğrilere izohips (Eşyükselti) eğrileri denir. En sık kullanılan yöntemdir. Eğrilerin sık ya da seyrek olması yüzey şekilleri hakkında bilgi verir. Deniz seviyesine göre aynı derinlikteki noktaların birleştirilmesi ile oluşturulan eğrilere ise *izobat* (eş derinlik) denir. Kıyı çizgisi, izohips ile izobatların kesişme noktalarıdır. İzohips yöntemi haritalarda yer şekillerini gösterme yöntemlerinden en yaygın olanıdır. Bu yöntemle çizilmiş haritaların kullanımını kolaylaştırmak için belirli yükseltiler farklı renklerle gösterilir.

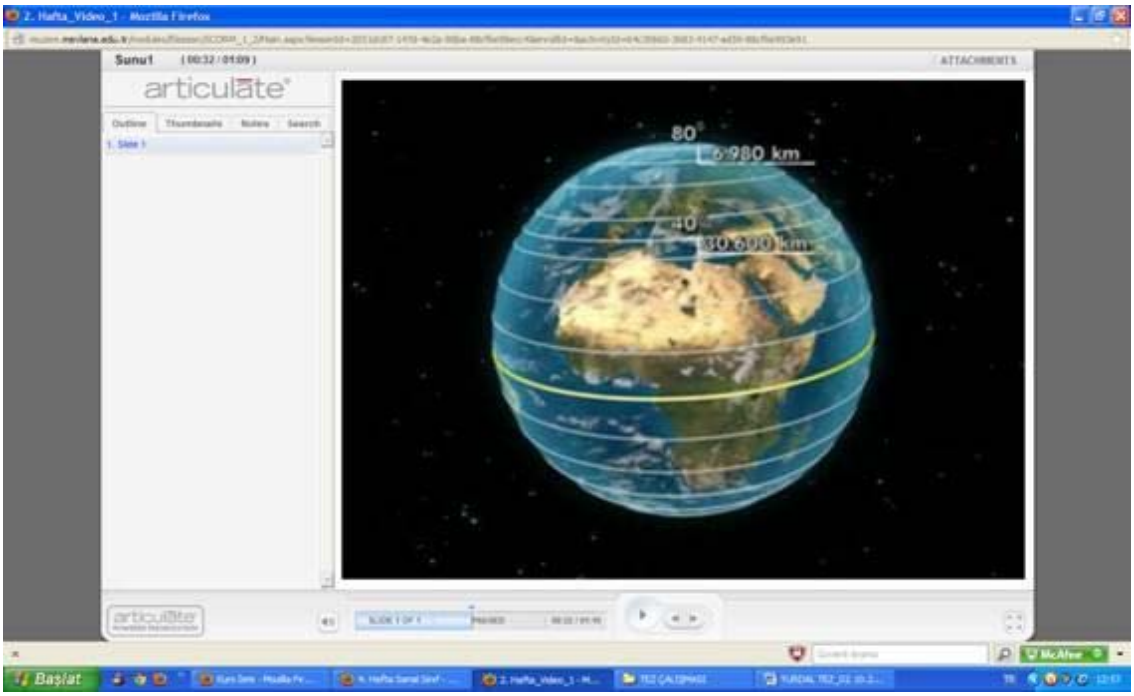
İzohipslerin Özellikleri

1. İç içe kapalı eğrilerdir.
2. Yeryüzü şekillerini yükseltilerini ve biçimlerini canlandırırlar.
3. En geniş izohips eğrisi en alçak yeri, en dar izohips eğrisi en yüksek yeri gösterir.
4. 0 metre eğrisi deniz kıyısından geçer. Kara ile denizin birleştiği deniz kıyısını düz bir çizgi halinde takip eder. Buna kıyı çizgisi adı verilir.
5. İki izohips eğrisi arasındaki yükselti farkına eküidistans (izohips aralığı) denir.
6. Yükseltinin arttığı yöne doğru "U " harfi oluşmuş ise buna sırt denir.
7. İzohipsler eşit yükselti aralıklarıyla çizilirler. Birbirini takip eden iki izohips eğrisi arasındaki yükselti farkı (equidistans) haritanın tamamında aynıdır. (NOT: İzohipsler

Videolarda ise ilgili üniteye ait konular bir öğretmen tarafından anlatılarak sunulmuştur. Videolar bir sınıf ortamında yazı tahtası ve konu ile ilgili diğer materyaller de kullanılarak hazırlanmıştır. Örnek bir video görüntüsüne ait ekran Şekil 4'de gösterilmiştir.

Şekil 4

Ders videosuna ait örnek ekran görüntüsü

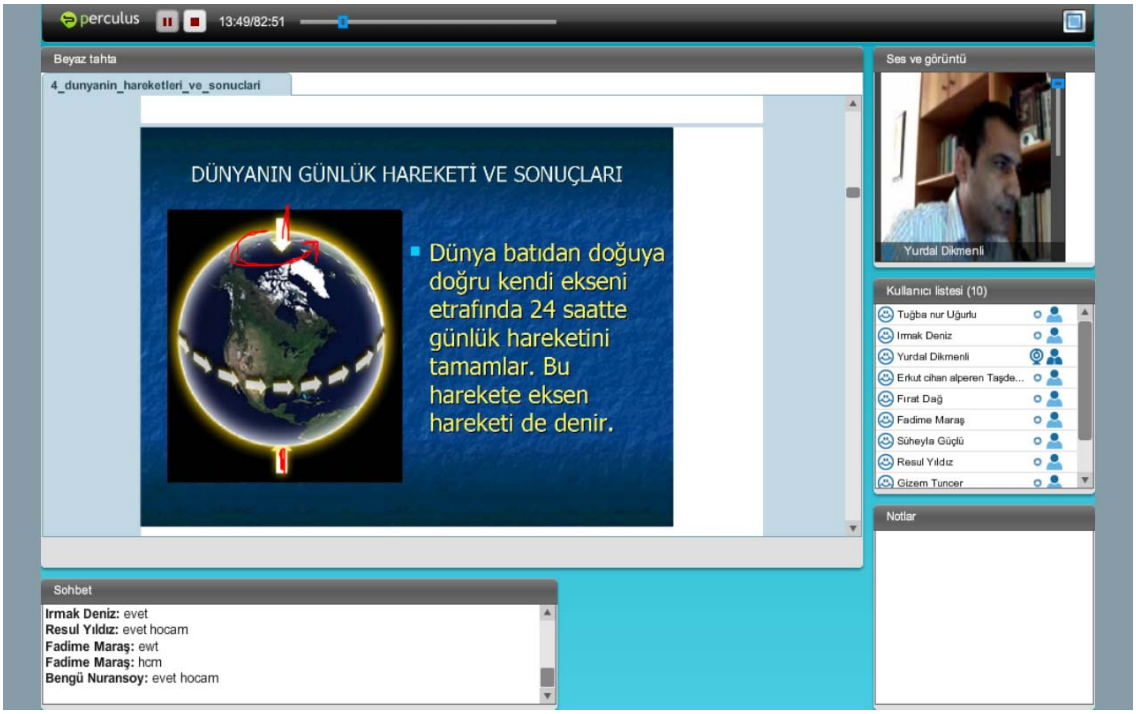


Deney grubu 2'de ise, 9. Sınıf coğrafya dersi Doğal Sistemler ünitesindeki konulara yönelik hazırlanmış sunular (slâyt gösterileri), ders notları, videolar ve sanal sınıf uygulamaları ile desteklenmiş bir öğrenme yönetim sistemi kullanılmıştır. Bu grupta, deney grubu 1'den farklı olarak öğrencilerle gerçek sınıf ortamında yüz yüze ders yapılmamıştır. Bunun yerine, deney grubu 2'de yer alan öğrenciler, öğrenme yönetim sisteminde yer alan sanal sınıf uygulamalarını kullanmışlardır.

Sanal sınıf uygulamalarında öğretmen ve öğrenciler arasında eşzamanlı bir iletişim kurulmaktadır. Sanal sınıf etkinlikleri, Perculus firması tarafında hazırlanmış bir uygulama platformu ile sesli ve videolu görüşme, anlık yazışma (sohbet), beyaz tahta uygulaması ve ekran paylaşımı özellikleri ile öğretmen ve öğrenciler arasında etkili ve verimli bir iletişim ortamı sağlayan uygulamalardır. Bu uygulamalar öğretmenin ve öğrencilerin yüz yüze sınıf ortamında gerçekleştirebileceği uygulamaları barındırmakta ve mekândan bağımsız bir öğrenme-öğretme olanağı sunmaktadır. Ayrıca, öğretmen ya da öğrenciler farklı türlerdeki dosyaları (MS PowerPoint, MS Word, MS Excel, Adobe PDF, resim, animasyon ve video) eşzamanlı olarak paylaşabilmekte, birbirlerinin ekranlarını izleyebilmekte (ekran paylaşımı), anlık notlar tutabilmekte ve anket uygulamalarını gerçekleştirebilmektedir. Sanal sınıf uygulamasına ait örnek ekran görüntüsü Şekil 5'de gösterilmiştir.

Şekil 5

Sanal sınıf uygulamasına ait örnek ekran görüntüsü



Sanal sınıflar gün ve saat bilgisine göre aktif veya pasif olmaktadır. Diğer bir ifadeyle, öğretmen ve öğrenciler sanal sınıf uygulamalarına yalnızca ders programlarında ilgili dersin olduğu gün ve saatte katılabilmişlerdir. Oturumu tamamlanmış sanal sınıf uygulamaları video olarak sisteme kaydedilmekte, öğrenciler tamamlanmış sanal sınıf uygulamalarına ait videoları istedikleri zaman izleyebilmişlerdir.

Sanal sınıf etkinliğine girildiğinde web kamera görüntüsü ve ses ile desteklenmiş, dersin öğretmeni tarafından paylaşılan beyaz tahta, dokümanlar ve ekranlar görüntülenmiştir. Öğretmen tarafından dosya ve ekran paylaşımı için kullanılan "Paylaş" menüsü Şekil 6'da gösterilmektedir. Beyaz tahta uygulamasına öğretmen izin verdiği takdirde öğrencilerde aktif olarak katılabilmişlerdir. Sanal sınıf uygulamasına ait ekranda ilgili oturumun tamamlanması için ne kadar süre kaldığı ya da ilgili oturumun ne kadar süredir devam ettiği de görüntülenmektedir.

Şekil 6

Paylaş menüsüne ait ekran görüntüsü



3.6. Verilerin Analizi

Araştırmanın genel amacı çerçevesinde cevapları aranan alt problemlere yönelik toplanan nicel verilerin gerekli istatistiksel çözümleri için SPSS (Statistical Packet for Social Sciences) programından yararlanılmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen

verilerin analiz edilmesinde kullanılan istatistiksel teknikler ve özellikleri aşağıda açıklanmıştır.

Öncelikle elde edilen akademik başarı puanları doğru cevap verilen soru sayıları esas alınarak belirlenmiştir. Coğrafya dersine dönük tutum puanlarında ise Likert tipi birinci basamaktaki en olumlu ifadeye 5, en olumsuz ifadeye ise 1 puan verilmek suretiyle değerlendirilmiştir. Ancak olumsuz olan 11 madde bu süreçte ters kodlanmıştır. Ölçekteki her bir faktör puanı, içinde yer alan maddelerin puanları toplanarak elde edilmiştir. Her bir faktördeki madde sayısı farklı olduğundan elde edilen ham puanlar, faktördeki madde sayısına bölünmüş, daha sonra 20 katsayısı ile çarpılarak, en düşük 20, en yüksek 100 puan olacak şekilde standart puana çevrilmiştir.

Araştırmada iki deney, bir kontrol grubu yer aldığı için, öncelikle bu öntest ve sontest puanlarına göre grup içi farklılıklara ilişkili ölçümler için t testi kullanılarak incelenmiştir. Sonrasında kontrol grubunun öntest, sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ve deney-kontrol gruplarının öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı tekrarlı ölçümler için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak karşılaştırılmıştır. Deney grupları ve kontrol grubunun öntest puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı durumlarda deney ve kontrol gruplarının sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ilişkili ölçümlerde ortalama puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak araştırılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının öntest puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu durumlarda ise öntestin etkisini kontrol altına almaya yönelik olarak ANCOVA analizleri kullanılmıştır. Anlamlı farkın bulunduğu analizlerde faktörün (gruplar arası) bağımlı değişkendeki (beceri düzeyi) toplam değişkenliğini (varyansı) açıklama oranı (Büyüköztürk, 2001) olarak ifade edilen eta-kare (ŋ2) hesaplanmıştır.

Toplanan nitel veriler ise doküman incelemesi yöntemi ile analiz edilmiştir. Öğrencilerin açık uçlu sorulara yazılı olarak verdikleri cevaplardan benzer olanları gruplanmış, oluşturulan gruplara cevap veren öğrenci sayıları belirlenmiştir. Elde edilen bu cevaplar yorumlanarak sonuçlar elde edilmeye çalışılmıştır.

4. BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde sırasıyla, uygulama öncesinde grupların denkliğine, sınıf ortamında yüz yüze öğretim ile harmanlanmış öğretim uygulaması ve sanal sınıf uygulamalarının akademik başarıya ve tutuma olan etkilerine ait bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Uygulama Öncesinde Grupların Denkliğine İlişkin Bulgular

Bu kısımda sınıf ortamında yüz yüze öğretim ile harmanlanmış öğretim uygulaması ve sanal sınıf uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı düzeyleri bakımından, *öntest puanları* arasında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 8'de deney ve kontrol gruplarının önteste ilişkin akademik başarı puanları sunulmuştur:

Tablo 8

Grupların Akademik Başarı Öntestine İlişkin Puanları

GRUPLAR	AKADEMİK BAŞARI TOPLAM PUANLARI		
	$\overline{X}$	ss	N
I. deney (Harmanlanmış Öğrenme Uygulaması)	8,88	2,73	26
II. deney (Sanal Sınıf Uygulaması)	7,46	2,04	26
Kontrol	7,14	3,10	21

Tablo 8'de grupların öntest puan ortalamaları incelendiğinde harmanlanmış öğretim uygulamasının yapıldığı I. deney grubunun ortalamasının $\overline{X}$ = 8,88, sanal sınıf uygulamasının yapıldığı II. deney grubunun ortalamasının $\overline{X}$ = 7,46, kontrol grubunun ortalamasının ise $\overline{X}$ =7,14 olduğu ve ortalamaların birbirinden bir miktar farklı olduğu gözlenmektedir.

Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla öntest toplam puanları için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur:

Tablo 9

Grupların Öntest Toplam Puanlarının Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	42,204	2	21,102	3,054	,054	Yok (Sınırda)
Grup İçi	483,687	70	6,910			
Toplam	525,890	72				

Tablo 9 incelendiğinde tek yönlü varyans analiz sonuçlarına göre gruplar arasında öntest puanları açısından anlamlı bir fark olmadığı [$F_{(2-72)}$=3.054, p>0.05] ancak anlamlılık düzeyi dikkatle incelendiğinde farklılaşmanın anlamlılık düzeyinin sınırında reddedildiği görülmektedir. Bu yüzden gruplar arasındaki olası farklılaşma LSD testi kullanılarak incelenmiştir. LSD testi sonuçlarına göre harmanlanmış öğretimin yapıldığı I. deney grubu ile kontrol grubu arasında ön testleri açısından farklılaşma anlamlı bulunmuştur. Bu durum uygulamadan önce grupların coğrafya dersine dönük akademik başarıları açısından denk olmadıkları, I. deney grubunda yer alan öğrencilerin coğrafya dersine ilişkin akademik başarılarının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Tablo10'da deney ve kontrol gruplarının önteste ilişkin tutum puanları sunulmuştur.

