

Yükseköğretimde Uzaktan Eğitim Ağırlıklı Karma Öğrenme Modeline Geçiş Süreci: Pedagojik Deneyimlere Dayalı Bir Çözümleme

Mehmet KOKOÇ*

Öz: Bu araştırmanın amacı; yükseköğretim düzeyinde karma öğrenmeye geçiş sürecini öğretim üyelerinin pedagojik deneyimlerine dayalı olarak çözümlemektir. Nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda durum çalışması yöntemi işe koşularak yürütülen bu araştırma, 13 haftalık bir çalışma sürecini kapsamaktadır. Araştırma verileri, bir devlet üniversitesinde hem karma öğretim hem de örgün öğretim (yüz yüze) yoluyla yürütülen Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi lisans programında ders veren dört öğretim üyesinin deneyimlerine dayalıdır. Veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme ve katılımcı gözlem teknikleri kullanılmıştır. İçerik analizi sonucunda altı temadan oluşan bir örüntü ortaya çıkmıştır. Araştırma bulguları; karma öğretim süreci ve yüz yüze öğretim sürecinde öğretim üyelerinin benzer öğretim yöntemlerini ve çoklu ortam öğelerini kullandıklarını göstermektedir. Bununla birlikte derse bağlılık ve topluluk hissi geliştirme, öğrenme çabası, motivasyon ve derse katılım düzeyi açısından karma öğretim öğrencilerinin örgün öğretim öğrencilerinden farklılaştığı belirlenmiştir. Ayrıca karma öğretim programında ders vermenin öğretim üyelerinin iş yükünü artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın bulgularına dayalı olarak; yüz yüze öğretimden karma öğretime geçiş sürecinde öğretim üyelerinin teknik ve pedagojik destek sunulması gerektiği söylenebilir ve özellikle ilk defa karma öğretim programında ders verecek öğretim üyelerine yönelik kapsamlı bir oryantasyon etkinliğinin gerçekleştirilmesi önerilebilir. Araştırma sonuçları, kurumsal olarak karma öğretime geçişte; öğretim tasarımcılarının ve alan uzmanlarının birlikte çalıştığı, çok boyutlu ve sürdürülebilir bir sürecin takip edilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Karma öğrenme, Karma öğretim, Çevrimiçi uzaktan öğrenme, Pedagojik deneyimler.

* Dr., Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, E-posta: kokoc@trabzon.edu.tr Orcid No: 0000-0002-1347-8033



Analysis of Transition to Online Blended Learning Model in Higher Education: An analysis based on Pedagogical Experiences

Abstract: This study aims to examine transition from face to face learning to blended learning in the context of Higher Education based on pedagogical experiences of faculty members. This research is a case study as a qualitative research method. The study was carried out in 13 weeks. Data were collected from four academicians teaching at postgraduate level in the Department of Computer Education and Instructional Technology in a state university. The participants took part in blended and face-to-face (formal) learning programs. The data were collected by using semi-structured interview form and participant observation. As a consequence of the content analysis, six main themes emerged. We found that participants used similar teaching methods and multimedia tools in both blended teaching environment and face-to-face teaching, and they were equally effective in providing feedback. Learners in the blended learning environment differed from their counterparts in formal education in terms of sense of commitment and sense of community, self-regulating skills, effort, motivation and attendance to course. Furthermore, it was found out that blended learning increases overall work-load of instructors. Based on the finding of the study, we suggest that academicians need technical, pedagogical and orientation support in transition from face-to-face interaction to blended learning. It is needed that multi-dimensional and sustainable process which is built upon cooperation between instructional designers and field experts should be followed in transition to blended learning.

Keywords: Blended learning, Blended teaching, Online distance learning, Pedagogical experiences.

Giriş

Küreselleşme ile birlikte yaşanan dönüşümler, bireylerin ihtiyaçlarının giderilme yollarının farklılaşmasına yol açmıştır ve toplumsal anlamda birçok yeniliği beraberinde getirmiştir. Eğitim kurumları, üniversiteler ve üniversitelerin paydaşları da küreselleşmenin beraberinde getirdiklerinden etkilenmiştir. Geleneksel öğretim türlerinin sınırlılıklarını en aza indirme, öğrenmeyi destekleme ve esnekliği sağlama amacıyla geleneksel öğrenme ortamlarına alternatif olarak farklı öğrenme ortamları ön plana çıkmıştır. Karma öğrenme, bu bağlamda ele alınan alternatif öğrenme modellerinden biridir.

Karma öğrenme, yüz yüze öğretim ile çevrimiçi öğretimin eğitsel açıdan anlamlı bir şekilde bütünleştirildiği bir öğretim tasarımıdır (Graham, 2013). Horton (2006) karma öğrenmeyi, bir hedefe yönelik olarak farklı eğitim biçimlerinin bir arada kullanılması olarak

tanımlamıştır. Buna karşın karma öğrenmenin, teknolojinin geleneksel yüz yüze öğrenme deneyimlerinde işe koşulmasından daha fazlasını ifade ettiği vurgulanmaktadır (Garrison & Kanuka, 2004; Garrison, 2013). Graham (2013), karma öğrenme modelinin kullanılmasının; öğrenme ve öğretim çıktılarına geliştirme, yüksek esneklik ve öğrenme ortamına erişim, maliyet verimliliği olmak üzere alanyazındaki çalışma sonuçlarıyla desteklenen üç önemli gerekçesi olduğunu belirtmektedir. Karma öğrenmenin temel hedefi; öğrenciler için aktif ve öz yönetimli öğrenme olanaklarını artırmak amacıyla yüz yüze öğretimin ve çevrimiçi öğretimin en iyi özelliklerinin birlikte işe koşulmasıdır (Garnham ve Kaleta, 2002). Karma öğrenmeyi kavramsallaştırırken öğrenme süreci tasarımına odaklanan Cheung, Wang, Au ve Xie (2018), öğrenme deneyimlerini zenginleştirmek ve öğrenme sürecinin etkililiğini artırmak için e-öğrenme ve mobil öğrenme gibi teknolojilerin yüz yüze öğrenme süreciyle bütünleştirilmesine vurgu yapmıştır.

Karma öğrenme, herhangi bir disiplinle veya bilim dalıyla sınırlandırılmayan bir araştırma ve uygulama alanı olarak hızla büyümektedir (Halverson, Graham, Spring, Drysdale ve Henrie, 2014). Karma öğrenmeyi diğer öğrenme modellerinden üstün kılan en önemli özelliği, etkileşimi ve işbirliğini güçlü kılmasıdır (Garrison, 2013). Yüz yüze öğrenme ortamları ile çevrimiçi öğrenme ortamlarının üstün yanlarını dikkate alarak kurgulanan karma öğrenme ortamlarının, zengin öğrenme yaşantısı sunabileceği ve özel gereksinimli bireyler için eğitim alma olanağı yaratabileceği vurgulanmaktadır (Gedik, 2013; Ross & Gage, 2006; Rovai ve Jordan, 2004). Bununla birlikte çevrimiçi öğrenme ortamlarının dezavantajlarından biri olan yüz yüze etkileşim sınırlılığını ortadan kaldırmada, karma öğrenmenin anlamlı rolü olduğu belirtilmektedir (Graham, 2013).

Karma öğrenmeye özgü bağlamın farklılığı, öğrenme sürecindeki bileşenlerin rollerinin farklılaşmasına neden olmaktadır (Gedik, Kiraz ve Özden, 2013; Graham, 2013; Olapiriyakul ve Scher, 2006). Karma öğrenmede iki farklı öğrenme ortamının bir arada kullanımı, kendine özgü yeni dinamikler ortaya çıkarmaktadır (Gedik, 2013). Dolayısıyla karma öğrenme ortamlarında yüz yüze veya çevrimiçi ortamlara kıyasla eğitsel unsurların nasıl değişebileceği sorusu ön plana çıkmaktadır. Huang ve Zhou (2006) karma öğrenme süreçlerinde öğrencilerin öğrenme stratejilerinin değiştiğini vurgulamaktadır. Karma öğrenme ortamlarında öğretmen rolünün ve yeterliklerinin yeniden tanımlanmasının gerekli olduğu belirtilmektedir (Gedik, 2013; Stacey ve Gerbic, 2007). İlgili eğitsel unsurların değişimi, karma öğrenme ortamları ile diğer öğrenme ortamlarının karşılaştırılmalarına ve karma öğrenmeye nasıl geçiş yapılması gerektiğine ilişkin çalışmaları beraberinde getirmiştir. Karma öğrenmeye ilişkin

gerçekleştirilen bir tematik analiz çalışmasında; karma öğrenme ortamlarının diğerleriyle karşılaştırılmasına yönelik etki faktörü yüksek 15 çalışmaya rastlandığını, çalışmaların çoğunluğunun nicel araştırma yöntemleri takip edilerek yürütüldüğünü, ilgili çalışmalarda çoğunlukla başarı ve performans açısından karşılaştırmalar yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır (Halverson ve diğ., 2014). İlgili çalışma bulguları, alanyazında karma öğrenme ortamlarını pedagojik açıdan karşılaştırmalı olarak derinlemesine araştıran nitel araştırma sayısının çok az sayıda olduğunu işaret etmektedir. Uluslararası düzeyde karma öğrenmeye geçiş süreci ile ilgili çalışmaların halen yapılmakta olduğu göze çarpmaktadır (Mestan, 2019). Bununla birlikte karma öğrenme üzerine gerçekleştirilen kapsamlı araştırmalar; karma öğrenmenin potansiyelinin ve sınırlılıklarının keşfedilmesi yönelik gerçek deneyimlere dayalı yeni çalışmalar yapılmasını önermektedir (Cheung, Wang, Au ve Xie, 2018; Drysdale, Graham, Spring ve Halverson, 2013).