Tablo 10

Grupların Tutum Öntestine İlişkin Puanları

GRUPLAR	N	Hoşlanma		İlgi		Meslek Olarak Seçme		Toplam	
		$\overline{X}$	s	$\overline{X}$	ss	$\overline{X}$	ss	$\overline{X}$	ss
I. deney(Harmanlanmış Öğrenme Ortamı)	26	80,07	18,34	69,81	16,15	42,61	18,42	70,16	14,32
II. deney (Sanal Sınıf Uygulaması)	26	85,34	16,51	67,20	18,57	45,65	20,86	72,23	15,12
Kontrol	21	75,23	12,01	59,71	20,21	39,38	22,01	63,57	13,02

Tablo 10'da grupların tutum öntest puan ortalamaları incelendiğinde harmanlanmış öğretim uygulamasının yapıldığı I. deney grubunun ortalamasının $\overline{X}$ = 70,16, sanal sınıf uygulamasının yapıldığı II. deney grubunun ortalamasının $\overline{X}$ = 72,23, kontrol grubunun ortalamasının ise $\overline{X}$ =63,57 olduğu ve az da olsa toplam puan açısından ortalamaların birbirinden farklı olduğu gözlenmektedir. Faktörler açısından

bakıldığında ise "*hoşlanma"* faktöründe en yüksek ortalamanın II. deney grubuna ($\overline{X}$ = 85,34) ait olduğu, *"ilgi"* faktörü açısından en yüksek ortalamanın I. deney grubuna ($\overline{X}$ = 69,81) ait olduğu, "*meslek olarak seçme*" faktörü incelendiğinde ise en yüksek ortalamanın II. deney grubuna ($\overline{X}$ = 45,65) ait olduğu görülmektedir.

Ortalamalara genel olarak bakıldığında, öğrencilerin coğrafya dersine dönük tutumlarının yüksek olduğu söylenebilir. Faktör açısından ise öğrencilerin coğrafya dersinden yeterince hoşlandıkları, ancak orta düzeyde ilgi duydukları, buna karşın meslek olarak seçme açısından ise alt düzeyde oldukları söylenebilir. Bir başka ifadeyle öğrencilerin coğrafyayı ders olarak sevdikleri, ancak meslek olarak yeterince sevmedikleri söylenebilir.

Tablo 9'da gözlenen farkların anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tutum öntest toplam puanları için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

Grupların Öntest Toplam Puanlarının Varyans Analizi

Faktörler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Hoşlanma	Gruplar Arası	1196,432	2	598,216	2,312	,107	Yok
	Grup İçi	18113,540	70	258,765			
	Toplam	19309,973	72				
İlgi	Gruplar Arası	1242,551	2	621,275	1,866	,163	Yok
	Grup İçi	22978,324	69	333,019			
	Toplam	24220,875	71				
Meslek Olarak Seçme	Gruplar Arası	458,050	2	229,025	,552	,578	Yok
	Grup İçi	29062,991	70	415,186			
	Toplam	29521,041	72				
Toplam	Gruplar Arası	932,003	2	466,002	2,291	,109	Yok
	Grup İçi	14240,874	70	203,441			
	Toplam	15172,877	72				

Tablo 11 incelendiğinde tek yönlü varyans analiz sonuçlarına göre gruplar arasında tutum öntest toplam puanları açısından anlamlı bir fark olmadığı [$F_{(2-72)}$=2.291, p>0.05] görülmektedir. Benzer şekilde "*hoşlanma"* [$F_{(2-72)}$=2.312, p>0.05], "*ilgi*" [$F_{(2-72)}$=1.866, p>0.05] ve "*meslek olarak seçme*" [$F_{(2-72)}$=0.552, p>0.05] faktörleri açısından da gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır. Bu durum uygulamadan önce grupların coğrafya dersine dönük tutumları açısından benzer oldukları şeklinde yorumlanabilir.

4.2. Akademik Başarıya İlişkin Bulgular

Bu kısımda sınıf ortamında yüz yüze öğretim ile harmanlanmış öğrenme ortamı ve sanal sınıf uygulamasının öğrencilerin akademik başarı düzeyleri bakımından, *sontest puanları* arasında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Öntest puan ortalamaları arasında anlamlı fark olduğundan dolayı, bu farkın etkisini kontrol etmek amacıyla öntestin etkisinin kontrol altına alındığı kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. Kovaryans analizi, bir araştırmada etkisi test edilen bir faktörün dışında, bağımlı değişken ile ilişkisi bulunan bir değişkenin istatistiksel olarak kontrol edilmesini sağlar. Kovaryans analizinin varyans analizine göre sağladığı avantajlardan birisi, deneysel sürecin başlangıcında gruplar arası farkların olduğu durumlarda deneydeki yanlılıkta bir azalma sağlamaktır (Büyüköztürk, 2002, s.105).

Bu çalışmada öntest sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı fark bulunduğundan sontest puanlarının değerlendirilmesi için kovaryans analizine gerek duyulmuştur. Kovaryans analizinin kullanılabilmesi için karşılanması gereken varsayımlar Tablo 12 ve 13'de sunulmuştur.

Tablo 12

Grupların Kovaryans İçin Gruplar İç Regresyon Eğimlerinin Homojenliği Testi

Bağımlı Değişken	Ortak Değişken	Ortak Etki Testi İçin F Değeri	p
Sontest	Öntest	1.620	0.205

Tablo 12 incelendiğinde akademik başarı puanı [$f_{(2\text{-}70)}$=1,620, p>0.05] ile grup ortak etki farkının olmadığı görülmektedir. Bu bulgu gruplarda öntest puanlarına dayalı olarak sontest test puanlarının yordanmasına ilişkin hesaplanan regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2002, s.110).

Tablo 13'de deney ve kontrol gruplarının akademik başarı puanlarına ait varyansların homojenliğine ilişkin analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 13

Grupların Varyanslarının Homojenliği Testi

Bağımlı Değişken	Ortak Değişken	Levene İstatistiği (F)	Sd1-Sd2	p
Sontest	Öntest	1.068	2-70	0.349

Tablo 13 incelendiğinde akademik başarı sontest puanlarının varyanslarının homojen olduğu görülmektedir. Buna göre, öntest puanları kontrol altına alınarak sontest puanları üzerinde kovaryans analizi yapılabileceği söylenebilir.

Tablo 14'de grupların öntest puanlarına göre düzeltilmiş akademik başarı sontest ortalama puanları verilmiştir.

Tablo 14

Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Akademik Başarı Sontest Puan Ortalamaları

Gruplar	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
I. deney(Harmanlanmış Öğrenme Ortamı)	26	18,83	18,57
II. deney (Sanal Sınıf Uygulaması)	26	17,11	17,21
Kontrol	21	14,42	14,60

Tablo 14'e göre akademik başarı sontest puanları I. deney grubu için $\overline{X}$=18,83, II. deney grubu için $\overline{X}$=17,11, kontrol grubu için ise $\overline{X}$=14.42 olarak hesaplanmıştır. Bu puanlara bakarak bir farkın olduğu ve her iki deney grubunun akademik başarı sontest ortalamasının bir miktar yüksek olduğu düşünülebilir. Ancak grupların akademik başarı öntest puanları kontrol edildiğinde akademik başarı sontest puanlarında değişmeler olduğu görülmektedir. Akademik başarı sontest düzeltilmiş ortalama puanları I. deney grubunda $\overline{X}$=18.57, II. deney grubunda $\overline{X}$=17,21, kontrol grubunda ise $\overline{X}$=14.60 olarak hesaplanmıştır. Grupların düzeltilmiş akademik başarı sontest ortalama puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan kovaryans analizi sonuçları Tablo 15'de verilmiştir.

Tablo 15

Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Akademik Başarı Sontest Puanlarının Gruplara Göre Kovaryans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark	Eta-Kare
Model	249,305	3	83,102	7,580	0,00		0,248
Öntest (Reg.)	25.360	1	25,3060	2.313	0.13		0,032
Grup (Ana Etki)	**175,878**	**2**	**87,939**	**8,021**	**,001**	Var	**0,189**
Hata	756,475	69	10,963				
Toplam	21967,000	73					

Kovaryans analizi sonuçlarına göre, gruplar arasında öntest puanlarına göre düzeltilmiş akademik başarı sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğu

görülmektedir [$F_{(2-69)}$=8.021, p<0.001]. Buna bağlı olarak grupların düzeltilmiş akademik başarı sontest puanları arasında Bonferroni testi sonuçlarına göre anlamlı farklılaşmanın harmanlanmış öğretimin yapıldığı I. deney grubu ($\overline{X}$=18.57) ve sanal sınıf uygulamasının yapıldığı II. deney grubu ($\overline{X}$=17,21) ile sınıf ortamında yüz yüze öğretimin yapıldığı kontrol grubu ($\overline{X}$=14.60) arasında, hem I. deney, hem de II. deney grubu lehine olduğu belirlenmiştir. Ancak I. ve II. deney grupları arasında bir farklılaşma bulunmamaktadır.

Eta-Kare değerleri incelendiğinde ise farkın işlem gruplarında olmasının, öntest puanlarından bağımsız olarak, akademik başarı sontest puanlarındaki değişkenliğin %18,9'unu açıkladığı söylenebilir.

Bu bulgu; hem harmanlanmış öğretim uygulamasının hem de sanal sınıf uygulamasının, sınıf ortamında yüz yüze öğretim uygulamasına göre öğrencilerin coğrafya dersine dönük akademik başarılarına anlamlı düzeyde katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Öte yandan harmanlanmış öğretim uygulamasının yapıldığı I. deney grubunun akademik başarı düzeltilmiş sontest ortalaması, sanal sınıf uygulamasının yapıldığı II. deney grubunun ortalamasından bir miktar daha yüksek olmakla birlikte, her iki uygulamanın akademik başarı üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı gözlenmiştir.

4.3. Coğrafya Dersine Dönük Tutuma İlişkin Bulgular

Bu kısımda sınıf ortamında yüz yüze öğretim ile harmanlanmış öğrenme ortamı ve sanal sınıf uygulamasının öğrencilerin coğrafya dersine dönük *tutum sontest puanları* arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Öntest puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma bulunmamakla birlikte, ortalamalar arasında bazı farklılaşmalara rastlanmıştır. Anlamlı olmamasına rağmen gözlenen bu farklılaşmanın etkisini de kontrol etmek amacıyla öntestin etkisinin kontrol altına alındığı kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. Kovaryans analizinin kullanılabilmesi için karşılanması gereken varsayımlar Tablo 16 ve 17'de sunulmuştur.

Tablo 16

Grupların Kovaryans İçin Gruplar İç Regresyon Eğimlerinin Homojenliği Testi

Bağımlı Değişken	Ortak Değişken	Ortak Etki Testi İçin F Değeri	p

Sontest	Öntest	1.802	0.230

Tablo 16 incelendiğinde coğrafya dersine dönük tutum puanı [$f_{(2-70)}$=1,802, p>0.05] ile grup ortak etki farkının olmadığı görülmektedir. Bu bulgu gruplarda öntest puanlarına dayalı olarak sontest test puanlarının yordanmasına ilişkin hesaplanan regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2002, s.110).

Tablo 17'de deney ve kontrol gruplarının akademik başarı puanlarına ait varyansların homojenliğine ilişkin analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 17

Grupların Varyanslarının Homojenliği Testi

Bağımlı Değişken	Ortak Değişken	Levene İstatistiği (F)	Sd1-Sd2	p
Sontest	Öntest	1,788	2-70	0,175

Tablo 17 incelendiğinde coğrafya dersine dönük tutum sontest puanlarının varyanslarının homojen olduğu görülmektedir. Buna göre öntest puanları kontrol altına alınarak sontest puanları üzerinde kovaryans analizi yapılabileceği söylenebilir.

Tablo 18'de grupların öntest puanlarına göre düzeltilmiş coğrafya dersine dönük tutum toplam sontest ortalama puanları verilmiştir.

Tablo 18

Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Toplam Tutum Sontest Puan Ortalamaları

Gruplar	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
I. deney(Harmanlanmış Öğrenme Ortamı)	26	61,27	61,23
II. deney (Sanal Sınıf Uygulaması)	26	70,26	70,17
Kontrol	21	65,86	66,04

Tablo 18'e göre coğrafya dersine dönük tutum sontest toplam puanları I. deney grubu için $\overline{X}$=61,27, II. deney grubu için $\overline{X}$=70,26, kontrol grubu için ise $\overline{X}$=65,86 olarak hesaplanmıştır. Bu puanlara bakarak bir farkın olduğu ve II. deney grubunun coğrafya dersine dönük tutum toplam sontest ortalamasının bir miktar yüksek olduğu düşünülebilir. Ancak grupların tutum öntest toplam puanları kontrol edildiğinde tutum toplam sontest puanlarında değişmeler olduğu görülmektedir. Tutum toplam sontest düzeltilmiş ortalama puanları I. deney grubunda $\overline{X}$=61.23, II. deney grubunda $\overline{X}$ =70,17, kontrol grubunda ise $\overline{X}$=66,04 olarak hesaplanmıştır. Grupların düzeltilmiş

tutum toplam sontest ortalama puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan kovaryans analizi sonuçları Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19

Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Tutum Sontest Puanlarının Gruplara Göre Kovaryans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark	Eta-Kare
Model	1068,118	3	356,039	1,074	,366		,045
Öntest (Reg.)	15,002	1	15,002	,045	,832		,001
Grup (Ana Etki)	**1037,497**	**2**	**518,749**	**1,565**	**,216**	YOK	**,043**
Hata	22875,800	69	331,533				
Toplam	339955,000	73					

Tablo 19'daki kovaryans analizi sonuçlarına göre, gruplar arasında öntest puanlarına göre düzeltilmiş tutum toplam sontest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F_{(2-69)}$=1.565, p>0.05].

Bu bulgu, hem harmanlanmış öğretim uygulamasının hem de sanal sınıf uygulamasının, sınıf ortamında yüz yüze öğretim uygulamasına göre öğrencilerin coğrafya dersine dönük tutumlarına büyük oranda katkı sağlamadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu duruma öğrencilerin coğrafya dersine dönük toplam tutum puanlarının daha uygulamanın başında da yüksek olmasının neden olduğu söylenebilir.

Tablo 20'de grupların öntest puanlarına göre düzeltilmiş coğrafya dersine dönük tutum faktör sontest ortama puanları verilmiştir.