Türkiye’de son yıllarda karma öğrenme modeli sıklıkla işe koşulmaktadır. Karma öğrenme modelinin çoğunlukla yüz yüze yürütülen bir dersin çevrimiçi öğrenme ortamlarıyla (Moodle, Edmodo vb.) desteklenmesi şeklinde Türkiye’de işe koşulduğu görülmektedir (Ateş Çobanoğlu, 2018; Eryılmaz ve Karakaya, 2018). Bununla birlikte yükseköğretimde ön lisans ve lisans düzeyinde, resmi karma öğretim programlarının yürütüldüğü bilinmektedir. Türkiye bağlamında gerçekleştirilen bir meta-analiz çalışmasında; karma öğrenmenin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde güçlü düzeyde etkili olduğu ve karma öğrenmenin güncel yaklaşımlarla birlikte etkili biçimde kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır (Çırak Kurt, Yıldırım ve Cüçük, 2018). Atmacasoy ve Aksu (2018) tarafından gerçekleştirilen ve Türkiye’de öğretmen eğitimi programlarında karma öğrenmenin kullanımını inceleyen bir sistematik tarama çalışmasında ise karma öğrenme uygulamalarının öğrenci başarıları ve tutumları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu, sosyal etkileşimi güçlendirdiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca karma öğrenme sürecinde öğrenci ve öğretim üyesi kaynaklı bazı sınırlılıkların yaşanabildiği belirlenmiştir. İlgili çalışmaların bulguları; karma öğrenme çalışmalarının çoğunluğunun karma öğrenmenin öğrenme çıktıları üzerindeki etkisine odaklandığını, karma öğrenme tasarımının nasıl yapılabileceğine ve karma öğretim sürecinin pedagojik açıdan nasıl farklılaştığına ilişkin derinlemesine çalışmaların yapılmadığını işaret etmektedir. Dolayısıyla özellikle resmi karma öğretim programlarını inceleyen, Türkiye bağlamına özgü, karşılaştırmaya dayalı derinlemesine araştırmaların yapılmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın amacı; yükseköğretim düzeyinde örgün öğretimden karma öğretime geçiş sürecini, öğretim üyelerinin pedagojik deneyimlerine dayalı olarak

çözümlemektir ve karma öğretime geçiş sürecinin iyileştirilmesine dönük öneriler ortaya koymaktır. Bu kapsamda, pedagojik uygulamalar açısından örgün öğretim ile karma öğretim sürecine ilişkin öğretim üyelerinin gerçek ve gözlenebilir deneyimleri karşılaştırılarak karma öğretimin nasıl yürütüldüğü detaylı olarak incelenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırma kapsamında nitel araştırma yaklaşımı takip edilmiştir ve durum çalışma deseni işe koşulmuştur. Durum çalışması deseni ile araştırmacılar, birden çok veri kaynağını içeren derinlemesine veri toplama süreci yürütülebilir ve sınırlandırılmış durumları keşfedebilir (Creswell, 2007). Bu çalışmada durum çalışması deseninin işe koşulmasının nedeni; araştırmacı tarafından araştırmanın amacının odaklandığı güncel durumlar hakkında, “nasıl” ve “niçin” soruları doğrultusunda, derinlemesine ve zengin bilgi elde etme amacına odaklanılmasıdır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, Türkiye’de bir devlet üniversitesinde yer alan Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) bölümünde hem örgün öğretim programında (geleneksel yüz yüze öğretim) hem de karma öğretim programında (ağırlıklı çevrimiçi öğrenme ve yüz yüze uygulama dersi içeren) aynı dersleri yürütmekte olan dört öğretim üyesidir. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi işe koşulmuştur (Patton, 2002). İlgili örnekleme yönteminin tercih edilmesinin nedeni; araştırmanın amacı doğrultusunda farklı özelliklere sahip katılımcılardan zengin veri elde etmek, benzer veya farklı bakış açılarını ortaya çıkarmanın amaçlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Katılımcılar; verdiği derslerin niteliğine, uzaktan eğitim deneyimlerine, uzmanlık alanlarına ve akademik çalışma sürelerine göre seçilmiştir. Kimliklerinin gizliliğinin sağlanması amacıyla isimleri kodlanan katılımcılara ilişkin bilgiler, Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.
Katılımcılara İlişkin Bilgiler

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Doktora Derecesi Alanı	Çalışma Süresi	Uzaktan Eğitim Deneyimi
P-1	Kadın	Fizik Eğitimi	14 yıl	4 yıl
P-2	Erkek	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	20 yıl	5 yıl
P-3	Kadın	Kimya Eğitimi	11 yıl	2 yıl
P-4	Kadın	Matematik Eğitimi	11 yıl	2 yıl

Araştırma Süreci ve Ortamı

Araştırma süreci, 13 haftada tamamlanmıştır. Sürecin ilk üç haftası çalışmanın planlanması ve organizasyonun yapılması, sonraki dört haftası gözlemlerin gerçekleştirilmesi, sonraki dört haftası hem gözlemlerin devam etmesi hem de görüşmelerin yapılması, son iki haftası ise görüşme verilerinin çözümlenmesi, veri analizi ve raporlaştırma aşamalarını içermektedir. Çalışma süreci boyunca katılımcıların karma öğretim programında yürüttükleri dersler gözlenmiştir. Katılımcıların tümü, çalışma süresi boyunca karma öğretim programında da örgün öğretim programında da aynı dersleri yürütmüştür. P-1 kodlu katılımcı Özel Öğretim Yöntemleri dersini, P-2 kodlu katılımcı Rehberlik dersini, P-3 kodlu katılımcı Proje Geliştirme ve Yönetimi, P-4 kodlu katılımcı ise Alan Çalışması dersini vermiştir. Karma öğretim sürecinde çevrimiçi derslerin yürütüldüğü web konferans ortamına ilişkin örnek ekran görüntüsü Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Çevrimiçi ders ortamına ilişkin öğretim elemanı ekranı

Çalışma sürecinde incelenen karma öğretim programında katılımcılar derslerinin %80’ini çevrimiçi, %20’sini ise yüz yüze öğrenme ortamlarında vermektedir. Öğrencilerin çevrimiçi uzaktan eğitim derslerine devam zorunluluğu %70’dir ve yüz yüze uygulama derslerinin tamamına katılma zorunlulukları bulunmaktadır. Çevrimiçi uzaktan eğitim dersleri, Şekil 1’de örnek ekran görüntüsü sunulan Adobe Connect 8 web konferans ortamında yürütülmüştür. İlgili ortamda öğrenciler, söz hakkı isteyerek öğretim üyesinin izni dâhilinde sesini ve görüntüsü paylaşabilmektedir, sohbet kutusu aracılığıyla yazılı olarak birbirleriyle ve öğretim üyesiyle iletişim kurabilmektedir. Katılımcı listesinde, o an derste olan öğrenciler ve öğretim üyesi kullanıcı adlarıyla listelenmektedir. Ortamdaki “Paylaş” bölümünde ise öğretim üyesi dijital içerik (slayt, animasyon, video, dosya vb.), masaüstü görüntüsü ve o an çalıştığı

herhangi bir uygulamanın ekran görüntüsünü paylaşabilmekte ve tüm öğrenciler aynı anda ilgili paylaşımı görebilmektedir. Ayrıca öğretim elemanı ders esnasında anket düzenleyerek anında geribildirim alabilmektedir ve derslerini daha sonra izlenmek üzere kaydedebilmektedir. Öğrenciler de öğretim üyesinin vereceği yetki sonrası aynı fonksiyonları gerçekleştirebilmektedir. Birden fazla öğrenci, sesli ve görüntülü olarak sisteme bağlanabilmektedir ve paylaşımında bulunabilmektedir. Dersler, hafta içi günlerinde saat 18.00'den sonra başlamaktadır.

Katılımcıların yüz yüze yürüttükleri uygulama dersleri, 36 ve 54 kişilik geleneksel sınıf ortamında gerçekleştirilmektedir. Sınıf ortamında tek kişilik sandalye ve masalar, projeksiyon cihazı, beyaz perde, beyaz tahta ve öğretmen bilgisayarı bulunmaktadır. Sınıf yeterli genişlikte olup grup çalışması yapmak için uyarlanabilir niteliktedir. Uygulama dersleri, yönetmeliklere bağlı zorunluluklara dayalı olarak planlanmıştır. Öğretim üyeleri yüz yüze uygulama derslerini, üç haftada bir olmak üzere Cumartesi günleri kampüste yürütmüştür. Hem karma öğretimde hem de örgün öğretimde uygulama dersleri için aynı sınıflar ve laboratuvarlar kullanılmaktadır.

Veri Toplama Süreci ve Analizi

Durum çalışmalarında, incelenen durum hakkında zengin veri elde etmek amacıyla genellikle birden fazla veri toplama yöntemi kullanılmaktadır (Yin, 2009). Bu çalışmada veri toplamak amacıyla sırasıyla gözlem ve görüşme yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmacı, çalışma ortamında “katılımcı gözlemci” olarak gözlem yapmıştır (Glesne, 2012). Gözlem sürecinde araştırma problemi ile ilgili ortamda yaşanan eylemler, bireylerin davranışları ve ortama ilişkin fiziksel bağlam hakkında yapılandırılmamış alan notları tutulmuştur. Bu çalışmada gerçekleştirilen gözlemlerin görüşme formu için soru sağlama işlevi de bulunmaktadır (Glesne, 2012). Gözlem verilerine dayalı olarak görüşme formu oluşturulmuştur. Çalışma kapsamında araştırmacı tüm çevrimiçi uzaktan eğitim derslerine katılmıştır ve 16 saatlik uygulama dersi gözlemi yapılmıştır.

Bu çalışmada, araştırmacının görüşme esnasında soruların içeriğine ve sorulma sırasına müdahale edebildiği görüşme kılavuzu yaklaşımı benimsenmiştir (McMillan ve Schumacher, 2010; Patton, 2002). Araştırma problemine uygun olarak “nasıl” ve “neden” sorgulamalarına ve gözlem verilerine dayalı sekiz açık uçlu sorudan oluşan bir görüşme protokolü (kılavuzu) oluşturulmuştur ve uzaktan eğitim alanında uzman iki öğretim üyesince gözden geçirilmiştir. Ardından görüşmeleri organize edebilmek için katılımcılardan sözlü olarak randevu alınmıştır. Oluşturulan görüşme takvimi doğrultusunda katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler esnasında öncelikle yanıtlanması kolay giriş soruları

yöneltilmiştir, ardından deneyimlerine ilişkin sorulara geçilmiştir. Gerektiği anlarda sonda (probing) soruları sorulmuştur ve ifade edilen olay üzerinde örneklendirmelerin yapılması ve derinlemesine ifade edilmesi sağlanmıştır. Görüşmelerin üçü ilgili katılımcıların ofisinde, biri ise sosyal tesislerde gerçekleştirilmiştir.

Katılımcıların bilgisi dâhilinde ilgili görüşmeler ses kayıt cihazı kaydedilmiştir. Ses kayıtları araştırmacı tarafından f4transcript programı kullanılarak dinlenmiş ve anlaşılmayan bölümler not alınmış, katılımcıya sorulmuştur. Merriam (1998) tarafından önerildiği gibi, analiz için güçlü bir veri yapısı oluşturmak amacıyla ses kayıtları birebir dijital metne dönüştürülmüştür.

Araştırma verileri, içerik analizi yaklaşımı ile çözümlenmiştir. Alanyazında belirtilen pedagojik strateji, yöntem ve tekniklerin kod listesi olarak alınmasının bu çalışmada elde edilen nitel verileri sınırlayabileceğine ilişkin kaygıdan dolayı tümevarımcı bir kodlama yaklaşımı tercih edilmiştir. İçerik analizi yapılırken Creswell (2012) ve Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen aşamalar takip edilmiştir. Verileri okuma, kodlamalar yapma ve temaları ortaya çıkarma amacıyla ağırlıklı olarak Nvivo 8 nitel veri analizi programından yararlanılmıştır. Öncelikle dijital metin halindeki ham veriler, araştırmacı tarafından üç kez okunmuştur. Ardından nitel veri analizi programına yüklenmiştir. Araştırma kapsamı ve amacı dışında kalan veriler belirlenerek veri indirgemesi (redaksiyonu) gerçekleştirilmiştir. Veri kodlama sırasında Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen anlam oluşturma teknikleri dikkate alınarak veriler yapılandırılmıştır. Kodlar, alt temalar ve temalar belirlenerek matrisler oluşturulmuştur ve veriler sergilenmiştir.

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Araştırmanın güvenirliliği ve geçerliliği; nitel yöntembilimin doğasına uygun inandırıcılık (iç geçerlik), aktarılabilirlik (dış geçerlik), tutarlılık (iç güvenirlilik), doğrulanabilirlik (dış güvenirlilik) ölçütleri ve bu ölçütlere yönelik önerilen stratejiler göz önünde bulundurularak incelenmiştir (Lincoln & Guba, 1985; Yin, 2009). İnandırıcılığın sağlanması için; elde edilen nitel veriler katılımcı kontrolünden geçirilmiştir, iki farklı veri toplama tekniği kullanılarak veri çeşitlemesi uygulanmıştır ve katılımcıların ifadelerinden birebir alıntılar kanıt olarak okuyucuya sunulmuştur. Aktarılabilirliğin sağlanması için araştırma deseni, katılımcı seçim yöntemi ve çalışma süreci detaylı olarak açıklanmıştır. Araştırma verileri, tutarlılığın sağlanması için açık ve uzaktan öğrenme alanında uzman ve doktora derecesine sahip iki farklı araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Kodlayıcılar arasındaki tutarlılık derecesinin belirlenmesi için Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen tutarlılık katsayısı

hesaplanmıştır (Tutarlılık = (Görüş Birliği) / (Toplam Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı). %84 olarak hesaplanan ilgili değer, kodlayıcılar arasında tutarlılığın sağlandığını işaret etmektedir.

Nitel yöntem bilim konusunda deneyim sahibi alan uzmanları ile araştırma hakkında görüşme yapılması ve geribildirim istenmesi, araştırmanın geçerliği artıran önemli bir yöntemdir (Daymon ve Holloway, 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu yöntem takip edilerek açık ve uzaktan eğitim alanında uzman, daha önce nitel çalışmalar gerçekleştirmiş, doktora derecesine sahip iki araştırma görevlisi ile bir toplantı gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerini, çalışma sürecini ve ön bulguları içeren bir dokümanı toplantı öncesinde inceleyen ilgili uzmanlar, çalışmaya ilişkin geribildirimlerini araştırmacıya aktarmışlardır. İlgili geribildirimler doğrultusunda gerekli düzeltmeler gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları, araştırma süresince elde edilen ham veriler ve analiz aşamasında yapılan kodlamalar, araştırmanın doğrulanabilirliğinin sağlanabilmesi için uygun şekilde arşivlenmiştir.

İnsan etkileşiminin yoğun olduğu nitel araştırmalarda, etik ilke ve kuralların takip edilmesi çok önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bilinçli onay ilkesine uygun olarak bu araştırmada çalışmaya dâhil etmeden önce katılımcılara önce araştırma süreci hakkında açık, net ve ayrıntılı bilgilendirme yapılmıştır. Katılımcılar, çalışmada gönüllü olarak yer almıştır. Gözlem süreci için gerekli izinler, ilgili birimden alınmıştır. Katılımcılardan elde edilen veriler koruma altına alınmıştır ve katılımcıların kimlik bilgilerinin gizliliğinin sağlanmasına dikkat edilmiştir. Veri toplama sürecinde katılımcıları yönlendirici davranış ve ifadelerden kaçınılmıştır. Araştırmanın kapsamı uzaktan eğitim derslerinin incelenmesini içerdiğinden dolayı, söylemlerinin paylaşılmaması konusunda katılımcılara güvence verilmiştir.

Araştırmacının Rolü

Araştırmacı; çalışma sürecinde hem katılımcı, hem gözlemci hem de koordinatör rolünde hareket etmiştir. Gözlem sürecinde ise çevrimiçi ders ortamında farklı bir kullanıcı adı ile yer alıp öğrenci gibi davranmıştır ve ortama müdahale etmemiştir. Yüz yüze uygulama derslerine ise bölüm koordinatörü olarak katılmıştır ve gözlemlerini gerçekleştirmiştir. Araştırmacı; önyargılarının ve varsayımlarının toplanan verilerin yansızlığına gölge düşürmemesine ve analiz sürecini etkilememesine özen göstermiştir. Bütüncül ve çok yönlü bir yaklaşımla olay ve olguları görmeye çalışmıştır. Görüşme esnasında ise tavır ve yüz ifadelerinin katılımcıları olumsuz etkilememesine, sorulara verilen yanıtlara karşı olumlu veya olumsuz tepki göstermemeye ve yansız davranmaya özen göstermiştir. Görüşme sürecinde katılımcıların; kendini rahatsız hissetme, kısa ifadeler kullanma ve kapalı bir tutum içine girme

gibi davranışlar sergilemediği belirlenmiştir. Araştırmacının özneliği, toplanan veriler analiz edildikten sonra yorumlama aşamasında etkili olmuştur.

Bulgular

Bu çalışmada elde edilen nitel verilerin analizi sonucunda altı ana temadan oluşan bir örüntü ortaya çıkmıştır: (1) öğrenen çıktıları ve karakteristiği, (2) pedagojik yaklaşımlar ve yöntemler, (3) etkileşim, (4) öğrenme sürecinde çokluortam kullanımı, (5) öğretim sürecinin planlanması ve hazırlık, (6) sınırlılıklar. Nitel veri analizine dayalı temalar ve alt temalara ilişkin liste Tablo 2’de sunulmuştur. Temalar, ayrı ayrı başlıklar altında katılımcı ifadelerinden birebir alıntılar yapılarak ve gözlem verileri ile desteklenerek açıklanmıştır.