Tablo 20

Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Toplam Faktör Sontest Puan Ortalamaları

Gruplar	N	Hoşlanma		İlgi		Meslek Olarak Seçme	
		Ort.	D.Ort.	Ort.	D.Ort.	Ort.	D.Ort.
I. deney(Harmanlanmış Öğrenme Ortamı)	26	80,07	79,95	69,81	70,26	42,62	42,36
II. deney (Sanal Sınıf Uygulaması)	26	85,34	85,50	67,20	66,75	45,65	45,83
Kontrol	21	75,23	75,20	59,71	59,69	39,38	39,49

Tablo 20'ye göre coğrafya dersine dönük tutum sontest *hoşlanma* faktörü puanları I. deney grubu için $\overline{X}$=80,07, II. deney grubu için $\overline{X}$=85,34, kontrol grubu için ise $\overline{X}$=75,236 olarak hesaplanmıştır. Düzeltilmiş ortalama puanları I. deney grubunda $\overline{X}$=79,95, II. deney grubunda $\overline{X}$=85,50, kontrol grubunda ise $\overline{X}$

=75,20olarak hesaplanmıştır. *İlgi* faktörü puanları I. deney grubu için $\overline{X}$=69,81, II. deney grubu için $\overline{X}$=67,20, kontrol grubu için ise $\overline{X}$=59,71 olarak hesaplanmıştır. Düzeltilmiş ortalama puanları I. deney grubunda $\overline{X}$=70,26, II. deney grubunda $\overline{X}$ =66,75, kontrol grubunda ise $\overline{X}$=59,69 olarak hesaplanmıştır. *Meslek olarak seçme* faktörü puanları I. deney grubu için $\overline{X}$=42,62, II. deney grubu için $\overline{X}$=45,65, kontrol grubu için ise $\overline{X}$=39,38 olarak hesaplanmıştır. Düzeltilmiş ortalama puanları I. deney grubunda $\overline{X}$=42,36, II. deney grubunda $\overline{X}$=45,83, kontrol grubunda ise $\overline{X}$=39,49 olarak hesaplanmıştır. Grupların düzeltilmiş tutum faktör sontest ortalama puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan kovaryans analizi sonuçları Tablo 21, 22 ve 23'de verilmiştir.

Tablo 21

Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Hoşlanma Faktörü Sontest Puanlarının Gruplara Göre Kovaryans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark	Eta-Kare
Model	1236,308	3	412,103	1,573	,204		,064
Öntest (Reg.)	39,876	1	39,876	,152	,698		,002
Grup (Ana Etki)	**1230,609**	**2**	**615,304**	**2,349**	**,103**	YOK	**,064**
Hata	18073,664	69	261,937				
Toplam	493093,000	73					

Tablo 21'deki kovaryans analizi sonuçlarına göre, gruplar arasında öntest puanlarına göre düzeltilmiş *hoşlanma* faktörü sontest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F_{(2-69)}$=2.349, p>0.05].

Bu bulgu, hem harmanlanmış öğretim uygulamasının hem de sanal sınıf uygulamasının, sınıf ortamında yüz yüze öğretim uygulamasına göre öğrencilerin coğrafya dersine dönük tutumlarına *hoşlanma* faktörü açısından daha yüksek düzeyde sağlamadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 22

Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş İlgi Faktörü Sontest Puanlarının Gruplara Göre Kovaryans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark	Eta-Kare
Model	1529,924	3	509,975	1,528	,215		,063
Öntest (Reg.)	287,374	1	287,374	,861	,357	YOK	,013

Grup (Ana Etki)	**1313,936**	**2**	**656,968**	**1,969**	**,148**		**,055**
Hata	22690,951	68	333,690				
Toplam	337457,000	72					

Tablo 22'deki kovaryans analizi sonuçlarına göre, gruplar arasında öntest puanlarına göre düzeltilmiş *ilgi* faktörü sontest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F_{(2-69)}$=1.969, p>0.05].

Bu bulgu, hem harmanlanmış öğretim uygulamasının hem de sanal sınıf uygulamasının, sınıf ortamında yüz yüze öğretim uygulamasına göre öğrencilerin coğrafya dersine dönük tutumlarına *ilgi* faktörü açısından büyük oranda katkı sağlamadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 23

Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Meslek Olarak Seçme Faktörü Sontest Puanlarının Gruplara Göre Kovaryans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark	Eta-Kare
Model	507,615	3	169,205	,402	,752		,017
Öntest (Reg.)	49,564	1	49,564	,118	,732		,002
Grup (Ana Etki)	**471,834**	**2**	**235,917**	**,561**	**,573**	YOK	**,016**
Hata	29013,427	69	420,484				
Toplam	163040,000	73					

Tablo 23'deki kovaryans analizi sonuçlarına göre, gruplar arasında öntest puanlarına göre düzeltilmiş *meslek olarak seçme* faktörü sontest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F_{(2-69)}$=0.561, p>0.05].

Bu bulgu, hem harmanlanmış öğretim uygulamasının hem de sanal sınıf uygulamasının, sınıf ortamında yüz yüze öğretim uygulamasına göre öğrencilerin coğrafya dersine dönük tutumlarına meslek olarak seçme faktörü açısından yüksek düzeyde katkı sağlamadığı şeklinde yorumlanabilir.

4.4. Uygulamalara Dönük Öğrenci Görüşleri

Bu bölümde sırasıyla önce harmanlanmış öğretim ve daha sonra sanal sınıf uygulamasına dönük öğrenci görüşlerine yer verilmiştir.

4.4.1. Harmanlanmış Öğrenmeye Dönük Öğrenci Görüşleri

Öğrencilere, öncelikle "*Coğrafya dersinde kullandığınız internet destekli ders sisteminin (harmanlanmış öğrenme) hoşunuza gitmeyen yönleri nelerdir*?" sorusu yöneltilmiş ve verdikleri cevaplar aşağıda özetlenmiştir:

- *Hoşuma gitmeyen bir yönü pek olmadı (f=12).*
- *Evde bilgisayar/internet olmadığı için, internet kafeye gitmek zorunda kaldım(f=7).*
- *Tahtanın/yazının çok kullanılamaması, öğretmenin bize yazdıramaması iyi olmadı (f=5).*
- *Tüm dersi öğretmenin anlatmasını tercih ederdim (f=4).*
- *Sistemin derse giriş ve çıkış saatlerini de göstermesi pek hoşuma gitmedi. Çünkü dersin sonuna kadar sistemde olmam gerekti (f=1).*

Uygulama sürecine ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin önemli bir bölümü harmanlanmış öğretim uygulamasında hoşlarına gitmeyen bir durumun olmadığını ifade etmektedirler. Buna karşın bazı öğrencilerin bilgisayar veya internet gibi araçlara sahip olmamasının önemli problem olduğu görülmektedir. Buna ek olarak bazı öğrenciler tüm derslerin öğretmen tarafından anlatılmasını ve öğretmenin not tutturmasını tercih ettiklerini ifade etmektedirler. Bu durumun ortaya çıkma nedeninin, öğrencilerin öğretmenlerinin konuları anlattığı sınıf ortamında yüz yüze öğrenme yöntemine daha alışkın olmalarından ve harmanlanmış öğrenme sürecinde öğrenme sorumluluğunun bir kısmının bizzat kendilerinde olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğrencilere, "*Kullandığınız bu yeni sistemin, hoşunuza giden yönleri nelerdir?*" sorusu yöneltilmiş ve verdikleri cevaplar aşağıda özetlenmiştir:

- *Görsel yönden zengin ve videoların olması (f=23).*
- *İstediğim zaman girip ders notlarına veya videolara tekrar tekrar bakabiliyorum (f=9).*
- *Daha geniş ve kapsamlı bilgiler sunuyor (f=7).*
- *Daha verimli ve zevkli ders işleniyor (f=5).*

- *Dersler sanal ortamda işlendiği için çok sıkılmıyorum (f=4).*

Buna göre öğrencilerin önemli bir bölümü, harmanlanmış öğretim uygulamasında kullanılan öğrenci yönetim sisteminde resim, harita ve video gibi görsellerden hoşlandıklarını ifade etmektedirler. Bunun yanı sıra internet üzerindeki öğretim materyallerine istedikleri zaman tekrar tekrar erişebilmeleri, daha geniş kapsamlı bilgiye ulaşabilmeleri ve derslerin bir kısmının sınıfta yüz yüze öğrenme ortamının dışında internet üzerinden yürütülmesi hoşlarına giden diğer özellikler olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrencilere, "*Diğer derslerinizde de internet destekli (harmanlanmış) ders uygulamasının yapılmasını ister misiniz? Nedenlerini maddeler halinde yazınız*" sorusu yöneltilmiş ve verdikleri cevaplar aşağıda özetlenmiştir:

- *İsteriz. Bu şekilde ders yapmak daha görsel bir ortam sağladığından çok daha yararlı (f=12).*
- *İsteriz. Bu şekilde dersi okul dışında evde de takip edebiliyorum (f=6).*
- *İsteriz. Bu şekilde dersler daha zevkli (f=3).*
- *Hayır istemem. Öğretmenin anlatmasını tercih ederim./Çok fazla vakit alıyor (f=4).*
- *Sadece görselliğin daha ön plana çıktığı derslerin bu şekilde yapılmasını isterim. Diğer derslerde yazarak/yazı tahtasında daha iyi öğreniliyor (f=3).*
- *Hayır istemem. Bilgisayarım/internetim olmadığı için ben giremiyorum (f=2).*

Yukarıdaki görüşlere göre öğrencilerin önemli bir bölümü, özellikle daha fazla görsellik sağladığından, okul dışında da ders içeriklerine ulaşabildiklerinden ve bu şekilde yürütülen dersleri daha zevkli bulduklarından dolayı harmanlanmış öğrenme modelinin diğer derslerde de uygulanmasını istediklerini ifade etmektedirler. Buna karşın küçük de olsa bir grup öğrenci böyle bir yöntem yerine öğretmenin anlatımını tercih etmekte, özellikle sözel derslerde yüz yüze eğitimi tercih etmektedirler. Teknik imkânsızlıklar öğrencilerin bu konuda olumsuz düşünmelerine neden olmaktadır.

Öğrencilere, "*Diğer derslerdeki sınıf ortamında yüz yüze ders işleme yöntemiyle, bu ders kapsamında kullanılan internet destekli (harmanlanmış) ders uygulamasını*

karşılaştırdığınızda hangi yöntemi tercih edersiniz? Gerekçeleri ile birlikte yazınız." sorusu yöneltilmiş ve verdikleri cevaplar aşağıda özetlenmiştir:

- *Derse göre her iki yöntemi de tercih ederim (f=11).*
- *Sınıf ortamında yüz yüze öğrenme yöntemini tercih ederim (f=9.)*
- *İnternet destekli harmanlanmış öğretim yönetimini tercih ederim (f=8).*

Verilen cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin önemli bir bölümünün her iki yöntemi de tercih ettikleri, derslere ve ders içeriklerine göre her iki yöntemi de yararlı buldukları görülmektedir. Buna karşın bazı öğrenciler sınıf ortamında yüz yüze öğrenme yöntemini, bazıları da harmanlanmış yöntemini tercih etmektedirler. Tercih nedenleri bir önceki soruya verdikleri cevaplarla benzer olduğundan burada tekrar edilmemiştir.

4.4.2. Sanal Sınıf Uygulamasına Dönük Öğrenci Görüşleri

Öğrencilere, öncelikle *"Coğrafya dersinde kullandığınız bu yeni sisteminin (harmanlanmış öğretimde sanal sınıf uygulamasının) hoşunuza gitmeyen yönleri nelerdir?"*sorusu yöneltilmiş ve verdikleri cevaplar aşağıda özetlenmiştir:

- *İnternet bağlantı hızının yavaşlığı yüzünden ses ve görüntünün donması ve diğer teknik arızalar (f=18).*
- *Evde bilgisayar/internet olmadığı için, internet kafeye gitmek zorunda kaldım (f=3).*
- *Dersler pek anlaşılır değildi (f=3).*
- *Hoşuma gitmeyen bir tarafı yoktu (f=3).*
- *Öğretmenle birebir iletişim kuramamak (f=2).*

Buna göre öğrencilerin sanal sınıf uygulaması süresinde çok fazla teknik problem yaşadıkları, yaşanan bu internet bağlantı hızı, ses ve görüntü problemleri gibi teknik problemlerin hoşnutsuzluğa neden olduğu söylenebilir.

Öğrencilere, "*Kullandığınız bu yeni sistemin, hoşunuza giden yönleri nelerdir?*"sorusu yöneltilmiş ve verdikleri cevaplar aşağıda özetlenmiştir:

- *Ders bittikten sonra da, istediğimiz zaman dersi tekrar izleyebiliyoruz (f=16).*
- *Özet bilgilere, haritalara ve diğer görsellere rahatça ulaşabildim (f=13).*
- *Bu sistemde evde oturduğum yerde rahatça derse katıldım (f=4).*
- *Sanal ortamda, arkadaşlarla sohbet ederek, birbirimize sorular sorabildik (f=4).*
- *Daha önce görmediğim farklı bir uygulama olduğu için hoşuma gitti (f=3)*
- *Hoşuma giden hiç bir yönü yok (f=1).*

Yukarıda gruplanmış olan görüşler incelendiğinde, öğrencilerin önemli bir bölümünün sanal sınıfta gerçekleştirilen canlı dersi, dersten sonra yeniden izleme imkânının yanı sıra, harmanlanmış öğrenmenin uygulandığı gruptaki öğrencilerin görüşlerine benzer şekilde öğrenci yönetim sistemindeki özet bilgiler, haritalar ve görsellere istedikleri zaman erişebilme imkânını çok beğendikleri görülmektedir. Buna karşın yalnızca bir öğrenci sanal sınıf uygulamasının hoşuna gitmediğini beyan etmiştir.

Öğrencilere, "*Diğer derslerinizde de sanal sınıf uygulamasının yapılmasını ister misiniz? Nedenlerini maddeler halinde yazınız*" sorusu yöneltilmiş ve verdikleri cevaplar aşağıda özetlenmiştir:

- *Evet isterim. Okul dışında da istediğim gibi faydalanabiliyorum (f=8).*
- *Evet isterim. Daha görsel ve daha öğretici bir ortam sağlıyor (f=5)*
- *Evet isterim. Özellikle Fizik, Kimya gibi uygulamalı derslerde yararlı olur (f=3).*
- *Olabilir. Hem sınıfta, hem de sanalda ders yapılsa daha verimli olur (f=3).*
- *Hayır istemem. Bu sistem hoş ama yine de sınıfta yüz yüze gibi verimli olmuyor (f=6).*
- *Hayır istemem. Çünkü bilgisayarım ve internetim yok (f=2).*

Yukarıdaki öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin önemli bir bölümünün diğer derslerinde de sanal sınıf uygulamalarına yer verilmesini istedikleri görülmektedir. Bunun nedenlerini, okul dışında da sistemden faydalanabilmeleri ve daha görsel ve öğretici bir ortam olması şeklinde ifade etmektedirler. Buna karşın bazı

öğrenciler alışık oldukları sınıf ortamında gerçekleştirilen yüz yüze eğitimi daha verimli olduğu gerekçesiyle tercih ettiklerini ifade etmektedirler.

Öğrencilere, *"Arkadaşlarınızla sanal sınıf ortamında iletişim kurmak hoşunuza gitti mi? Açıklayınız."* sorusu yöneltilmiş ve verdikleri cevaplar aşağıda özetlenmiştir:

- *Evet gitti. Anlamadığım sorular olduğunda veya bir sorun çıktığında arkadaşlarımdan yardım alabiliyorum (f=18).*
- *Aslında çok da önemli bir katkı sağlamadı. Mesajlar bazen geç gidebiliyor veya takip etmek zor oluyor. Gereksiz konuşmalar çok oluyor (f=4).*
- *Evet, ama sınıftaki gibi olmuyor. Her şeyi öğretmen görebiliyor (f=4).*

Yukarıda ifade edilen öğrenci görüşlerine göre, öğrencilerin önemli bir bölümü sanal sınıf uygulaması esnasında chat kanalını kullanarak arkadaşları ile haberleşebilmekten hoşlanmakta ve bu kanalı ders amaçlı kullandıklarını vurgulamaktadırlar. Buna karşın öğrencilerin bazıları bu iletişim kanalının faydalı olmadığını, ders dışı gereksiz konuşmaların fazlaca yapıldığını ve öğretmenin burada konuşulanları takip ediyor olmasının rahatsızlık verici olduğunu ifade etmektedirler.

5. SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma bulgularının, belirtilen alt amaçlarla ilişkilendirilmesiyle elde edilen sonuçlar ile bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler sunulmuştur.

Toplanan veriler üzerinde yapılan analizler aracılığıyla aşağıdaki şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Öğrencilerin coğrafya dersine dönük tutumları yüksektir. Faktör açısından ise öğrenciler coğrafya dersinden yeterince hoşlanmaktadırlar. Buna karşın öğrenciler derse orta düzeyde ilgi duymakta, ancak meslek olarak seçme açısından bakıldığında alt düzeyde isteklilik göstermektedirler. Bir başka ifadeyle, öğrenciler coğrafyayı ders olarak sevmekte, ancak meslek olarak tercih etmemektedirler.

2. Hem harmanlanmış öğretim uygulaması hem de sanal sınıf uygulaması, sınıf ortamında yüz yüze öğretim uygulamasına göre öğrencilerin coğrafya dersine dönük akademik başarılarına anlamlı düzeyde katkı sağlamaktadır. Öte yandan harmanlanmış öğretim uygulamasının yapıldığı I. deney grubunun akademik başarı düzeltilmiş sontest ortalaması, sanal sınıf uygulamasının yapıldığı II. deney grubunun ortalamasından bir miktar daha yüksek olmakla birlikte, her iki uygulamanın akademik başarıya katkısı farklılaşmamaktadır.

Harmanlanmış öğrenme ortamlarının temel çıkış noktası, yüz yüze öğrenme ve web tabanlı öğrenme ortamlarının öğretimsel açıdan avantajlı özelliklerinin öğrenenleri ihtiyaçlarını karşılamak üzere en uygun şekilde harmanlanmasıdır (Sitzmann, Kraiger, Stewart ve Wisher, 2006). Harmanlanmış öğrenme ile yüz yüze öğretimin sağladığı bireyler arası etkileşimin getirdiği faydalarla, web ortamındaki çoklu ortam materyalleri üzerinde bireysel tercihlere göre kendi adımlarıyla ilerleyerek çalışmanın sağladığı faydalar bir araya getirilmektedir (Kerres ve de Witt, 2003; Masie, 2006). Harmanlanmış öğrenme yalnızca yüz yüze öğretim ya da yalnızca web tabanlı öğrenmeye göre daha yüksek seviyede akademik başarı elde edilmesini sağlamaktadır (Zhao, Lei, Yan ve Tan, 2005).Bu bağlamda, araştırmada akademik başarı ile ilgili elde edilen bu sonuç alanyazında yer alan bazı araştırma sonuçlarıyla benzerlikler göstermektedir.

Sarısepetçi (2012), ilköğretim 7. Sınıf sosyal bilgiler dersinde harmanlanmış öğrenme ortamının öğrencilerin derse katılımına, akademik başarısına, derse karşı tutumuna ve motivasyonuna etkisini incelediği araştırmada, harmanlanmış öğrenme

ortamının yüz yüze öğrenme ortamına göre öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı düzeyde artırdığını belirtmiştir. Yapıcı (2011) tarafından yapılan, biyoloji öğretiminde harmanlanmış öğrenme ortamının uygulanmasını ve sonuçlarının çeşitli açılardan değerlendirilmesini amaçlayan çalışmada, harmanlanmış öğrenme temelli etkinliklerin sınıf ortamında yüz yüze öğretim yöntemine göre öğrenci başarısı açısından daha etkili olduğu belirtilmiştir. Çardak (2012), öğretim ilke ve yöntemleri dersinde, harmanlanmış öğrenme sürecinde öğrencilerin öğrenme düzeylerinin yapılan öntest ve sontest başarı testlerinde harmanlanmış öğrenme ortamında öğrenim gören öğrencilerin öğrenme düzeylerinin anlamlı biçimde arttığını belirlemiştir. Lynch, Bednarz, Boxall, Chalmers, France ve Kesby (2008), e-öğrenme ve harmanlanmış öğrenme ortamlarının coğrafya öğretiminde kullanılmasının hem pedagojik açıdan, hem de öğretmen ve öğrencilerin bakış açılarının geliştirilmesi yönünden önemli katkılar sağladığını vurgulamaktadırlar.

Yapılan araştırmalarda harmanlanmış öğretim uygulamasının yapıldığı öğrenciler ile sanal sınıf uygulamasının yapıldığı öğrencilerin deneysel işlem sonrası akademik başarılarının benzer olması, harmanlanmış öğretim uygulamasında yürütülen yüz yüze derslerin sanal sınıf ortamında yürütülen derslere göre akademik başarı üzerinde benzer etkilere sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu durumun ortaya çıkmasında, her iki grupta yer alan öğrencilerin aynı çevrim içi öğrenme ortamını kullanmış olması ve sanal sınıf uygulamalarındaki öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen etkileşimlerinin yüz yüze ortamdaki kadar etkili olması gösterilebilir. Ancak alanyazında yer alan çalışmalar, harmanlanmış ortamların öğrencilerin akademik başarıları üzerinde çevrimiçi ortamlara göre daha etkili olduğunu göstermektedir. Usta (2007), harmanlanmış öğrenme ve çevrimiçi öğrenme ortamlarının akademik başarı ve öğrenci doyumuna etkisini belirlemeyi amaçladığı araştırmasının sonucunda, harmanlanmış öğrenme ortamında eğitim alan öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında eğitim alan öğrencilere göre daha başarılı olduğunu saptamıştır. Ayrıca harmanlanmış öğrenme ortamında elde edilen öğrenmenin çevrimiçi öğrenme ortamına göre daha kalıcı olduğu da yine bu çalışmanın bulguları arasındadır. Harmanlanmış öğrenme ortamında öğrenen öğrenciler, çevrimiçi öğrenme ortamında öğrenen öğrencilere göre, öğrenci-öğretmen etkileşimi, öğretmen desteği, ders içeriği, ders hedefleri ve algılanan kurumsal destek bakımından daha fazla doyum elde etmişlerdir. Eşgi (2005) tarafından yapılan çalışmada ise, oluşturulan birinci gruptaki öğrencilere sadece web sitesi, ikinci gruptaki öğrencilere web sitesinin yanı sıra basılı materyal,

üçüncü gruptaki öğrencilere ise web sitesi, basılı materyal ve yüz yüze öğretim desteği sağlanmıştır. Çalışmanın sonucunda, harmanlanmış öğrenme ortamının özelliklerini barındıran üçüncü grubun daha başarılı olduğu görülmüştür.

Alanyazında harmanlanmış öğrenme ortamında eğitim alan öğrenciler ile yüz yüze öğrenme ortamında eğitim alan öğrencilerin akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamayan çalışmalar da yer almaktadır. Ünsal (2007), harmanlanmış öğrenme ortamını değerlendirdiği çalışmasını 22 öğrenciden oluşan kontrol ve 24 öğrenciden oluşan deney grubu ile bilgisayar bilimlerine giriş-II dersini alan öğrencilerle bir çalışma yürütmüştür. Araştırma sonunda, harmanlanmış öğrenme ortamının yüz yüze öğrenme yaklaşımına göre, öğrencilerin akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak, öğrenmenin kalıcılığı açısından harmanlanmış öğrenme ortamını yüz yüze öğrenme yaklaşımına göre daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Nitekim Usta (2007)'nın da belirttiği gibi harmanlanmış öğrenme ortamının sağladığı araç ve ortam zenginliği öğrenmedeki kalıcılık üzerinde oldukça etkili sonuçlar doğurabilmektedir. Demirer (2009) ise, çoklu ortam tasarımı ve üretimi dersinde web tabanlı çoklu öğrenme ortamı ile yüz yüze öğrenme ortamını bir araya getirerek oluşturduğu harmanlanmış öğrenme ortamını kullanmıştır. Çalışma 44 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışma sonunda, harmanlanmış öğrenme ortamı deney grubu öğrencileri ile yüz yüze öğrenme yaklaşımlı kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Delialioğlu (2004) tarafından nicel ve nitel veriler kullanılarak yapılan araştırmada, harmanlanmış öğrenme ortamının, öğrencilerin başarısı, bilgiyi hatırda tutma, ders içeriğine karşı tutum ve ders doyumları üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrenci başarısı, bilgiyi hatırda tutma, ders içeriğine karşı tutum ve ders doyumları açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Dersin web sitesindeki bilgi miktarının, biliş üstü destek gereksiniminin, özgün öğrenme etkinliklerinin, işbirlikli öğrenmenin, güdü kaynağı ve türünün, bireysel öğrenme ve internet erişiminin öğrencilerin harmanlanmış öğrenme ortamlı dersteki öğrenmelerinde önemli bir rol oynadığı belirlenmiştir. Ersoy'un (2003) yaptığı çalışmada ise, harmanlanmış öğrenme ortamındaki öğrencilerin yüz yüze öğrenme ortamının sağladığı etkileşim imkânlarını daha çok tercih etmeleri ve çevrim içi etkileşimden kaçınmaları nedeniyle katılımın ve başarının düşük olduğu gözlenmiştir.

3. Hem harmanlanmış öğretim uygulaması hem de sanal sınıf uygulaması, sınıf ortamında yüz yüze öğretim uygulamasına göre öğrencilerin coğrafya dersine dönük tutumlarına yüksek oranda katkı sağlamadığı görülmektedir. Bu duruma öğrencilerin coğrafya dersine dönük toplam tutum puanlarının daha uygulamanın başında da yüksek olmasının neden olduğuna inanılmaktadır. Tutum alt faktörleri açısından bakıldığında da benzer şekilde, hiçbir faktör açısından anlamlı farklılaşma bulunmamaktadır. Bir başka ifadeyle harmanlanmış öğretim ortamı ve sanal sınıf uygulaması öğrencilerin coğrafya dersine dönük tutumlarına, sınıf ortamında yüz yüze öğretime göre hem toplam puan, hem de faktör puanları açısından daha fazla katkı sağlamamaktadır.

Alanyazında harmanlanmış öğrenme ortamının, uygulandığı derslere yönelik tutumlara etkisini inceleyen çok az çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmalardan bazıları e-öğrenme ve harmanlanmış öğrenme ortamlarının, öğrencilerin derse yönelik tutumları üzerinde etkisinin olmadığını göstermektedir. Yapıcı (2011) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları, harmanlanmış ve yüz yüze öğrenmenin yapıldığı gruplardaki öğrencilerin biyoloji dersine yönelik tutumlarının farklı olmadığını göstermiştir. Arıkan (2007), web destekli etkin öğrenmenin, öğrencilerin bilgisayar ağları ve iletişim dersine yönelik tutumlarına etkisi olmadığını belirtmiştir. Delialioğlu (2004)'nun yaptığı araştırmada da, harmanlanmış öğrenme ortamı ile yüz yüze öğrenme ortamında öğrenim gören öğrencilerin ders içeriğine karşı tutumları ve ders doyumları açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuçlar çalışmamızın bulgularıyla da örtüşmektedir. Bazı araştırmacılar da kısa süreli gerçekleştirilen çalışmalarda öğrencilerin derse yönelik tutumlarında bir değişiklik görülmesinin çok zor olduğunu belirtmektedirler (Gönen ve Kocakaya 2008).

Ancak alanyazında öğrencilerin harmanlanmış öğrenme ile yüz yüze öğrenmeye karşı tutum puanları arasında anlamlı fark olduğuna dair de araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin Sarısepetçi (2012) yapmış olduğu çalışmasında sosyal bilgiler dersi harmanlanmış öğrenme ortamında öğrenim gören öğrencilerin derse karşı tutum puanlarının, yüz yüze öğrenme ortamında öğrenim gören öğrencilerin tutum puanlarına göre anlamlı düzeyde büyük farklılık olduğunu tespit etmiştir.

O'Toole, Mitchell ve Absalom (2003) ise 72 son sınıf öğretmeni adayı öğrenci üzerinde yürüttükleri çalışmalarında; harmanlanmış ve çevrimiçi öğrenme ortamında öğrencilerin derse ilişkin tutumunu incelemişler ve etkileşimde kullanılan farklı araç ve yöntemlerin öğrenciler için ayrıca bir zorluk oluşturduğunu, doyum, tutum ve başarıyı

olumsuz yönde etkileyebileceğini ileri sürmüşlerdir. Bu sonuca bağlı olarak; harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrencilerin teknoloji kullanımına yönelik beceri ve tutumlarına uygun olarak tasarlanması gerektiğini vurgulamışlardır. Benzer olarak Doo, Morris ve Virginia (2006) çevrimiçi ve harmanlanmış öğrenme ortamlarını öğretim koşulları ve öğrenme çıktıları açısından karşılaştırdıkları çalışmalarında harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin derse ilişkin tutumu üzerinde olumlu düzeyde etkiye sahip olduğunu ileri sürmüşlerdir.

4.Açık uçlu sorulara verdikleri cevaplara göre öğrencilerin önemli bir bölümünün harmanlanmış öğretim uygulamasında hoşlarına gitmeyen bir durumun olmadığı saptanmıştır. Buna karşın bazı öğrencilerin bilgisayar ve internete sahip olmamalarının önemli bir problem olduğu gözlenmiştir. Bazı öğrenciler ise tüm dersin öğretmen tarafından anlatılmasını ve öğretmenin not tutturmasını tercih etmektedirler. Öğrencilerin önemli bir bölümü, harmanlanmış öğretim uygulamasında kullanılan öğrenci yönetim sistemindeki resim, harita ve video gibi görsellerden hoşlanmaktadırlar. Bunun yanı sıra internet üzerindeki öğretim materyallerine istedikleri zaman tekrar tekrar erişebilmeleri, daha geniş kapsamlı bilgiye ulaşabilmeleri ve derslerin bir kısmının sınıf ortamının dışında internet üzerinden yürütülmesi hoşlandıkları diğer durumlardır. Öğrenciler, özellikle daha fazla görsellik sağladığından, okul dışında da ders içeriklerine ulaşabildiklerinden ve bu şekilde yürütülen dersleri daha zevkli bulduklarından dolayı harmanlanmış öğrenme ortamı modelinin diğer derslerde de uygulanmasını istemektedirler. Buna karşın bazı öğrenciler ise böyle bir yöntem yerine öğretmenin anlatımını istemekte, özellikle sözel derslerde yüz yüze eğitimi tercih etmektedirler. Teknik imkânsızlıklar da öğrencileri olumsuz etkilemektedir. Öğrencilerin önemli bir bölümü aynı anda her iki yöntemi de tercih etmekte; derslere göre, ders içeriklerine göre her iki yöntemi de yararlı bulmaktadırlar. Buna karşın bazı öğrenciler, sınıf ortamında yüz yüze öğrenme yöntemi bazıları da harmanlanmış yöntemi yukarıda ifade edilen nedenlerden dolayı tercih etmektedirler.