Tablo 2.
Araştırma Bulgularına İlişkin Tema, Alt Tema ve Frekanslar

Temalar	Alt temalar (Kodlar)	Görüşme				Gözlem			
		P-1	P-2	P-3	P-4	P-1	P-2	P-3	P-4
Öğrenen Çıktıları ve Karakteristiği	Motivasyon	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Katılım		✓	✓		✓	✓	✓	
	Bağlılık		✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Öz-düzenleme becerisi		✓	✓	✓		✓	✓	✓
	Artan Çaba	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Esneklik	✓			✓	✓	✓	✓	✓
Pedagojik Yaklaşımlar ve Yöntemler	Sınıf yönetimi	✓	✓	✓	✓	✓		✓	
	Zaman yönetimi	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓
	Öğretim yöntemleri	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Geribildirim	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Öğrenen merkezli süreç		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Öğretmen merkezli yaklaşım	✓				✓			✓
Etkileşim	Öğrenci-öğrenci etkileşimi	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Öğrenci-öğretmen etkileşimi	✓			✓		✓		✓
	Topluluk hissi	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
Öğretim Sürecinde Çokluortam Kullanımı	Sunu kullanımı	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Animasyon Kullanımı		✓	✓	✓		✓	✓	✓
	Görsel materyal kullanımı		✓	✓	✓		✓	✓	✓
Öğretim Sürecinin Planlanması ve Hazırlık	Zaman gereksinimi	✓		✓	✓	✓		✓	✓
	Teknik destek				✓				✓
	Tasarım zorluğu	✓	✓	✓	✓				
	Plan yapma gerekliliği			✓	✓	✓	✓	✓	✓

	İş yükü	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Sınırlılıklar	Teknik yeterlikler	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Teknik problemler		✓		✓	✓	✓	✓
	Çevrimiçi ortam yapısı	✓	✓			✓	✓	✓

Öğrenen Çıktıları ve Karakteristiği

Öğretim üyelerinin görüşleri; yüz yüze eğitim ile karma öğretim süreçleri arasındaki en önemli farkın, öğrenen çıktılarında ve özelliklerinde kendini gösterdiğini işaret etmektedir. Bu bağlamda motivasyon, katılım, bağlılık, öz düzenleme becerisi, artan çaba ve esneklik alt temaları ortaya çıkmıştır.

Gerçekleştirilen gözlemlerde; karma öğretim öğrencilerinin önemli bir kısmının çevrimiçi uzaktan eğitim derslerine aktif olarak katıldığı ve bağlılıklarının yüksek olduğu, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında çoğunlukla yazılı olarak düşüncelerini ifade etmeyi tercih ettiği belirlenmiştir. Öğretim üyelerinin görüşleri ise karma öğretim öğrencilerinin çevrimiçi derslere yönelik bağlılıklarının ve katılımlarının örgün öğretim öğrencilerine göre daha yüksek olduğunu ve sıklıkla daha uzun süre yüz yüze uygulama dersi yapma talebinde bulduklarını işaret etmektedir. İlgili gözlem ve görüşme bulguları, birbirini desteklemektedir. Öğretim üyelerinin görüşmelerde dile getirdiği ilgili ifadeler şu şekildedir.

“Örgünlere bakıyorsun, dersten ne zaman çıkacağız, diye soruyorlar. Uzaktan eğitim öğrencilerine uygulama saatinde yüz yüze ders veriyoruz, hem çıkarken teşekkür ediyorlar hem de hocam 1 saat daha yapsak olmaz mı, diyorlar. Online ortamda da aynısı geçerli. Hepsine aynı dersi anlatıyorsun. Biri teşekkür ediyor, öbürü ne zaman çıkacağız, diye soruyor! Arkadaşlarıyla bir arada olmak için, öğretmenlerine soracaklarını sormak için daha fazla değer veriyorlar.” (P-3)

“Eğitim almak için istekli, okula gelmek istiyor, sıralara oturmak istiyor. Bu anlamda istekli bir grup uzaktan eğitim. Bu nedenle öğrencilerimiz okula gelmek için çok isteklilerdi. O ilgi ve istek bazı öğrenci gruplarında 4 senedir hala devam ediyor.” (P-2)

Öğretim üyelerinin görüşleri ve ders gözlemleri; karma öğretim öğrencilerinin öğretim üyesi ile iletişime geçmede, geribildirimde bulunmada ve kendini ifade etmede daha esnek ve istekli davrandıklarını göstermektedir. Çevrimiçi derslerde öğrencilerin taleplerini doğrudan dile getirebildikleri ve ders konusu ile ilgili sorularını anında yöneltip düşüncelerini paylaşabildikleri belirlenmiştir. İlgili alt temaya ilişkin öğretim üyelerinin görüşleri şu şekildedir.

“...işte sözel olarak bunları ifade edemeyen, bunları yazılı mesaja dökabiliyor. Bazı insanlar var, belki yüz yüze eğitimde soramayacakları soruları uzaktan eğitimde çok daha rahat bir şekilde sorabiliyorlar. Tabii yazılı olarak bunları size gönderebiliyor. Cevap alabiliyor. İşte kişilik özelliklerinin bu anlamda önemi ortaya çıkıyor. O yüzden bu tür [çekingen] öğrenciler için bir avantaj olabiliyor” (P-1)

“Connect üzerinden sorarken uzaktan eğitim öğrencileri kendilerini daha rahat ifade ediyorlar görülmedikleri için. Onun vermiş olduğu bir avantaj var. Bazen çok etkin yazan, etkili konuşan öğrencilerle tanıştığımızda “aaa! O bu mu?” oluyorsunuz. Çocuklar yani uzemciler sanal ortamda kendilerini daha rahat hissediyorlar.” (P-4)

Yöntem ve içerik açısından aynı nitelikteki yüz yüze uygulama derslerinin gözlemlerinde; karma öğretim öğrencilerinin diğer öğrencilere kıyasla ders süresince daha istekli ve dikkatli oldukları, işlenen konuya ilişkin tartışma açma ve düşüncelerini ifade etme davranışlarını daha sık gösterdikleri görülmüştür. Bununla birlikte öğretim üyeleri örgün öğretim öğrencilerini derse motive etmekte zorlandıklarını, buna karşın karma öğretim öğrencilerinin derse karşı motivasyonlarının belirgin bir şekilde daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. İlgili öğretim üyelerinin görüşleri ve deneyimleri, karma öğretim öğrencilerinin hem yüz yüze uygulama derslerine hem de çevrimiçi derslere ilişkin motivasyonlarının yüksek olduğu bulgusunu ortaya çıkarmıştır. Öğretim üyelerinin aşağıdaki belirtilen ifadeleri, bu bulguyu destekler niteliktedir.

“Uzaktan eğitim öğrencilerini çok fazla motive etmeye gerek yok. Onlar zaten kendileri motive bir şekilde geliyorlar. Ama örgünleri böyle beş pil gücünde uğraş, yine motive olmuyorlar” (P-4)

“Uzaktan öğrenciler grubu içinde yeteneği ve motivasyonu yüz yüze eğitime göre çok yüksek olan öğrencilerimiz çok. Ben bu durumu hem ortama hem de bireysel özelliklere bağlarım” (P-2)

Öğretim üyeleri, karma öğretim öğrencilerinin ağırlıklı olarak çevrimiçi ortamda ders aldıkları için öğrenme sürecinde daha bağımsız olduklarını, bu bağlamda öz-düzenleme becerilerinin öğrenme sürecini etkilediğini belirtmiştir. Gerçekleştirilen gözlemlerde ise yüz yüze eğitim öğrencilerinin grup çalışmalarında beklenen performans gösteremedikleri ve öğrenme sürecine ilişkin farkındalıklarının düşük olduğu belirlenmiştir. Karma öğretim öğrencilerinin ödev ve projeleri gerçekleştirirken planlı oldukları, becerilerine ve mevcut durumlarına uygun ödev gruplarında yer aldıkları, hangi aşamada olduklarına ilişkin öğretim üyelerine geribildirimde buldukları ve ihtiyaçları doğrultusunda süreci planlayabildikleri



gözlenmiştir. Özellikle Proje Geliştirme ve Yönetimi dersi gözlemlerinde, bu bulguyu destekleyecek nitelik deneyimler not edilmiştir. Bir öğretim üyesinin ilgili alt temaya ilişkin ifadesi, aşağıdaki gibidir.

“...makalenizi gönderin diyorum. İki dakika sonra mail atmış oluyorlar. Ne durumdasınız diyorum, anında dönüt geliyor. Yani uzaktan eğitim öğrencileri yazılı olarak halletmeye alışmışlar, burada değiller ya, bir problemi çözmek için ya çocuklar mail atıyorlar ya arıyorlar, geliyorlar ve bulamazlarsa kapınızın altından atıyorlar. İşlerini ödevlerini çok iyi takip ediyorlar. Bir şekilde ulaşıyorlar bana yani, onun bana ulaşmama şansı yok. Ama bizim diğer örgün öğrenciler 7/24 burada olmalarına rağmen -sizi bulamadım, dersteymişsiniz- gibi şeylerle dönüyorlar. Ertelemecilik had safhada.” (P-4)

Dolayısıyla öğretim üyelerinin görüşleri ve gözlenen pedagojik deneyimleri, çevrimiçi öğrenme ortamlarının karma öğretim programlarında kullanılmasının öğrencilerin öğrenme sürecine ilişkin yaklaşımlarını değiştirdiği bulgusunu ortaya çıkarmıştır.

Pedagojik Yaklaşımlar ve Yöntemler

Öğretim üyelerinin çoğunluğu; örgün öğretime kıyasla çevrimiçi derslerde teorik konuları daha hızlı işlediklerini, dolayısıyla uygulama dersleri ve grup etkinlikleri için daha fazla zamana sahip olduklarını ifade etmiştir. Bu durumun öğretim sürecinde verimi artırdığını, bununla birlikte sınıf yönetimi ve zaman yönetimi bağlamında öğretim üyesinin işini kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Örgün öğretimdeki derslerde sınıf ve zaman yönetimi açısından daha sık problemlerle karşılaşıldığı, öğretim üyeleri tarafından ifade edilmiştir. Buna karşın çevrimiçi ortamın doğası gereği, öğrencilerin ortamda yazılı olarak iletişim kurmalarının ve öğretim üyesinin iznine bağlı olarak seslerini ve görüntülerini paylaşabilmesinin sınıf yönetimini sağlamada problemleri azalttığını vurgulamıştır. İlgili öğretim üyelerinin çevrimiçi uzaktan eğitim derslerinde gözlenen deneyimleri, bu bulguyu destekler niteliktedir. Bu alt temaya ilişkin öğretim üyelerinin örnek ifadeleri aşağıdaki gibidir.

“Aslında bu ortamlarda ortamın kontrolü hocada. Dolayısıyla sınıf yönetimi tamamen hocanın elinde. Bu nedenle sınıf yönetimi çok daha rahat. Sadece sohbet bölümünde kontrol zayıf. Öğrenci görünmüyor. Yani öğrenci ister dersi dinler, ister dinlemez. Sonuçta o ortamda görünüyor ama o ortamdaki pozisyonunu bizim dikkate alma, göz önünde bulundurma olanağımız yok.” (P-1)

“Sınıf yönetimi açısından şöyle karşılaşılabiliyor. Özellikle sunum yapacakları zamanlarda problem olabiliyor. Sisteme dosyayı yükledirler, yüklediler? Açıldı, açılmadı? Bu arada işler karışıyor bazen. Bunun dışında bir problemle karşılaşmadım.” (P-4)

Çevrimiçi uzaktan eğitim derslerinde gerçekleştirilen gözlemlerde elde edilen veriler; öğretim üyelerinin ilgili ortamda sıklıkla düz anlatım, soru-cevap, beyin fırtınası ve tartışma yöntemlerini kullandıklarını işaret etmektedir. İlgili alt temaya ilişkin öğretim üyelerinin görüşleri, gözlem verilerini desteklemektedir.

“...daha çok düz anlatım yöntemiyle gerçekleşse ben dersi yarım saatte bitiririm zaten ancak derslerin 3 saat peş peşe oluyor ve ben dersleri daha çok soru-cevap, beyin fırtınası ve sohbet şeklinde işliyorum. Yaklaşımımı ona göre düzenliyorum.” (P-2)

“...geleneksel tekniklerle daha çok anlatıma dayalı süreçlerle dersi işlemeye çalışıyorum” (P-1).

“...soru-cevap, beyin fırtınası ve çok da fazla olmasa da tartışma yöntemini kullanıyorum. Bazı durumlarda münazaraya aslında yaklaşabiliyoruz. Daha da ötesine geçemiyoruz aslında [çevrimiçi ortamda].” (P-4)

Öğretim üyelerinin görüşleri ve deneyimleri, örgün öğretim sürecinden karma öğretim sürecine geçişte pedagojik yaklaşımların eğitsel bağlama özgü olarak değiştiğini ve farklılaştığını göstermektedir. Bu değişimin temel dayanağının çevrimiçi öğrenme ortamları olduğu, öğrenme sürecindeki zaman ve öğrenci niteliklerinin değişmesinin pedagojik yaklaşımları ve yöntemleri etkilediği görülmüştür. Yüz yüze uygulama derslerinde elde edilen gözlem verileri; işe koşulan öğretim yöntemlerinin, dersin niteliğine ve öğretim üyesinin ders planlarına göre farklılaştığını göstermektedir. Görüşmelerde elde edilen veriler ise öğretim üyelerinin hem karma öğretim derslerinde hem de örgün öğretim derslerinde benzer öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamaya çalıştıklarını işaret etmektedir.

“...uzaktan eğitimde kullandığım yöntemlerin çok fazla farklılaştığını, dersin içeriği açısından tabii buna bakıyorum ben, dersimin içerik yapısı çok da fazla bunun farklılaşmasına gerekçe oluşturmuyor. O yüzden benzer yöntemlerle devam ediyorum.” (P-1)

“Geleneksel ortamdan çok da farklı bir şey yapamıyorsunuz yöntem anlamında online ortamda.” (P-4)

Derslerde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin gözlem ve görüşme bulgularının farklılaşması, bir çelişki değildir. Görüşme verileri; öğretim üyelerinin yüksek düzeyde etkileşim gerektiren işbirliğine dayalı etkinlikleri, uygulama derslerinde gerçekleştirmeyi tercih ettiğini göstermektedir. Öğretim üyeleri, uygulama derslerinde daha fazla sayıda etkileşimli etkinlik gerçekleştirmek amacıyla zaman kazanmak için çevrimiçi uzaktan eğitim derslerinde anlatım yöntemini işe koştuğu ve dersin teorik kısımlarını tamamladığı belirlenmiştir. Bununla birlikte elde edilen veriler, öğretim üyelerinin çevrimiçi

ortamların pedagojik açıdan sınırlılıklarını yüz yüze uygulama derslerini kullanarak telafi etme uğraşında olduklarını göstermektedir. Bu bulgu ile ilgili P-2 kodlu öğretim üyesinin ifadesi şu şekildedir.

“...online ortamda daha çok soru-cevap ve tartışma yöntemiyle öğrencinin kendini ifade edebileceği öğrenme ortamları oluşturmaya çalışıyoruz. Ama bazen teknik sorunlar ve dolayısıyla zaman darlığı engel oluyor. Hafta sonu uygulama derslerinde öğrencilerle birlikte gruba dayalı etkinlikler düzenliyorum. Uygulamaya daha fazla zaman kalıyor. Daha çok uygulama yapabiliyoruz.” (P-2)

Öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelerde, öğrencilere geribildirim sağlama açısından karma öğretim ile örgün öğretim süreçleri arasında önemli bir farkın olmadığı, öğretim üyelerinin her iki öğrenme ortamında da benzer şekilde davrandığı işaret etmektedir. Yapılan gözlemlerde ise iki öğrenme ortamında da öğretim üyelerinin öğrencilere geribildirim sağlama konusunda çaba gösterdikleri görülmüştür. Bununla birlikte öğretim üyeleri, çevrimiçi uzaktan eğitim derslerinde öğrencilere geribildirim verme hususunda sınırlılık yaşayabildiklerini belirtmişlerdir.

“Sürekli olarak sorular sorulabiliyor. Veya benzer soru farklı kişiler tarafından soruluyor. Ama bunu uzun süre bir soruyu veya bir tartışmayı devam ettirme imkânı çok fazla olmayabiliyor. Belki sınıfta daha farklı bir şekilde gerçekleşebiliyor ama iki durumda da tartışma imkânı var. İki durumda da öğrenci yanıtını alabiliyor.” (P-1)

“Belki böyle bir durumda zamanla ilgili sorunlar olabilir. Çünkü uzaktan eğitim ortamında öğrencilerden çok fazla geribildirim almak durumundayız.” (P-1)

“...mümkün olduğu kadar cevap vermeye çalışıyoruz. Connect üzerinde kayan yazılarda öğrenci bir şey sorunca gözden kaçırılabilir” (P-2)

Çevrimiçi ders gözlemlerinde, birçok öğrencinin aynı anda yazılı olarak soru yönelttiğinden öğretim üyelerinin bazı soruları gözden kaçırabildiği ve ders anlatımına odaklanıp öğrencilerin sorularının görülebildiği sohbet ekranına bakmadığı belirlenmiştir. Gözlemler ve öğretim üyelerinin ifadeleri; çevrimiçi ortamda öğrencilerin yazılı olarak istedikleri anda soru sorabiliyor olmalarının, geribildirim sağlamada öğretim üyesi için problem oluşturabildiği bulgusunu işaret etmektedir.