Bu çalışmada, deneysel işlem sonrasında açık uçlu sorularla toplanan öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin görüşlerinin çoğunlukla olumlu yönde olduğu görülmüştür. Buna göre, öğrencilerin harmanlanmış öğrenme sürecinden memnun oldukları söylenebilir. Caner (2009) ve Taslacı (2007) da gerçekleştirdikleri harmanlanmış öğrenme ortamlarında öğrencilerin görüşlerinin olumlu yönde değiştiğini belirtmişlerdir. Harmanlanmış öğrenmeye ilişkin başka çalışmalarda da, öğrencilerin

harmanlanmış öğrenmeye ilişkin olumlu görüşleri olduğu, harmanlanmış öğrenmeyi yararlı buldukları ve tercih ettikleri belirlenmiştir (Ünsal, 2007; Balcı, 2008; Uluyol ve Karadeniz, 2008; Kistow, 2011).

Akkoyunlu ve Yılmaz Soylu (2006) yaptıkları araştırmada öğrencilerin büyük çoğunluğunun harmanlanmış öğrenme ortamına yönelik görüşlerinin olumluluk düzeyinin orta ve yüksek seviyede olduğunu tespit etmişlerdir. Aynı araştırmada yöntemin 7 boyutu arasında en yüksek ortalamanın ise "yüz yüze ortam" boyutuna yönelik olduğu belirlenmiştir. Orhan, Altun ve Kablan (2004) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin büyük çoğunluğunun dersleri sadece yüz yüze öğretim ortamında ya da sadece web ortamında almayı tercih etmedikleri, öğrencilerin yarısının ise harmanlanmış öğrenme ortamını tercih ettikleri bulgularına ulaşılmıştır.

5.Açık uçlu sorulara verdikleri cevaplara göre öğrenciler, sanal sınıf uygulaması süresinde çok fazla teknik problem yaşamışlardır. Yaşanan bu internet bağlantı hızı, ses ve görüntü problemleri gibi teknik problemler hoşnutsuzluğa neden olmuştur. Ancak buna rağmen öğrencilerin önemli bir bölümü sanal sınıfta gerçekleştirilen canlı dersi dersten sonra yeniden izleme imkânının yanı sıra, harmanlanmış öğrenmenin uygulandığı gruptaki öğrencilerin görüşlerine benzer şekilde öğrenci yönetim sistemindeki özet bilgiler, haritalar ve görsellere istedikleri zaman erişebilme imkânlarını beğenmişlerdir. Buna karşın yalnızca bir öğrenci sanal sınıf uygulamasında hoşuna giden hiçbir şeyin olmadığını ifade etmiştir. Öte yandan öğrencilerin önemli bir bölümü, diğer derslerde de sanal sınıf uygulamalarına yer verilmesini istemekte, bunun nedeninin okul dışında da sistemden faydalanabilmeleri, daha görsel ve öğretici bir ortam sağlaması olduğunu ifade etmektedirler. Buna karşın bazı öğrenciler alışık oldukları sınıflardaki yüz yüze eğitimi daha verimli olduğu gerekçesiyle tercih etmektedirler. Öte yandan öğrencilerin önemli bir bölümü sanal sınıf uygulaması esnasında chat kanalını kullanarak arkadaşları ile haberleşebilmekten hoşlanmakta ve bu kanalı ders amaçlı kullandıklarını vurgulamaktadırlar. Buna karşın öğrencilerin bazıları bu iletişim kanalının faydalı olmadığını, ders dışı gereksiz konuşmaların fazlaca yapıldığını ve öğretmenin burada konuşulanları takip ediyor olmasının rahatsızlık verici olduğunu ifade etmektedirler.

6. ÖNERİLER

6.1. Uygulamaya İlişkin Öneriler

1. Coğrafya öğretimine dönük olarak, öğrenmeyi gerçekleştirmek üzere sınıf ortamında yüz yüze öğretim yerine fırsat bulundukça harmanlanmış öğretim ortamlarına yer verilmesi önemlidir. Öğrencilere ders dışında da öğretim materyallerine erişim fırsatı sağlanmalı, internet kaynaklarından hem okul içinde hem de okul dışında akademik amaçlı olarak kullanım fırsatı sunması dikkate alınmalıdır. Bu tür öğrenme ortamları ile hem sınıf içi yüz yüze iletişim avantajlarından, hem de web destekli eğitimin avantajlarından yararlanmak için harmanlanmış öğrenme ortamı modellerine mümkün olduğunca yer verilmesi önerilebilir.
2. Coğrafya öğretimine dönük olarak, öğrenmeyi gerçekleştirmek üzere salt sınıf ortamında yüz yüze öğretim yerine fırsat bulundukça sanal sınıf uygulamalarına yer verilmesi önemlidir. Öğrencilerin ders dışında da ders içinde kullandıkları öğretim materyallerine erişim fırsatı sağlaması ve yapılan dersleri aynı kayıtlar üzerinden tekrar tekrar izleme fırsatı sağlaması dikkate alınarak, sınıf ortamında yüz yüze öğretimi zenginleştirmek amacıyla okul saatleri dışında da bu tür eğitim faaliyetlerine yer verilmesi önerilebilir.
3. Öğretimde harmanlanmış veya sanal sınıf uygulamalarına yer verilmek istendiğinde teknik alt yapı kontrol edilmeli, olası teknik aksaklılara dönük tedbirler alınmalıdır.

6.2. Araştırmaya İlişkin Öneriler

1. Hem harmanlanmış öğretim hem de sanal sınıf uygulamalarının farklı derslerde kullanılarak araştırmanın tekrarlanması önerilmektedir.
2. Hem harmanlanmış öğretimin hem de sanal sınıf uygulamalarının farklı değişkenler üzerindeki etkilerini belirlemeye dönük uygulamalar yapılarak araştırmanın tekrarlanması önerilmektedir.
3. Özellikle harmanlanmış öğretim uygulamasının web destekli kısmındaki durağan içerikler yerine etkileşimli animasyonlar kullanılarak araştırmanın tekrarlanması önerilmektedir.

4. Öğrencilerin harmanlanmış öğrenme ortamında karşılaştıkları öne çıkan en önemli sorunun bilgisayar ve internet imkânlarının sınırlı olması olduğu saptanmıştır. Bu bulgu alanyazınla da oldukça tutarlıdır. Gerek altyapı yetersizlikleri, gerekse öğrencilerin imkânlarının sınırlı olması nedeniyle ders süreci dışında interneti kullanmada sıkıntı yaşadıkları bilinmektedir. Bundan sonraki benzer araştırmalarda öğrencilerin çevrimiçi öğrenme materyalini ders saatleri dışında da kullanmalarını sağlamak ve kolaylaştırmak için bilgisayar ve internet alt yapısına dönük eksikliklerin giderilmesi için gerekli tedbirlerin alınması önerilebilir.

5. Hem harmanlanmış öğretim hem de sanal sınıf uygulamalarında gerçekleştirilen deneysel sürecin daha uzun bir zamana yayılarak, yeniden tasarlanan çalışmalarda uygulanması önerilmektedir.

6. Ülkemizde gerek tamamen çevrimiçi gerekse harmanlanmış öğrenme ortamlarına uygun yapılandırılmış ders yazılımlarının özellikle ortaöğretim kurumlarında farklı nedenlerden dolayı yeterince kullanılamaması nedeniyle, öğrenciler bu tür ortamlara yabancı olduklarından çevrimiçi bir ortamda ders çalışma kültürüne yeterince sahip değildirler. Bu çalışmada, uygulamaya başlamadan önce her iki ortamda da öğrenen öğrencilere çevrimiçi öğrenme materyalini en etkili şekilde nasıl kullanacaklarına dair toplam üç saatlik bir eğitim verilmiştir. Daha uzun süreli bir yetiştirme süresi öğrencilerin hem uygulama materyalini daha iyi tanımalarına hem de öğrenme ortamını daha iyi anlamalarına yardımcı olacaktır.

7. Bu çalışmada; hem harmanlanmış öğretim ortamlarının, hem de sanal sınıf uygulamasının, sınıf ortamında yüz yüze gerçekleştirilen öğretim uygulamalarına göre öğrencilerin coğrafya dersine dönük akademik başarılarına anlamlı düzeyde katkı sağladığı saptanmıştır. Ancak, uzaktan eğitime katılan öğrencilerin öğrenci takip sisteminde derslere katılma ve konuları izleme süreleri dikkate alınarak her bir öğrencinin akademik başarı düzeyine sistemde kalma sürelerinin etkisinin olup olmadığına bakılmamıştır. Araştırmacıların bundan sonra planlayacakları benzer araştırmalarda buna da yer vermeleri önerilebilir.

KAYNAKÇA

Akkoyunlu, B. & Yilmaz Soylu, M. (2006). A Study on Students' Views On Blended Learning Environment. Turkish Online Journal of Distance Education, Vol. 7(3), 43-56.

Alım, M. (2008). Lise öğrencilerinin Coğrafya dersine yönelik tutumları. *Doğu Coğrafya Dergisi, Cilt 13, Sayı 19*, Erzurum.

Anderson, C. ve Thalheimer, T. (2003). Better than blended. *Seven Strategies That Work. IDC 29681, Volume 1,* Tab: Vendors.

Ardel, A. (1960). *Umumi coğrafya dersleri, cilt I*. İstanbul Üniversitesi Coğrafya Enstitüsü Yayınları N0:7 İstanbul.

Arıkan, R. (2000). *Araştırma teknikleri ve rapor yazma*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Arıkan, Y. D. (2007). *Web destekli etkin öğrenme uygulamalarının öğretmen adaylarının başarıları, derse yönelik tutumları ve hatırda tutma düzeyleri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Artvinli, E. (2007). *2005 Yılı 9. sınıf coğrafya öğretim programı: öğretmenler açısından uygulanabilirlik düzeyi*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erzurum.

ASTD (American Society for Training & Development) (2002). *The ASTD E-learning handbook*, T. Haris (Ed.) The McGraw-Hill Companies, USA.

Atılgan, H., Kan, A. ve Doğan, N. (2006). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme***.** Ankara: Anı Yayıncılık

Balcı, M. (2008). *Karma Öğrenme ile ilgili Öğrenci Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Başaran, İ. E. (1996). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Yargıç Matbaası.

Berge, Z. L. (1999). Interaction in post-secondary Web-based learning. *Educational Technology, 39*(1), 5-11.

Bersin, J. (2004). *The Blended Learning Book*. Best Practices, Proven.

Bielawskı, L. and Metcalf, D. (2003). Blended E-Learning. *Amherst: HRD Press.*

Bonk, C. J., Olson, T., Wisher, R. A. and Orvıs, K. (2002). *Reflections on blended distributed learning: The armor captains career course.*http://stinet.dtic.mil/cgibin/GetTRDoc?AD=ADA408041&Location=U2&doc=GetTRDoc.pdfadresinden 14 Temmuz 2012 tarihinde alınmıştır.

Bostan, B. (2007). *Sanal gerçeklikte etkileşim*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Bourne, J. R. (1998). Net-learning: Strategies for on-campus and off-campus network-enabled learning. *Journal of Asynchronous Learning Networks, 2(2): 70-78.*

Brenner, J. (1997). *Student's cognitive styles in asynchronous distance education courses at a community college.*http://www.sloan-c.org/conference/proceedings/1997/brenner/brenner.doc adresinden 10 Temmuz 2012 tarihinde alınmıştır.

Budak, Y. ve Çoban Budak, E. (2012). *Harmanlanmış öğrenme yönteminde benzetim uygulamalarının öğrenmeye etkisi*. AJIT-e: Online Academic Journal of Information Technology,2012 Kış/Winter 2012 – Cilt/Vol: 3 (6), 46-65.

Buldan L, ve Çakıcıoğlu Oban, R. (2004). Lise I coğrafya eğitim programlarının içerik ve zaman açısından değerlendirilmesi, Avrupa birliği ülkeleriyle (İngiltere örneği) karşılaştırılması. *I. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi. (15-17 Mayıs).* Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneysel Desenler: Öntest Sontest Kontrol Gruplu Desen.* (Birinci Baskı*)*. Ankara: PegemA Yayınları.

Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* Ankara: PegemA Yayıncılık.

Caner, M. (2009). *Blended Learning Model for Teaching Practice Course in Pre-Service English Language Teacher Training Program*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Clark, R. C. and Kwinn, A. (2007). *The new virtual classroom: Evidence-based guidelines for synchronous learning.* San Francisco: Jossey-Bass

Colis, B. and Moonen, J. (2001). Flexible learning in a digital world: Experiences and expectations. London*: Kogan Page.*

Collis, B. (2003). Course redesign for blended learning: modern optics for technical professionals. *International Journal of Continuing Engineering Education and Lifelong Learning, 13(1/2),22-38.*

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. Psychometrika. 16, 297-334.

Çardak, Ç. S. (2012). *Harmanlanmış öğrenme sürecinde öğrencilerin etkileşimlerinin ve öğrenme düzeylerinin incelenmesi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Delialioğlu, Ö. (2004). *Effectiveness of Hybrid Instruction on Certain Cognitive and Affective Learning Outcomes in a Computer Networks Course*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Demiralp, N. (2006). *Coğrafya öğretiminde gösteri yöntemi kullanılarak harita ve küre kullanım becerilerinin geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Demirer, V. (2009). *Eğitim Materyali Geliştirilmesinde Karma Öğrenme Yaklaşımının Akademik Başarı, Bilgi Transferi, Tutum ve Öz-Yeterlik Algısına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Denoyelles, A. M. (2011). *Learning between Worlds: Experiences of Women College Students in a Virtual World*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Cincinnati.

Doğanay, H. (1994). *Türkiye Beşeri Coğrafyası*. Ankara: Gazi Büro Kitabevi.

Doğanay, H. (2012).*Coğrafyaya giriş*. İstanbul: Aktif Yayınevi

Doo, L, Michael M, ve Virginia, K (2006). Online vs. Blended Learning: Differences in Instructional Outcomes and Learner Satisfaction. http://eric.ed.gov. ERIC NUMBER: ED492755 adresinden 19 Ocak 2007 tarihinde alınmıştır.

Driscoll, M. (2002). Blended learning: Let's get beyond the hype. *E-learning, 54 New* York: Continuum.

Ebbers, M., Balague, D., Ganguly, B., Noyes, D. and Salm, P. (2003). *Using ıbmlotus virtual classroom: A best practices guide to E-learning*. IBM Redbooks, Internetional Technical Support Organization.

Edwards, C.ve Fritz, J. H. (1997). *Evaluation of three educational online delivery approaches*. Paper presented at the 2nd Mid-South Instructional Technology Conference, Murfreesboro, TN.

Ekici, M. ve Karaman, M. K. (2011). Farklı *düzeylerde harmanlanmış öğrenme etkinliklerinin akademik başarıya etkisinin incelenmesi.* Akademik Bilişim''11 XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, İnönü Üniversitesi, Malatya

Elibüyük, M. (1990). Türkiye'nin tarihi coğrafyası bakımından önemli bir kaynak, mufassal defterler. *Coğrafî Araştırmaları Cilt 1(2),11-4*. Ankara.