Öğretim üyelerinin görüşleri; karma öğretim programının örgün öğretime kıyasla öğrenen merkezli bir öğrenme sürecini gerektirdiğini, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini düzenlemede daha fazla sorumluluk almak durumunda olduklarını işaret etmektedir. İlgili öğretim üyelerinin bu konuya ilişkin ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

“Öğrenme eğlenceli yapılması gereken bir işlem. Bir de burada öğrenci izole olmuş yani. Görmüyorsunuz. Benim burada üstünde durmayı istediğim şey; eğlenceli öğrenme ortamları oluşturmak, dersi biraz daha öğrenci merkezli hale getirmek ve eğlenceli bir şekilde onlara anlatmak. Uzaktan eğitim öğrencileri de işine girmeliler. Bu açıdan öğrenen merkezli bir süreç söz konusu uzaktan eğitimde.” (P-4)

“Uzaktan eğitim öğrencilerine çok iş düşüyor. Çünkü ortam öğrenci merkezli aslında ve ortam çoğunlukla online. Kendi sürecini kendisinin takip etmesi daha fazla gerekiyor örgündekilere göre.” (P-3)

Diğer öğretim üyelerinin aksine bir öğretim üyesi, örgün öğretim ortamlarına kıyasla çevrimiçi ortamda öğretmen merkezli olmak zorunda kaldığını ve bunun nedeninin çevrimiçi uzaktan eğitim ortamı olduğunu ifade etmiştir. P-1 kodlu öğretim üyesinin konuya ilişkin ifadesi şu şekildedir.

“...orada [çevrimiçi ortamda] biraz daha fazla öğretmen merkezli olmak zorunda kalıyoruz. Yani öğrencileri çok daha fazla aktif hale getirecek şeyler kullanamıyorum. Bunun nedeni ortam. Ortamdan kaynaklanıyor. Çocukları göremiyorsunuz.” (P-1)

Bir öğretim üyesinin, çevrimiçi uzaktan eğitim derslerinde genellikle ders içeriğini öğrencilere sözlü ve yazılı olarak aktardığı, soru-cevap ve tartışma etkinliklerini yazılı mesaj kutusu üzerinden gerçekleştirdiği ve çevrimiçi öğrenme ortamının etkileşimi artırıcı özelliklerini kullanmak istemediği belirlenmiştir. Uygulama derslerinde ise grup ödevlerine ilişkin sunumları dinlediği ve etkileşimli uygulamalar gerçekleştirdiği gözlenmiştir. Bu farklılığın, gözlem verilerine dayalı olarak; öğretim üyesinin öğrencilere ilişkin kaygısından, zaman yönetimi problemlerinden ve çevrimiçi ortam kullanımına ilişkin becerisinin yeterli düzeyde olmamasından kaynaklandığı söylenebilir. İlgili öğretim üyesinin bu husustaki ifadeleri şu şekildedir.

“...ama şimdi uzaktan eğitimde düşün aynı şeyi. Konuyu anlattım sonra hadi bakalım gruplara ayrılın. Beş kişi bir grup olsun. Şunu yapın, 15 dk süreniz var. Sonra orada bekleyeceksin yani 15 dk doldu mu diye. Kapatırsan kapatamazsın, kapatmasan olmuyor. Sistem açık orada, hoca 15 dk ders yapmıyormuş gibi bir intiba oluşuyor. Çocukların kendi aralarında ne konuştuğundan haberdar değilsiniz. Acaba ne yapıyorlar, ne diyorlar diye.” (P-2)

Etkileşim

Öğretim üyeleriyle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler; karma öğretim öğrencilerinin kendi aralarındaki etkileşiminin örgün öğrencilere göre daha üst düzeyde gerçekleştiğini ve karma öğretim öğrencilerinin topluluk hislerinin daha fazla olduğunu işaret

etmektedir. Ders gözlemlerinde ise karma öğretim öğrencilerinin çevrimiçi derslerde anlık olarak birbirleriyle etkileşim halinde oldukları, Facebook grupları aracılığıyla paylaşımda buldukları ve yüz yüze birlikteliğe değer verdikleri görülmüştür. Bu konuya ilişkin öğretim üyelerinin ifadeleri şu şekildedir.

“Uzaktan eğitimdeki etkileşim benim tahminim üstünde mesela. Düşünün 70 -80 öğrenci var ve birbirlerini görmüyorlar. Bir araya geliyorlar sınıfta veya sınavda... Ve bir bakıyorsunuz sanki uzun zamandır birbirlerini tanıyorlar. Yani bu ilginç bir şey. O paylaşımı sözel olarak yaptıkları için ve pek çok bilgiyi paylaştıkları için, pek çok sorunu paylaştıkları için bir araya geldiklerinde bir yabancılik çekmiyorlar. Yani bu ilginç bir durum.” (P-1)

“Çok daha fazla birbirine bağlı uzaktan eğitim öğrencileri. Birbirlerine aidiyet duyguları, topluluk hisleri daha fazla. Haliyle etkileşim yüksek. Mesela uzaktan eğitim öğrencileri bir şey yapıyorsa hemen diğerine gönderiyor. Arkadaşlarıyla bir arada olmaya değer veriyorlar. Enteresan bir şey.” (P-4)

“İşin büyük bir kısmını internet üzerinden hallediyorlar. Derslerde verilen ödevlerin internet ortamından etkileşime girerek -görüntülü görüşme yaparak- hallediyorlar. Sürekli etkileşimdedir. Özellikle facebook gruplarını yüz yüze eğitim öğrencilerine göre daha aktif ve etkili kullanıyorlar.” (P-2)

Öğrenci-öğretmen etkileşimine ilişkin katılımcı görüşleri, ders içinde öğrenci-öğretmen etkileşiminin örgün öğretimde daha yüksek olduğunu ve daha uzun süre yüz yüze ders işlemenin öğrenci-öğretmen etkileşimini artırdığını işaret etmektedir. Ders gözlemlerinde ise çevrimiçi ders esnasında karma öğretim öğrencilerinin sesli ve görüntülü etkileşime geçmede zorlandıkları görülmüştür. Öğrenci-öğretmen etkileşimine ilişkin öğretim üyelerinin ifadeleri şu şekildedir.

“...yüz yüze olan eğitimde [öğrenci ile öğretmen] arasındaki etkileşimin daha çok ön plana çıktığı açıktır.” (P-1)

“...hoca ile etkileşimde örgünler daha iyi, daha fazla. Çünkü onlarla daha çok berabersiniz, yüz yüze berabersiniz, konuşuyorsunuz.” (P-4)

Araştırmacının gözlemleri, ders dışındaki zaman diliminde öğrenci-öğretmen etkileşiminin karma öğretim programında daha yüksek düzeyde gerçekleştiğini göstermektedir. Bu durumun oluşmasında, öğrencilerin öğretim üyeleri ile fiziksel etkileşime geçme isteklerinin ve bölüme bağlılık duygularının daha fazla olmasının etken olduğu belirlenmiştir. Öğretim üyelerinin görüşlerinden örnek bir ifade, bu bulguyu destekler niteliktedir.

“...etkileşim anlamında onlarla [karma öğretim öğrencileri] daha iyiyiz. Buradaki öğrenciler yüz yüze ama istedikleri her zaman da bizimle görüşemiyorlar. İlginç bir durum olarak uzaktan eğitim öğrencileri yüz yüze eğitim öğrencilerine göre bölümde daha çok bulunabiliyorlar. Onların okula ve öğretmene daha çok düşkün olduğunu düşünüyorum.” (P-2)

Öğretim Sürecinde Çoklu Ortam Kullanımı

Çoklu ortam kullanımına ilişkin öğretim üyelerinin görüşleri, karma öğretim programı derslerinde ve örgün öğretim programı derslerinde benzer çoklu ortamların kullanıldığını göstermektedir. Yapılan gözlemlerde ise çevrimiçi öğrenme ortamında videolar, animasyonlar, görseller ve sunular kullanıldığı belirlenmiştir. Benzer şekilde uygulama derslerinde de aynı materyallerin öğretim sürecinde işe koşulduğu görülmüştür. Öğretim üyelerinin bu temaya ilişkin ifadeleri şu şekildedir.

“...derslerimin ikisinde de sunu var. Çok farklı materyaller kullanmıyorum. Birini projeksiyon üzerinden diğerini connect üzerinden yansıtıyorum. Fazla bir farklılık görmüyorum açıkçası.” (P-2)

“...uzaktan eğitim öğrencilerine de örgündekilere ne yapıyorsam orada ne kullanıyorsam, aynısını kullanmaya çalışıyorum. Özellikle görsel öğeler, videolar, konuya göre animasyonlar... Bunları sıklıkla kullanıyorum.” (P-3)

“...hazırlamış olduğum materyaller, mesela videolar varsa videoların her tarafa aynı şekilde vermeye çalışıyorum. Gündüze de geceye de uzaktan eğitime de... Sunuları ve okumaları gereken makaleleri de aynı şekilde hepsine ulaştırıyorum. Aralarında fark yok, hepsi için aynı materyalleri kullanıyorum. Sadece ortam değişiyor.” (P-4)

İlgili veriler, örgün ve karma öğretim programındaki derslerinde öğretim üyelerinin aynı çoklu ortam materyallerini kullandıklarını, sadece içerik aktarım yönteminin değiştiği bulgusunu işaret etmektedir.

Öğretim Sürecinin Planlanması ve Hazırlık

Öğretim üyelerinin görüşleri; karma öğrenme sürecinin karmaşık bir süreç olduğunu, öğrenenlerin niteliklerinin farklı olması ve çevrimiçi ortamdaki fiziksel sınırlılık dolayısıyla öğretim sürecini tasarlariken daha çok çaba göstermek durumunda kaldıklarını yansıtmaktadır. Yapılan gözlemlerde ise çevrimiçi derslerin nasıl yapılandırılacağı hususunda öğretim üyelerinin yoğun çaba sarf ettikleri ve belirledikleri plana uygun olarak çevrimiçi derslerini yürütmeye çalıştıkları belirlenmiştir. İlgili öğretim üyelerinin ifadeleri, dersi detaylı olarak planlama gereksinimi duyduklarını işaret etmektedir.

“Uzaktan eğitime sürecini planlamak biraz gerginleştirici bir süreç. Daha fazla uğraşıyorsunuz. Boş geçmemesi gerekiyor uzaktan eğitimde. “Bu konu bitti, slayt bitti, eveet arkadaşlar” diyemiyorsunuz. Yani “bugünkü konumuz 1,5 saattir ama ben 1 saatte bitirdim, hızlı anlattım” olmuyor yani... Hızlı anlattıysan başka bir etkinlikle bunu desteklemen gerekiyor. O 1,5 saat dolacak.” (P-4)

“...örgünde ders kendi kendini götürebiliyor. Ama online dersler böyle değil. Uzaktan eğitimde her saniyenizi planlamak zorundasınız. Uzaktan eğitime hazırlanmak daha yoğun ve daha zor bir iş.” (P-3)

Çevrimiçi ders gözlemlerinde, öğretim üyelerinin çevrimiçi uzaktan eğitim derslerine yoğun olarak hazırlık yaptığı ve özellikle bir öğretim üyesinin karşılaşılabileceği problemleri önceden belirleyerek birim koordinatöründen ders öncesi destek aldığı belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretim üyelerinin genellikle planladıklarından daha erken ders anlatımlarını bitirdikleri gözlenmiştir. İlgili veriler; karma öğretim programı derslerine ilişkin öğretim süreci planı yapmanın önemli bir gereksinim olduğunu ve özellikle çevrimiçi dersleri planlamak için öğretim üyelerinin kapsamlı bir hazırlık yapmasının önem arz ettiğini işaret etmektedir.

Sınırlılıklar

Karma öğretim programının öğretim üyelerine ve öğrencilere sağladığı avantajlarla birlikte sınırlı yönlerinin de mevcut olduğu öğretim üyeleri tarafından ifade edilmiştir. Karma öğretim programındaki dersleri etkili bir şekilde yürütmek ve öğrencilerle yeterli düzeyde iletişim kurabilmek için örgün öğretime kıyasla daha fazla zamana ihtiyaç duyulduğu, bu durumun da artan iş yükünü beraberinde getirdiği ifade edilmiştir.

“Ama ne yaparsan yap, yüz yüze eğitime göre çok daha fazla konuşmak zorunda kalıyorsun. Yüz yüze eğitimde öğrenci söz alıyor konuşuyor onu dinliyorsun ama uzaktan eğitimde böyle değil ve kesintisiz, dolayısıyla daha yorucu.” (P-2)

“Düşünün, hem uzaktan eğitimle ders veriyorsun hem de yüz yüze eğitim yapıyorsun. Ve bu öğrencilerle çoğunlukla online ders yaptığımızdan sürekli olarak e-postalar geliyor. Zamanında yanıtlamalısınız. Hafta sonu uygulama dersleri var. Buna zaman ayırıyorsunuz ve farklı etkinlikler yapmak zorundasınız. Haliyle daha fazla çaba gerektiriyor bu sistem [karma öğrenme]” (P-3)

Çevrimiçi uzaktan eğitim derslerinde; öğretim üyeleri ile öğrenciler arasındaki etkileşimin ve iletişimin öğrenme ortamının sunduğu olanaklarla sınırlı oluşu ve teknik problemlerden dolayı bazen derslerin kesintiye uğraması, öğretim üyeleri tarafından karma öğrenme modelinin sınırlılıkları olarak ifade edilmiştir.

“...temel sıkıntı öğrenci ile göz göze gelememek. Haliyle bir şeyleri tahmin ederek ilerlemek zorunda kalıyorsunuz. Bu olumsuzlukları bilerek ders anlatıyorsunuz.” (P-3)

“Öğrencilerle doğrudan temasınız olmuyor. Onların derse yönelik tutumları, duyuşsal nitelikleri hakkında çok bilgi sahibi olmuyorsunuz. Kalabalık bir grupla berabersin. 50 kişi sistemde karşında ama gerçekten orada mı bilmiyorsun.” (P-1)

“Bazı kritik günlerde teknik sorunlar olduğu zaman ders feci bir hal alıyor. Tartışma yapmaya çalışıyoruz öğrenci söz hakkı alamıyor bu şekilde kötü geçen ders süreçleri yaşadım.” (P-2)

“Mesela altı şapkalı düşünme tekniğini uygulayacaksınız sınıfta, nasıl uygulayacaksınız? Hadi sen mavi şapkayı taktın, konuş bakalım. Yani çocukların bir yerde birbirlerini görmeleri lazım.” (P-4)

Öğretim üyelerinin görüşleri; çevrimiçi uzaktan eğitim derslerinin anlık olarak kayıt altına alınmasının ve çevrimiçi derslerdeki her davranışın öğrenciler tarafından daha sonra izlenebiliyor olmasının kendilerinde baskı oluşturduğunu işaret etmektedir. Ayrıca derslerin akşam saatlerinde gerçekleştirilmesinin öğretim üyelerini zorlayabildiği ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda öğretim üyelerinin ilgili ifadeleri şu şekildedir.

“şimdi ben biraz da psikolojik tarafına bakıyorum. Ekranda yüzünüz var sizin, yüzünüz. Bazen kendinize de odaklanıyorsunuz. Yani ister istemez etkileniyoruz bazı şeylerden. Haliyle biraz da o görünümünüzün, ses tonunuzun, verdiğiniz mesajların en azından daha uygun olması için bu kez daha dikkatli olmak durumunda kalıyorsunuz. Sonuçta orada [çevrimiçi derste] yapacağınız bir hata, bir sıkıntı, bir sorun telafisi zor olabilecek bir durumdur.” (P-1)

“...şu var, uzem derslerinin gece olmasından hoşnut değilim ve gece saatlerinde olmasının çok verimli olduğunu da düşünmüyorum. Çok yorgunluk oluşturuyor.” (P-2)

Çevrimiçi uzaktan eğitim derslerini etkili ve verimli bir şekilde yürütmek, ortamdaki etkileşimi artırmak, öğrenme sürecinde öğrencileri aktif hale getirmek ve olası problemleri en aza indirmek için, öğretim üyelerinin bilgi ve iletişim teknolojileri kullanım becerilerinin yeterli düzeyde olması gerektiği ortaya çıkmıştır. Gözlem verileri, öğretim üyelerinin teknik becerilerinin yeterli olmayışının çevrimiçi öğrenme ortamındaki bileşenleri etkili bir şekilde kullanmalarının önünde önemli bir engel teşkil ettiğini göstermektedir. Bu bulguyu destekler nitelikteki öğretim üyesi ifadelerinden biri, aşağıda sunulmuştur.

“...teknik destek önemli. Bazı şeyleri çok kullanmak istesem de bazen teknik yetersizliğimden ötürü kullanamıyorum. Bu dersleri verecek kişilerin teknik becerisi olmalı.” (P-2)

İlgili ifadeler ve öğretim üyelerinin gözlenen deneyimleri, karma öğrenme modelinin örgün öğretime kıyasla avantajları olduğu gibi bağlamsal faktörler açısından sınırlılıkları da beraberinde getirdiği bulgusunu işaret etmektedir.

Tartışma

Bu çalışmada; yükseköğretim düzeyinde örgün öğretimden uzaktan eğitim ağırlıklı karma öğrenme modeline geçiş süreci, öğretim üyelerinin pedagojik deneyimlerine ve gerçekleştirilen katılımcı gözlem verilerine dayalı olarak incelenmiştir. Elde edilen bulgular, karma öğrenme modelinde öğrencilere, öğretim üyelerine ve öğrenme ortamlarına dayalı pedagojik farklılıkların nasıl ortaya çıktığına ilişkindir. Bu bağlamda çalışma bulgularının, örgün öğretimden karma öğretime geçiş sürecinde neler yapılması gerektiğine ilişkin olarak öğretim üyelerine ve ilgili birim yöneticilerine yol gösterici olması beklenmektedir.