Elibüyük, M. (1995). *Matematik coğrafya*. Ankara: Ekol yayıncılık.

Erden, D. (1997). *Örtük özellikler ve klasik test teorisi yaklaşımına dayalı olarak geliştirilen likert tipi tutum ölçeğinin psikometrik özelliklerinin karşılaştırılması.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Erden, M. (1998). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Alkım Yayınevi.

Erinç, S. (1977). *Vejetasyon coğrafyası*. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Coğrafya Enstitüsü Yayınları No:92, İstanbul

Erkuş, A,. (2006). *İstatistik Paket Programlarını Doğru Kullanabiliyor muyuz? Birkaç Uyarı.* http://www.psikolog.org.tr/articles_detail.asp?cat=4&id=21 adresinde, 01. 10. 2012 tarihinde ulaşılmıştır.

Ersoy, H. (2003). *Blending online ınstruction with traditional ınstruction in the*

programming language course: A Case Study. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Eşgi, N. (2005). *Eğitimsel web tasarım ilkelerine göre şekillenen web temelli bilişsel yapıcı yaklaşıma destek olarak hazırlanan basılı materyal ve yüz yüze öğretimin öğrenci başarısına etkisi,* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Eunjoo, O. H. (2006). *Current Practices in Blended Instruction*. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Tennessee, Knoxville.

Franklin, D. (2001). *The ıntelligent classroom: competent assistance in the physical world.*Unpublished Doctoral Dissertation, Northwestern University, Illınoıs, USA.

Girgin, M. (2001). Neden coğrafya öğreniyoruz? *Doğu Coğrafya Dergisi, Cilt 7(5),* 61-74.

Gönen, S. ve Kocakaya, S. (2008). Öğretim teknolojileri ve duyuşsal özelliklere etkisi. *II. Uluslar Arası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu*, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İzmir.

Graham C. R. (2006). Blended learning systems: definition, current trends, and future directions. *The Handbook of Blended Learning Global Perspectives, Locak Designs.* (Ed: C. J. Bonk; C. R. Graham),San Francisco

Graham, C. R., Allen, S. and Ure, D. (2003). Blendend learning environments: A review of the research literature. *Brigham Young University.,*http://www.uab.edu/it/instructional/technology/docs/blended_learning_systems.pdf adresinden 22 Temmuz 2012 tarihinde alınmıştır.

Güner, İ. (2007). *Genel coğrafya*, H. Yazıcı ve M. K. Koca (Editörler), Ankara: Pegem Yayıncılık.

Hartman, J. L., Dziuban, C. and Moskal, P. (1999). Faculty satisfaction in ALNs: A dependent or independent variable? Paper presented at the Sloan Summer ALN Workshops: *Learning Effectiveness and Faculty Satisfaction*, Urbana, IL.

Haytko, D. L. (2001). Traditional versus hybrid course delivery systems: A case study of undergraduate marketing planning courses. *Marketing Education Review, 11(3), 27-39*

Hofmann, J. (2004). *The synchronous trainer's survival guide*. San Francisco: Pfieffer.

Horton, W. (2000). *Designing web based training*. NY, Chichester, Weinheim, Brisbane, Singapore, Toronto: John Wiley.

Hotaman, D. (1995). *Gülhane askeri tıp akademisi sağlık meslek yüksekokulu hemşirelik bölümü öğrencilerinin tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

House, R. (2002). *Clocking in column*. The Spokesman-Review.61(2), 179-211.

Hughes, K. L. and Golann, J. W. (2008). A Virtual World With Real Results. Techniques.www.actonline.org, 34-38

İşman, A. (2005). *Uzaktan eğitim*. (Geliştirilmiş 2. Baskı), Ankara: Pegem Yayınları.

İşman, A. ve Eskicumalı, A. (2001). *Eğitimde Planlama ve Değerlendirme.* (Üçüncü Baskı). Adapazarı: Değişim Yayınları.

İzbırak, R. (1964). *Coğrafî terimler sözlüğü*. Ankara: Doğuş Matbaası.

Jansen, D. G., and Lewis, W. B.(1996). *Potential impact of the ımplementation of cluster programs in trade and industrial/technical education in colorado: final report.* Ft. Collins: School of education, Colorado State University, (ED 399 382)

Kağıtcıbaşı, Ç. (1999). *İnsan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Yayınları.

Karaman, S., Özen, Ü., Yıldırım, S. ve Kaban, A. (2009). *Açık kaynak kodlu öğretim yönetim sistemi üzerinden internet destekli (harmanlanmış) öğretim deneyimi.* Akademik Bilişim''9 XI. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa

Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Kaya, H. (2007). *Türkiye'de ve İngiltere'de orta öğretim coğrafya eğitim ve öğretiminin müfredat, metot ve araç-gereçler açısından değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kaya, S. (2011). *Sanal sınıf yönetimi sürecinde görev alacak öğretim elemanlarının eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Kayan, İ. (2000). Türkiye üniversitelerinde coğrafya eğitimi amaç, yeni hedefler, sorunlar ve öneriler. *Ege Coğrafya Dergisi, Sayı:*11: 7-22.

Kerres, M. and de Witt, C. (2003). A didactical framework for the design of blended learning arrangements. *Journal of Educational Media*, 28, 2-3, 101-113.

King, J. C. and Doerfert, D. L. (1996). Interaction in the distance education setting. University of Missouri, *College of Agriculture, Food, and Natural Resources*http://www.ssu.missouri.edu/ssu/AgEd/NAERM/s-e-4.htm adresinden 25 Temmuz 2012 tarihinde alınmıştır.

Kistow, B. (2011). Blended Learning in Higher Education: A Case Study of Graduate School of Business, Trinidad and Tobago. *Caribbean Teaching Scholar*, 1(2), 115-128.

Korkmaz, Ö. (2007). *Ayrıntılama kuramına dayalı bir öğretimde bellek destekleyicilerin öğrencilerin başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Lambert, D. and Balderstone, D. (2000). *Learning to Teach Geography in the Secondary School: A Companion To School Experince*. Routledge, London.

Leh, A. S. (2002). Action research on hybrid courses and their online communities. *Educational Media International, 39(1),31-37.*

Lynch, K., Bednarz, B., Boxall, J., Chalmers, L., France, D. andKesby, J., (2008). E-learning for geography's teaching and learning spaces.*Journal of Geography in Higher Education*, 32(1), 135-149.

Marsh II, G.E., Mcfadden A.C. and Price B.P. (2004). Blended instruction: Adapting conventional instrument for large classes. *The University of Alabama, Institute for Interactive Technology.*

Masie, E. (2006). The Blended Learning Imperative. Eds. C. J. Bonk, & C. R. Graham.*The Handbook of Blended Learning: Global Perpectis*, Local Designs. San Francisco: Pfeiffer: 22-26.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2011). *Coğrafya dersi öğretim programı.* (9, 10, 11 ve 12. sınıflar), Ankara.

Moallem, M., (2003). An interactive online course: A collaborative design model. *Educational Technology Research and Development.* 51(4), 85-103.

Moore, M. G. (1989). Edt: Three types of interaction. *The American Journal of Distance Education, 3(2), 1-6.*

Morgan, K.R. (1995). *Psikolojiye giriş.* (Çeviri Yayın Sorumlusu: S. Karakaş). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.

Morgan, K. R. (2002). *Blended learning: A strategic action plan for a new campus.* Seminole, FL: University of Central Florida.

Murphy, P. (2003). The hybrid strategy: Blending face-to-face with virtual instruction to improve large lecture courses. http://www.uctltc.org/news/2002/ 12/feature.php adresinden 25 Temmuz 2012 tarihinde alınmıştır.

National Assessment of Educational Progress (NAEP), (2001). The nation's report card: geography 2001. http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2002484 adresinden 17 Ağustos 2012 tarihinde alınmıştır.

Orey, M. (2002). Definition of blended learning. *University of Georgia*. Web:http://www.arches.uga.edu/~mikeorey/blendedLearning adresinden 21 Temmuz 2012 tarihinde alınmıştır.

Orhan, F., Altun, S. ve Kablan, Z. (2004). Karma Öğrenme (Blended Learning) Yöntemine Dayalı Bir Uygulama Öğrenci Görüşleri: Yıldız Teknik Üniversitesi Örneği. *IV. International Educational Technologies Conference*. Sakarya.

Osguthorpe, B.R. and Graham C.R. (2003). Blended learning environments: Definitions and directions. *The Quarterly Review of Distance Education, 4(3).*

O'Toole, J.M., & Absalom, D.J. (2003). The impact of blended learning on student outcomes: Is there room on the horse for two? *Journal of Educational Media, 28,* 179–189.

Özçağlar, A. (2000). *Coğrafyaya giriş*. Ankara: Hilmi Usta Matbaacılık.

Özçelik, D. A. (1998). *Ölçme ve Değerlendirme*. (Genişletişmiş Üçüncü Baskı). ÖSYM Yayınları 8.

Özdemir, S. (2006). *Web ortamında bireysel ve işbirlikli problem temelli öğrenmenin eleştirel düşünme becerisi, akademik başarı ve internet kullanımına yönelik tutuma etkileri.* Yayınlamamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özdemir, S. ve Yalın, İ. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Özgen, N., Bindak, R. ve Birel, F. K. (2007). Coğrafya dersine yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Haziran, 58-64.*

Özmen, S. (2005). Eğitimde sanal sınıf uygulamaları ve sonuçları. http://suleozmen.marmara.edu.tr/teblig_sunumlar/.adresinden 28 Temmuz 2012 tarihinde alınmıştır.

Phillips, J. J. and Phillips, P. P. (2002). Eleven reasons why training and development fails and what you can do about it. *Training, 39(9),75-85.*

Piper, T. (1997). It'll cost how much? *CBT Solutions.*

Rasmussen, R. (2003). *The Quantity and Quality of Human Interaction In a Synchronous Blended Learning Environment.* UTAH: Brigham Young University.

Reay, J. (2001). Blended learning - a fusion for the future. *Knowledge Management Review,4(3), 6.*

Rooney, J. E. (2003). Blending learning opportunities to enhance educational programming and meetings. *Association Managment, 55(5),26-32.*

Rossett, A. (2002). *The ASTD E-learning handbook*: New York: McGraw-Hill.

Rossett, A. and Frazee, R. F. (2003). Strategies for building blended learning. *Learning Circuit,*http://www.learningcircuits.org/2003/ju12003/rossett.htm adresinden 25 Temmuz 2012 tarihinde alınmıştır.

Rovai, A.P and Jordan, H. M. (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*, http://www.irrodl.ora/content/v5.2/rovai-jordan.html adresinden 11 Temmuz 2012 tarihinde alınmıştır.

Sands, P. (2002). Inside outside, upside downside: Strategies for connecting online and face-to-face instruction in hybrid courses. *Teaching with Technology Today*, 8 (6). Retrieved from: http://www.uwsa.edu/ttt/articles/sands2.htm

Sarısepetçi, M. (2012). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrencilerin derse katılımına, akademik başarısına, derse karşı tutumuna ve motivasyona etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Savery, J.R. and Duffy, T. (1995). Problem *based learning: An instructional model and its constructivist framework.* Educational Technology, *35*(5), 31-37.

Sherman, W. R., Craig, A. B. (2003). "Understanding virtual reality", Morgan Kaufmann Publishers, p. 7

Sherry, L. (1996). Issues in distance learning. *International Journal of Educational Telecommunications,* 1 (4), 337-365.

Silverman, S. and Subramaniam, P. R. (1999). Student attitude toward physical education and physical activity: A review of measurement issues and outcomes. *Journal of Teaching in Physical Education. Volume:19(1),97-125.*

Singh, H. and Reed, C. (2001). A white paper: Achieving success with blended learning. *Lexington,MA: Centra Software.*http://www.centra.com/download/whitepaper/blendedlearning.pdf adresinden 16 Temmuz 2012 tarihinde alınmıştır.

Sitzmann, T., Kraiger,K., Stewart, D., and Wisher, R. (2006). The comparative effectiveness of web-based and classroom ınstruction: A Meta-Analysis. *Personnel Psychology*, 59, 623–664.

Slavin, R.E. (1987). Ability grouping and student achievement. *Review of Educational Research,* 57 (3),293-336.

Smelser, L. M. (2002). Making connections in our classrooms: Online and off. *Paper presented at the Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication, Chicago, IL.*

Stewart, K. L. (2011). *Teachıng ın the 21st century: a study ın transıtıonıng from the k-6 tradıtıonal classroom to the k-6 e-school classroom*. Unpublished Doctoral Dissertation, Capella University.

Şahin, C. (2006). *Genel coğrafya*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Şimşek, N. (2002). *Kimya eğitimine yönelik bir tutum ölçeği hazırlanması ve buna yönelik çeşitli değerlendirmelerin yapılması.* Bilim Uzmanlığı Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Tanoğlu, A. (1966). *Nüfus ve yerleşme.* İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları No:45 İstanbul.

Taslacı, N. (2007). *EFL learners' perception of blended writing class: blog and face to*

face. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Tekin, H. (1996). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme***.** Ankara: Yargı Yayınları.

Terkeşli, R. (2010). *İnsan kaynaklarının geliştirilmesinde kullanılan sanal sınıf uygulamalarının mesleki gelişime katkısının değerlendirilmesi (Emniyet Genel Müdürlüğü örneği).* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara

Thomson, I. (2002). Thomson job impact study: The next generation of corporate learning. *Thompson, Inc.*http://www.netg.com/DemosAndDownloads/Downloads/JobImpact.pdf adresinden 25 Temmuz 2012 tarihinde alınmıştır.

Turgut, F. (1977). *Tutumların ölçülmesi*. Eğitimde Ölçme Teknikleri Ders Notu, Hacettepe Üniversitesi Yayınları, Ankara.

Tümertekin, E. (1990). *Çağdaş coğrafî düşüncenin oluşumu ve Paul Vidal de la Blanche.* İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları No:3603, İstanbul

Tümertekin, E. (1994). *Ekonomik coğrafya*. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları No:2926, İstanbul.

Uluyol, Ç. ve Karadeniz, Ş. (2008). Bir harmanlanmış öğrenme ortamı örneği: öğrenci başarısı ve görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(4), 60-84.

Uluyol, Ç. ve Karadeniz, Ş. (2008). Bir harmanlanmış öğrenme ortamında proje temelli öğrenmeye ilişkin öğrenci görüşleri. *8th International Educational Technology Conference IETC May 6-9*, Eskişehir

Usta. E. (2007). *Harmanlanmış öğrenme ve çevrimiçi öğrenme ortamlarının akademik başarı ve doyuma etkisi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, GÜ. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ülgen, G. (1995). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Bilim Yayınları.

Ünsal, H. (2007). *Harmanlanmış öğrenme etkinliğinin çoklu düzeyde değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Valiathan, P. (2002). Designing a blended learning solution. *Learning Circuits,* http://www.learningcircuits.com/2002/aug2002/valiathan.html adresinden 14Temmuz 2012 tarihinde alınmıştır.

Waddoups G. L., Hatch, G. L. and Butterworth, S. (2003). Blended teaching and learning in a first-year composition course. *Quarterly Review of Distance Education, 4(3), 271-278.*

Ward, J. and Labranche, G. A. (2003). Blended learning: The convergence of e-learning and meetings. *Franchising World, 35(4), 22-23.*

Willett, H. G. (2002). Not one or the other but both: Hybrid course delivery using WebCT. *The Electronic Library, 20(5), 413-419.*

Wright, T. and Thompson, L. (2002). Cost, access, and quality in online nursing and allied health professions. *Journal of Asynchronous Learning Networks,* 6(2), 1-13.

Yapıcı, İ. Ü. (2011). *Biyoloji öğretiminde harmanlanmış öğrenme yönteminin uygulanması ve sonuçlarının değerlendirilmesi,* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır

Yılmaz, M.B. (2009). *Karma öğrenme ortamındaki üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarına göre ders başarılarının, derse devamlarının, web materyalini kullanma davranışlarının ve ortama yönelik memnuniyetlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Young, J.R. (2002). Hybrid teaching seeks to end the divide between traditional and online instruction. *The Chronicles of Higher Education,* 48 (28), A33-34.

Yücebalkan, B. (2003). *Postmodern yönelimli sanal organizasyonlarda liderlik konsepti.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Zenger, J. and Uehleim, C. (2001). Why blended will win. http://www2.wit.ie/SchoolsDepartments/SchoolofEducation/LiteracyDevelopmentCentre/AboutUs/FiletoUpload,4560,en.pdf Adresinden 22 Temmuz 2012 Tarihinde Alınmıştır.

Zhao, Y., Lei, J., Yan, B. and Tan, S. (2005). What makes the difference? A practical analysis of research on the effectiveness of distance education. *Teachers College Record*. 107, 1836–1884.

EKLER

EK -1: Akademik Başarı Testi

Sevgili Öğrenciler;

Bu araştırma ile coğrafya dersi Doğal Sistemler öğrenme alanı içerisinde; **"*Harita Bilgisi, Coğrafi Koordinat Sistemi, Eş Yükselti Eğrileri (İzohipsler), Dünya'nın Şekli ve Sonuçları* ile *Dünya'nın Hareketleri ve Sonuçları*"** konularına yönelik bir başarı testidir. Bu amaç kapsamında sorulara vereceğiniz cevaplar kullanılacaktır. Lütfen her bir soru için doğru bulduğunuz cevabı cevap anahtarına işaretleyiniz. Uygulamaya katıldığınız ve soruları samimi bir şekilde cevaplandırdığınız için teşekkür ederim.

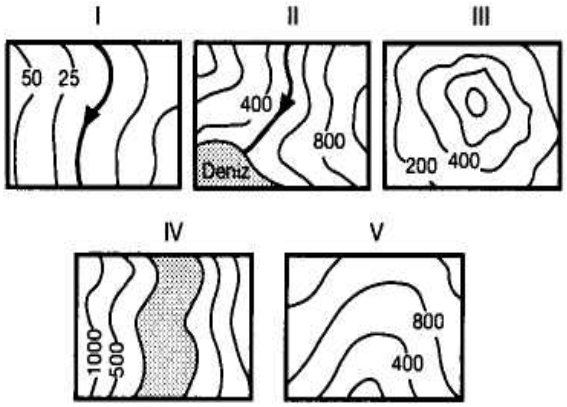
Yurdal DİKMENLİ

COĞRAFYA DERSİ BAŞARI TESTİ

1. Bir haritanın **ayrıntıları** gösterebilme gücü haritanın hangi özelliğine bağlıdır?
A)Çizim yöntemine
B) Lejantına (özel işaretlerine)
C) Ölçeğine
D) Kullanım amacına
E) Renklerine

2. 1/ 4.000.000 ölçekli bir haritada iki şehir arasındaki mesafe 20 cm olarak gösterilmiştir. Bir başka haritada aynı mesafe 8 cm olarak gösterilmiştir. İkinci haritanın ölçeği aşağıdakilerden hangisidir?
A) 1/800.000 B) 1/20.000.000
C) 1/500.000 D) 1/300.000
E) 1/10.000.000

3. Aşağıda verilen haritalardan hangisi renklendirme yöntemiyle çizilirse sadece yeşil renk tonları kullanılır?



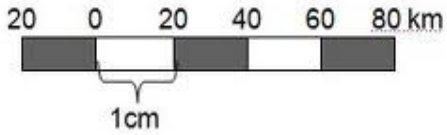
A) V B) IV
C) III D) II
E) I

4. Bir Türkiye Fiziki Haritasında Adapazarı Ovası yeşil, Iğdır Ovası sarı, Başkale Ovası kahverengi ile gösterilmiştir. **Buna göre, fiziki haritada ovaların farklı renklerle gösterilmesi aşağıdakilerden hangisini kanıtlar?**
A) Toprak yapısının farklı olduğunu
B) Yükseltilerinin farklı olduğunu
C) Değişik bölgelerde bulunduklarını
D) Ekonomik etkinliklerin farklı olduğunu
E) Yüz ölçümlerinin farklı olduğunu

5. Gerçek alanı 80 km^2 olan bir göl, ölçeği bilinmeyen haritada 4 cm^2 gösterildiğine göre haritanın ölçeği nedir?
A)1/20.000.000 B) 1/2.000.000
C) 1/300.000 D) 1/200.000
E) 1/1.000.000

6. Aşağıdakilerden hangisi, büyük ölçekle çizilen haritaların özelliklerinden biri değildir?
A) Küçültme oranı fazladır.
B) Paydasındaki rakam küçüktür.
C) Hata oranı azdır.
D) Ayrıntı gösterme gücü fazladır.
E) Gösterilen alanlar dardır.

7. Bir haritada aşağıdaki verilen çizgi ölçeği kullanılmıştır. Bunun kesir ölçek değeri hangisidir?



A) 1/500.000 B) 1/800.000
C) 1/1.500.000 D) 1/2.000.000
E) 1/5.000.000

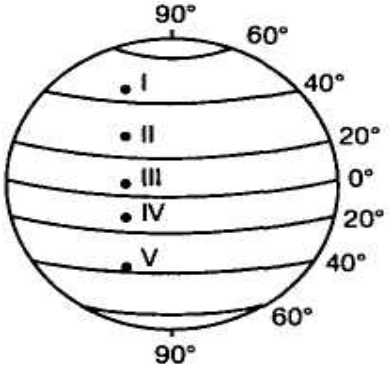
8. I. Haritalarda kullanılan küçültme oranıdır.
II. Haritalar yapılırken kullanılan çizim yöntemidir.
III. Haritalarda kullanılan işaretleri gösteren bölüme denir.
Yukarıda harita ile ilgili verilen tanımlar aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?

	I	II	III
A)	Ölçek	Projeksiyon	Lejant
B)	Projeksiyon	Plan	Ölçek
C)	Plan	Ölçek	Kroki
D)	Harita	Kroki	Lejant
E)	Ölçek	Lejant	Harita

9. İzohips ve izobat eğrilerinin birleşme noktaları aşağıdakilerden hangisini ifade eder?
A) Deniz
B) Kıyı çizgisi
C) Göl
D) Tepe
E) Ova

10. Bir harita çiziminde ölçek ve lejantın belirlenmesi aşağıdakilerden hangisine bağlıdır?
A) Yerel saat farkına
B) Yükseltisine
C) Coğrafî konumuna
D) Kullanım amacına
E) Kuşbakışı görünüşüne

11. Aşağıda numaralandırılmış noktalardan hangisinde Gurup ve Tan süresi diğerlerine göre daha uzundur?



A) I B) II
C) III D) IV
E) V

12. Ekvatora göre uzaklıkları farklı olan iki noktanın yerel saatlerinin aynı olması neyi ifade eder?
A) Yarım kürelerinin aynı olduğunu
B) Dünya'nın Güneş etrafında döndüğünü
C) Boylamlarının aynı olduğunu
D) Yer'in yuvarlak olduğunu
E) Enlemlerinin aynı olduğunu

13. Aşağıdaki tabloda bazı paralellerin uzunlukları verilmiştir.

Paralel	Uzunluk (km)
90°	0
60°	20.000
30°	34.000
0°	40.000

Buna göre, tabloda verilen bilgilerden faydalanılarak hangisine ulaşılamaz?
A) Paralel dereceleriyle paralel uzunlukları arasında ters orantı vardır.
B) 0° paraleli en uzun paraleldir.
C) Paralellerin uzunlukları kutuplara doğru küçülür.
D) 60° paralelinin uzunluğu 30° paralelinin uzunluğundan azdır.
E) Paralel derecesi büyük olan, en uzun paraleldir.

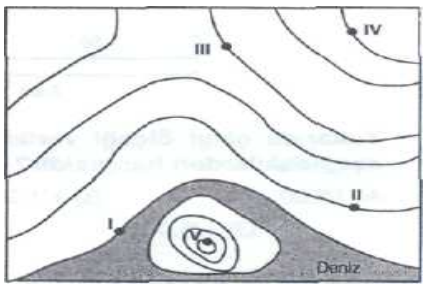
14. Aynı meridyen üzerindeki noktalarda yıl boyunca yerel saat aynı olmasına karşın, güneşin doğuş ve batış saatleri aynı değildir. **Bu durumu yaratan faktör aşağıdakilerden hangisidir?**
A) Yükseltilerinin aynı olmaması
B) Dünyanın şekli
C) Özel konumlarının değişiklik göstermesi
D) Başlangıç meridyenine uzaklıklarının değişmesi
E) Dünyanın ekseni boyunca hareket etmesi

15. Harita çiziminde kuşbakışı görünüş elde edebilmek için yerden yükselmek gerekir. Yerden yükseklere çıkıldıkça ayrıntılar azalır, hata oranı artar. **Buna göre, aşağıdaki ölçeklerden hangisinde İzmir'in haritası daha ayrıntılı çizilir?**
A) 1/2.000.000 B) 1/1.500.000
C) 1/800.000 D) 1/500.000
E) 1/200.000

16. 21 Mart tarihinde 29° Doğu Boylamında İstanbul'da güneş sat 06:16 doğmuştur. Aynı gün 43° Doğu Boylamında yer alan Erzurum'da güneş saat kaçta batar.
A)15:16 B)16:26
C)17:20 D)17:56
E)18:08

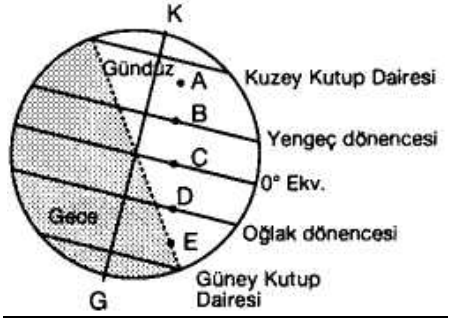
17. Haritalarda yer şekillerinin gösterilmesi için bazı yöntemler kullanılır. **Aşağıdakilerden hangisi bu yöntemlerden biri değildir?**
A) İzoterm B) Tarama
C) İzohips D) Gölgelendirme
E) Kabartma

18. Aşağıdaki izohips haritasında belirtilen yerlerden hangi ikisinin yüksekliği aynıdır?



A) I ve II
B) II ve III
C) III ve IV
D) III ve V
E) II ve IV

19. Aşağıdaki şekilde verilen noktalarla ilgili olarak hangisi söylenemez?



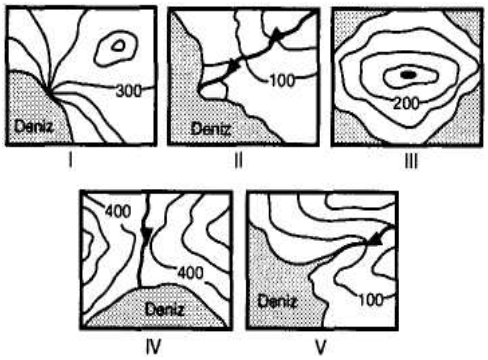
A) En uzun gündüz A noktasında yaşanır.
B) C noktasında gece-gündüz süresi eşittir.
C) D noktasında gündüz süresi B noktasından uzundur.
D) En kısa gündüz E noktasında yaşanır.
E) Güneş ışınları öğlen vakti B noktasına dik gelir.

20. Eksen eğikliği aşağıda verilen özel enlemlerden hangisinin yerini belirlemez?
A) Kuzey Kutup Dairesi
B) Oğlak Dönencesi
C) Güney Kutup Dairesi
D) Ekvator
E) Yengeç Dönencesi

21. Yılın hangi zamanında, aynı meridyen üzerinde bulunan yerlerde Güneş aynı anda doğar ve aynı anda batar?
A) Kuzey Yarımkürenin yaz başlangıç gününde
B) Her iki yarımkürenin bahar başlangıç günlerinde
C) Güney Yarımkürenin yaz başlangıç gününde
D) Güney Yarımkürenin kış başlangıç gününde
E) Bütün yıl boyunca

22. Aynı saat diliminde bulunan iki ülkeden birincisinde gece-gündüz değişimi çok az iken, ikinci ülkede 24 saatten uzun gündüzler yaşanmaktadır. **Bu bilgilere dayanarak aşağıdakilerden hangisi kesin olarak söylenebilir?**
A) Bu ülkelerin enlem değerleri farklıdır.
B) İki ülkede batı yarımkürededir.
C) İkinci ülke ekvatoral kuşaktadır.
D) Birinci ülke orta kuşakta yer alır.
E) İkinci ülke doğu yarımkürededir.

23. Aşağıda verilen izohips haritaları sırasıyla hangi yer şekillerini göstermektedir?



A) Haliç- Boğaz -Vadi -Falez -Delta
B) Falez- Delta- Doruk -Vadi -Haliç
C) Haliç –Vadi- Doruk -Delta -Falez
D) Boğaz- Delta –Doruk- Haliç- Vadi
E) Vadi -Haliç -Delta -Doruk –Falez

24. Güneş ışınlarının Yengeç Dönencesine dik geldiği gün, yeryüzünde aşağıdakilerden hangisi gözlenir?
A) Güney Yarımkürede en uzun gündüz yaşanması
B) Aydınlanma dairesinin kutup noktalarından geçmesi
C) Kuzey Kutup Dairesinde gece süresinin 24 saat olması
D) Ekvatorda gündüz süresinin gece süresinden uzun olması
E) Kuzey Yarımkürede yaz gündönümü yaşanması

25. Aşağıdakilerden hangisi ekvator düzlemi ile ekliptik arasında 23°27' lık açı olmasının bir sonucu değildir?
A)Güneş ışınlarının yalnızca dönenceler arasındaki noktalara dik gelebilmesi
B)Orta enlemlerde mevsimlerin daha belirgin olması
C)Gece ve gündüz sürelerinin uzayıp kısalması
D)Gün uzunluğunun 24 saat olması
E)Kuzey ve Güney yarımkürelerde aynı tarihte farklı mevsimler yaşanması

26. Yerin ekseni etrafında dönüşü sırasında, aşağıdaki şekil üzerinde belirtilen noktaların hangisinde hız en fazladır?



A) 1 B) 2 C) 3 D)4 E) 5

27. Aşağıdakilerden hangisi hem gece-gündüz sürelerinin farklı olmasında hem de mevsimlerin meydana gelmesinde rol oynar?
A)Yörünge düzlemi ile eksen arasında bir açının olması
B)Yörüngenin elips şeklinde olması
C)Yerkürenin eksen çevresinde dönmesi
D)Yerkürenin ekseni çevresinde dönüş hızının ekvatorda fazla olması
E)Yerin kutuplarda basık olması

28. Ankara'da oturan bir kişi, 21 Aralık'ta başka ülkedeki bir kente gidiyor. Gittiği yerde gündüz süresinin Ankara'dakinden daha uzun olduğunu görüyor. **Bu kişinin gittiği yer, Ankara'ya göre nerede olabilir?**
A)Kuzeydoğuda B)Kuzeyde
C)Güneyde D)Doğuda
E)Batıda

29. Yeryüzünün herhangi bir kesiminde yıl boyunca aynı mevsimin hüküm sürmesi neye bağlıdır?
A)Yeryüzünün sade bir yapıya sahip olmasına
B)Yeryüzünün tümüyle kara ya da tümüyle deniz olmasına
C)Yer yörüngesinin daire biçiminde olmasına
D)Yerin sadece Güneş çevresinde hareket etmesine
E)Yer ekseninin yörünge düzlemine dik olmasına

30. Güneş ışınlarının Dünya üzerindeki bir noktaya düşüş açısının yıl boyunca değişmesi aşağıdakilerden hangisinin bir sonucudur?
A) Yerin Güneş çevresindeki dönüş süresinin
B) Yerin ekseni çevresindeki dönüş süresinin
C) Yerin Güneş'e olan uzaklığının
D) Yer ekseni ile ekliptik arasındaki açının
E) Yerin şeklinin

BAŞARI TESTİ
CEVAP ANAHTARI

1	C
2	E
3	E
4	B
5	B
6	A
7	D
8	A
9	B
10	D
11	A
12	C
13	E
14	B
15	E
16	C
17	A
18	D
19	C
20	D
21	B
22	A
23	B
24	E
25	D
26	C
27	A
28	C
29	E
30	D

EK -2: Tutum Ölçeğini Kullanma İzni

Sayın Hocam;

Sanal Sınıf Uygulaması ve Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarının Coğrafya dersi Başarısı ile Derse Yönelik Tutuma Etkisi ve Öğrenci Görüşleri

adlı doktora çalışmamda kullanmak üzere sizin 'Coğrafya dersine yönelik bir tutum ölçeği geliştirilmesi' adlı makalenizdeki tutum ölçeğinizi izin verirseniz kullanmak isterim. Çalışmalarınızda başarılar ve kolaylıklar dilerim. Saygı ve selamlar

Öğr. Gör. Yurdal DİKMENLİ

Ahi Evran Üniversitesi

Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü
Sınıf Öğretmenliği ABD
KIRŞEHİR

Sevgili Yurdal,
Doktora teziniz için talep ettiğiniz "*Coğrafya dersine yönelik bir tutum ölçeğini geliştirilmesi*" adlı ölçeğimizi çalışmanızda/doktora tezinizde kullanabilirsiniz.

İyi çalışmalar dileklerimle

Başarılar dilerim...

Yrd. Doç. Dr. Nurettin ÖZGEN
Ankara Üniversitesi
Dil ve Tarih- Coğrafya Fakültesi
Coğrafya Bölümü
56100/ Sıhhıye/ ANKARA

EK -3: Tutum Ölçeği

Sevgili Öğrenci,

Bu ölçek, coğrafya dersine ilişkin tutumlarınızı belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıda Coğrafya dersine ilişkin tutumunuzu belirlemeyi amaçlayan 20 adet cümle bulunmaktadır. Her bir cümleyi dikkatlice okuduktan sonra, cümlelere ne derece katıldığınızı belirlemek için cümlelerin sağındaki seçeneklerden size en uygun olan yalnız bir tanesini (**X**) işareti koyarak işaretleyiniz. İşaretlediğiniz seçeneklerin doğru ya da yanlış olması söz konusu değildir. Cümlelerden hiçbirini yanıtsız bırakmayınız.

Teşekkür ederim. Yurdal DİKMENLİ

	Coğrafya Dersine Yönelik Tutumlar	Tam Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Az Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Derslerin içinde en sevimsiz olanı coğrafyadır					
2	Coğrafya ders saatlerinin daha fazla olması gerekir					
3	Coğrafya beni huzursuz eden bir kelimedir					
4	Coğrafya dersleri genellikle sıkıcı geçer					
5	Coğrafya dersi çalışırken canım sıkılır					
6	Coğrafya ile ilgili araştırma yapmak isterim					
7	Coğrafya bana zevkli ve eğlenceli gelmiştir					
8	Coğrafya denilince aklıma sıkıntı verici bir şeyler geliyor					
9	Coğrafyayı hiçbir zaman sevmedim					
10	Coğrafya öğretmeni olmak isterdim					
11	Coğrafyanın ileriki yıllarda karşıma çıkmasını istemem					
12	Bir coğrafyacı olmak isterdim					
13	Coğrafya sevmediğim dersler arasında yer alır					
14	Coğrafya öğrenmek mutluluk verici bir şeydir					
15	Coğrafyaya karşı bir ilgimin olduğu söylenemez					
16	Coğrafya en zevk aldığım derslerden birisidir					
17	Coğrafî olaylar çok ilgimi çeker					
18	Coğrafya konuları insanı sıkıyor					
19	Canım sıkıldığı zaman coğrafya sorusu çözerim					
20	Coğrafya ilgi alanıma girmiyor					

EK -4: Araştırma İzin Talebi

AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde doktora öğrencisiyim. Tezimde "Sanal Sınıf Uygulaması ve Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarının Coğrafya Dersi Başarısı ile Derse Yönelik Tutuma Etkisi ve Öğrenci Görüşleri" konusunu çalışmaktayım. Bu çerçevede 01 Kasım-14 Aralık 2012 tarihleri arasında Kırşehir Lisesi 9. Sınıflarının M, N, O Şubelerinde ekli tabloda gösterilen programa uygun olarak uygulama yapmak istiyorum. Kırşehir İl Millî Eğitim Müdürlüğünden konuyla ilgili izinlerin alınması hususunda;

Uygun görüş ve olurlarınızı arz ederim.

24.09.2012

Öğr. Gör. Yurdal DİKMENLİ

Eki: Deney ve Kontrol Gruplarına Uygulanacak Program (1 sayfa)

Deney ve Kontrol Gruplarına Uygulanacak Program

Tarih	**Haftalar**	Uygulamalar		
		1. Deney Grubu (M Şubesi)	**2. Deney Grubu (M Şubesi)**	**Kontrol Grubu (O Şubesi)**
1-7 Kasım	Ön-test Uygulaması			
12 Kasım -7 Aralık	I	Haritalar Bilgisi	Haritalar Bilgisi	Haritalar Bilgisi
	II	Coğrafî Koordinat Sistemi	Coğrafî Koordinat Sistemi	Coğrafî Koordinat Sistemi
	III	Eş Yükselti Eğrileri (İzohipsler)	Eş Yükselti Eğrileri (İzohipsler)	Eş Yükselti Eğrileri (İzohipsler)
	IV	Dünya'nın Şekli ve Sonuçları, Dünya'nın Hareketleri ve Sonuçları	Dünya'nın Şekli ve Sonuçları, Dünya'nın Hareketleri ve Sonuçları	Dünya'nın Şekli ve Sonuçları, Dünya'nın Hareketleri ve Sonuçları
10-14 Aralık	Son-test Uygulaması			

EK -5: Araştırma İzni

T.C.
AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Personel Dairesi Başkanlığı)

Sayı : B.30.2.AEÜ.0.71.00.00-903.07.02/ 3267 – 4836 05 / 10 / 2012
Konu :Araştırma İzni

EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : 26.09.2012 tarih ve 1303 sayılı yazınız.

Fakülteniz İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğretim Görevlisi Yurdal DİKMENLİ'nin, Kırşehir Lisesi 9. sınıf öğrencilerine yönelik "Sanal Sınıf Uygulaması ve Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarının Coğrafya Dersi Başarısı ile Derse Yönelik Tutuma Etkisi ve Öğrenci Görüşleri" konulu sınıf uygulamasına ilişkin Kırşehir Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 02.10.2012 tarih ve B.08.4.MEM.4.40.00.20.03.745.01.01/13436 sayılı yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Güray ERENER
Rektör Yardımcısı

AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı
Gelen Evrak
Kayıt tarihi 08 / 10 / 2012
Kayıt Sayısı 1643
Gereği : Personel
Bilgi

EK:1

Adres :Ahi Evran Üniversitesi Rektörlüğü Bağbaşı Mah. Şehit Nejdet YAĞIZ Cad. No:141-1 40100 **KIRŞEHİR**
Telefon: (0386) 280 41 70 Fax: (0386) 280 41 74 E-Posta:personel@ahievran.edu.tr

T.C
KIRŞEHİR VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

01.10.2012* 13324

01.10.2012* 13324

Sayı : B.08.4.MEM.4.40.00.20-605.01-
Konu : Yurdal DİKMENLİ'nin
Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

Ahi Evran Üniversitesi Personel Dairesi Başkanlığının 26.09.2012 tarihli ve 3161/4665 sayılı yazıları ile; Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora programı öğrencisi Yurdal DİKMENLİ Kırşehir Lisesi 9. Sınıf (MNO) şubelerinde sınıf uygulaması yapmak isteği bildirilmektedir.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Doktora Programı öğrencisi Yurdal DİKMENLİ'nin 01 Kasım - 14 Aralık 2012 tarihleri arasında ilimiz Kırşehir Lisesi 9. Sınıf MNO şubelerinde "Sanal Sınıf Uygulaması ve Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarının Coğrafya Dersi Başarısı ile Derse Yönelik Tutuma Etkisi ve Öğrenci Görüşleri" konulu sınıf uygulamasını öğretmen gözetiminde uygulaması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Şevket KARADENİZ
Milli Eğitim Müdür V.

OLUR
27./09/2012

Özkan DEMİREL
Vali a.
Vali Yardımcısı

27.09.2012/VHKİ N.TEKİNARSLAN
27.09.2012/Şef S.AKGÜL

Terme Cad. 40100 KIRŞEHİR
Bilgi için : Md. Yrd. Ş. KARADENİZ
Telefon: (0 386) 213 51 50
Faks: (0 386) 2131003
kirsehirmem@meb.gov.tr
http://kirsehir.meb.gov.tr

EĞİTİME %100 DESTEK
İLKÖĞRETİM GENEL MÜDÜRLÜĞÜ OKUL İKLİMİNİ GELİŞTİRME PROGRAMI
EĞİTİMDE REFORM daha aydınlık gelecek

EK-6: Başarı Testi Madde Analizi Sonucu Kalan Soruların Belirtke Tablosu

Öğrenme Alanı	Konu Başlıkları	Kazanımlar	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme
DOĞAL SİSTEMLER	Harita ve Unsurları Ölçek Çeşitleri ve Dönüşümleri Harita Çeşitleri Haritalarda Uzunluk ve Alan Hesaplamaları	Bilgileri haritalara aktarmada kullanılan yöntem ve teknikleri kullanım amaçları açısından karşılaştırır.	1, 8, 10,	6, 15,	2, 5, 7,			
	Koordinat Sistemi Paralel ve Meridyenlerin Özellikleri Enlem ve Boylamların Özellikleri Ulusal ve Yerel Saat Hesapları	Koordinat sistemi ve haritayı oluşturan unsurlardan yola çıkarak zaman ve yere ait özellikler hakkında çıkarımlarda bulunur.		12, 14, 21,	16,	22,	13,	
	Eş Yükselti Eğrileri ve Özellikleri Eş Yükselti Eğrileri ile Yüzey Şekillerinin Gösterilmesi Yükselti ve Eğim Hesapları	Eş yükselti eğrileriyle çizilmiş bir harita üzerinde ana yer şekillerini ayırt eder.	9, 17,	4,		18,	3, 23,	
	Dünyanın Şekli ve Sonuçları Eksen Eğikliği ve Sonuçları Dünyanın Hareketleri ve Sonuçları	Dünyanın şekli ve hareketlerinin etkilerini yorumlar.	20, 26,	29, 30,		24, 25,		11, 19, 27, 28,

EK-7: Harmanlanmış Öğrenme Ortamına Katılan Bir Öğrenciye Ait Örnek Öğrenci Görüşme Formu

Öğrenci Görüşme Formu

Sevgili öğrencileri. İlk defa tanıştığınız teknolojiye dayalı bu öğretim yaklaşımının daha da geliştirilebilmesi için sizin görüşleriniz çok gereklidir. Bu yüzden aşağıdaki sorulara dikkatle ve samimi şekilde cevap vermeniz çok önemlidir. Şimdiden ilginiz ve dikkatiniz için teşekkür ederim.

Yurdal Dikmenli

1. Coğrafya dersinde kullandığınız internet destekli ders sisteminin hoşunuza gitmeyen yönleri nelerdir?

Hazıma gitmeyen hiç bir yönü yoktur.

2. Kullandığınız bu yeni sistemin, hoşunuza giden yönleri nelerdir?

1- Ders çalışmama yardımcı oldu.
2- Görselliğe dayalı bir site olduğu için anlamam daha kolay oldu,
3- Kitaplarda bulamadığım cevapları bu siteden kolayca buldum.

3. Diğer derslerinizde de internet destekli ders uygulamasının yapılmasını ister misiniz? Nedenlerini maddeler halinde yazınız?

Evet, isterim çünkü, kitaplarda bulamadığım cevapları bu siteden kolayca bulıyorum,

4. Diğer derslerdeki sınıf ortamında yüz yüze ders işleme yöntemiyle, bu ders kapsamında kullanılan harmanlanmış ortamda ders uygulamasını karşılaştırdığınızda hangi yöntemi tercih edersiniz? Gerekçeleri ile birlikte yazınız.

Geleneksel ders işleme yöntemini seçerim çünkü, bu şekilde anlamak kolay ama evde bu siteden yararlanarak tekrar ederek pekiştirmek daha kolay.

EK-8: Sanal Sınıf Uygulamasına Katılan Bir Öğrenciye Ait Örnek Öğrenci Görüşme Formu

Öğrenci Görüşme Formu

Sevgili öğrencileri. İlk defa tanıştığınız teknolojiye dayalı bu öğretim yaklaşımının daha da geliştirilebilmesi için sizin görüşleriniz çok gereklidir. Bu yüzden aşağıdaki sorulara dikkatle ve samimi şekilde cevap vermeniz çok önemlidir. Şimdiden ilginiz ve dikkatiniz için teşekkür ederim.

Yurdal Dikmenli

1. Coğrafya dersinde kullandığınız bu yeni sistemin hoşunuza gitmeyen yönleri nelerdir?

1-Hoşumuza gitti fakat karşılıklı yani sınıfta olsaydık daha iyi anlayabilirdik.

2. Kullandığınız bu yeni sistemin, hoşunuza giden yönleri nelerdir?

Evet hoşuma gitti, Anlamadığım dersleri girip tekrar izleyebiliyordum.

3. Diğer derslerinizde de sanal sınıf uygulamasının yapılmasını ister misiniz? Nedenlerini maddeler halinde yazınız?

1-Evet isterim, anlamadığım zaman tekrar girip izleyebiliyordum.
2-Arkadaşlarımda sorular sorabiliyordum.

4. Arkadaşlarınızla sanal sınıf ortamında iletişim kurmak hoşunuza gitti mi? Açıklayınız.

Evet, onlarla rahat rahat ders esnasında onlarada sorular sorıyordum, hem arkadaşlarımın sanal sistemde bana sorması hem de benim onlara sormam artı puan kazandırıyordur.