Karma öğrenme modeli ile örgün öğretim süreci birlikte düşünüldüğünde, her iki ortamda da aynı dersi yürüten öğretim üyelerinin benzer öğretim yöntemlerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında çevrimiçi öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen öğretim sürecinin yüz yüze öğrenme ortamlarına göre farklılaştığı, dolayısıyla yeni bir pedagojik yapının ortaya çıktığı belirtilmektedir (Boelens, De Wever ve Voet, 2017; Dabbagh ve Bannan-Ritland, 2005). Dolayısıyla çevrimiçi öğrenme ortamlarında yeni pedagojik yaklaşımların ön plana çıkması beklenmektedir. Bu çalışmada incelenen karma öğretim programında, ders içeriğini öğrencilere aktarmak ve anlatım yapmak amacıyla çevrimiçi öğrenme ortamı kullanılmıştır. Öğretim yöntemlerindeki benzerliğin, öğretim üyelerinin çevrimiçi öğrenme ortamına ilişkin algısından ve kullanım amacından kaynaklandığı söylenebilir. Bununla birlikte öğretim üyelerinin hem karma öğretim hem de örgün öğretim derslerinde aynı veya benzer çokluortam öğelerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında ilgili çalışma bulguları, bu sonucu desteklemektedir. Gerçekleştirilen bir çalışmada, öğretim üyelerinin örgün öğretimdeki derslerinde uyguladığı yöntemleri ve kullandığı ders içeriklerini karma öğretimdeki derslerinde de kullandığı fakat ilgili yöntemleri çevrimiçi derslere uyarlamakta zorlandığı sonucuna ulaşılmıştır (Jokinen ve Mikkonen, 2013).

Bu çalışmada incelenen öğretim süreçlerine ilişkin bulgular; öğretim üyelerinin karma öğretimi bütüncül olarak ele aldıklarını işaret etmektedir. Çevrimiçi öğrenme ortamında sıklıkla düz anlatım, tartışma ve beyin fırtınası yöntemlerinin işe koşulmasına rağmen uygulama derslerinde işbirliğine dayalı aktif öğrenme tekniklerinin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Çevrimiçi ortamda öğreneni süreçte aktif kılacak öğretim yöntemlerinin sınırlı düzeyde kullanılmasının, öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanım yeterliklerine



ve çevrimiçi ortamın doğasına bağlı olduğu görülmüştür. Teknik ve pedagojik açıdan öğretmen yeterliklerinin karma öğrenme ortamındaki en kritik öğeler arasında gösterilmesi, bu sonucu desteklemektedir (Gedik, Kiraz ve Özden, 2013; Klein, Spector, Grabowski ve de la Taja, 2004). Ayrıca karma öğretim programındaki çevrimiçi derslerde ders anlatımlarının daha kısa sürmesinin ve derslerin kayda alınıp öğrenci erişimine açık tutulmasının, uygulamaya ve işbirliğine dayalı etkinlikler için daha fazla zaman kazandırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla çevrimiçi ortamda etkileşim bağlamındaki sınırlılıkların uygulama derslerinde telafi edildiği görülmüştür. Benzer şekilde Davies, Dean ve Ball (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, uygulama prosedürleri açısından bir karma öğrenme modeli olarak ele alınan ters-yüz öğrenme yaklaşımının, uygulama ve etkileşim için daha fazla zaman yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

Karma öğretim öğrencilerinin örgün öğretim öğrencilerine kıyasla derse ve öğretmene bağlılık hislerinin ve öz düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğu, öğrencilerin özellikle çevrimiçi ortamda kendilerini daha rahat ifade edebildikleri sonucuna ulaşılmıştır. İlgili sonuç, alanyazındaki bazı çalışma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Alanyazındaki çalışmalarda, karma öğrenme ortamlarındaki öğrencilerin topluluk hislerinin, derse bağlılıklarının ve katılımlarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır (Comey, 2009; Rovai ve Jordan, 2004; Toth, Foulger ve Amrein-Beardsley, 2008). Bununla birlikte karma öğrenme ortamlarında öğrencilerin öğrenmelerini daha yüksek düzeyde yönettikleri ve etkili düzeyde öz düzenleme becerisi sergiledikleri belirlenmiştir (Ashton & Elliott, 2007; Collopy ve Arnold, 2009; Poon, 2012). Bu çalışmada elde edilen bulgular, karma öğretim öğrencilerinin motivasyon düzeylerinin ve öğrenme sürecinde gösterdikleri çabanın örgün öğretimdeki öğrencilere göre daha fazla olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, Klein, Noe ve Wang'ın (2006) çalışmasının bulgularıyla benzerlik göstermekle birlikte, öz düzenleme ile motivasyon ve öğrenme çabası arasındaki anlamlı ilişkiyi doğrular niteliktedir (Driscoll, 2005).

Alanyazındaki çalışma sonuçları, çevrimiçi uzaktan eğitim dersleri ile yüz yüze uygulama derslerini birlikte düşünerek karma öğretim sürecini planlamanın öğretim üyelerinin iş yükünü artırdığını ve bağlamsal faktörleri dikkate almadan ilgili dersleri planlamanın öğretim kalitesini düşürebileceğini göstermektedir (Dziuban, Moskal ve Hartman, 2005; Gedik, 2013; Palloff ve Pratt, 2007). İlgili çalışma sonuçlarına paralel olarak bu çalışmada, karma öğretim programlarındaki derslere hazırlanmanın ve öğretim sürecini yürütmenin öğretim üyelerinin iş yükünü artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Örgün öğretimdeki derslerle karşılaştırıldığında; çevrimiçi uzaktan eğitim derslerini planlamanın daha karmaşık olması, çok

sayıda bağlamsal ve pedagojik faktörü göz önünde bulundurmayı gerektirmesi, üç haftada bir olmasından dolayı uygulama derslerinde gerçekleştirilecek etkinliklerin fazla sayıda olması ve öğrencilere çoğunlukla çevrimiçi destek vermek durumunda kalınması, öğretim üyelerinin iş yükünü artıran nedenler arasında gösterilebilir. Bu bulgu, karma öğretim tasarımında pedagojik unsurlara ve süreci yürütmeye ilişkin belirli zorlukların yaşandığına dair çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Boelens, De Wever ve Voet, 2017).

Öğrenci-öğrenci etkileşiminin ve öğrenciler arasında işbirliğinin karma öğretim öğrencilerinde daha yüksek düzeyde yaşandığı ve karma öğretim öğrencilerinin yüz yüze uygulama derslerine katılım hususunda çok istekli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Lam (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da benzer şekilde karma öğrenme modelinin işbirliğini ve etkileşimi artırdığı belirlenmiştir. Bununla birlikte karma öğrenme modelinin etkili bir öğrenen topluluğu oluşturmada önemli olanaklar sunduğu, öğrencilerin derslere bağlılığını artırdığı ve birlikte öğrenmeye daha istekli oldukları sonuçlarıyla da örtüşmektedir (Cornelius, Calder ve Mtika, 2019; Helms, 2012; Tay, 2016). Ayrıca bu çalışmada ders içindeki öğrenci-öğretmen etkileşiminin örgün öğretim derslerinde daha yüksek düzeyde olduğu buna karşın ders dışında öğrenci-öğretmen etkileşiminin karma öğretim öğrencilerinin lehine farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç; karma öğretim öğrencilerinin ağırlıklı olarak çevrimiçi uzaktan eğitim dersleri almasından dolayı oluşan psikolojik ve fiziksel uzaklığı telafi etmek amacıyla öğretim üyeleriyle daha sık etkileşime girme isteğinde bulunmalarından kaynaklanabilir. Hem karma öğretim hem de örgün öğretim öğrencilerinin benzer demografik özelliklere sahip olmalarına rağmen dersleri aldıkları öğrenme ortamlarının farklılaşması, bu durumun oluşmasında etken olarak gösterilebilir. Napier, Dekhane ve Smith (2011) tarafından yürütülen çalışmada da, karma öğretim öğrencilerinin öğretim üyeleriyle etkileşiminin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Owston, York ve Mutha (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da, karma öğretim öğrencilerinin öğretim elemanlarıyla daha sık ve kaliteli etkileşim kurdukları belirlenmiştir. İleriki araştırmalarda, karma öğrenme ortamlarının ve karma öğretim öğrencilerinin özellikleri ve öğretim üyelerinin pedagojik rolleri dikkate alınarak, öğrenci-öğretmen etkileşiminin nasıl değiştiği incelenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Örgün öğretim programından karma öğretim programına geçiş sürecinin teknoloji ve pedagoji unsurları açısından zorlu olduğu açıktır. İlgili süreci kolaylaştırmak amacıyla, karma öğrenme ortamlarındaki eğitsel değişkenlerin nasıl farklılaştığının bilinmesi gerekmektedir. Schlossberg (2011) tarafından modellenen geçiş kuramına göre, bir geçiş sürecinde ne tür



deneyimlerin ortaya çıktığının belirlenmesi ve bireylerin değişime bağlı durumlarla nasıl başa çıktığının anlaşılması gerekmektedir. Bu doğrultuda ilgili çalışmada; bir öğretmenlik eğitimi bölümünde yürütülen karma öğretim programı ile örgün öğretim programı arasındaki benzerlikler ve farklılıklar temel alınarak öğretim üyelerinin deneyimleri incelenmiştir ve geçiş sürecine ışık tutmaya çalışılmıştır. Çalışmanın bulgularına dayalı olarak; karma öğrenme ortamlarını kullanmak isteyen öğretim üyelerinin belirli becerilere sahip olması gerektiği, dolayısıyla teknik/pedagojik desteğe, mesleki eğitim etkinliklerine ve oryantasyona ihtiyaç duyduğu söylenebilir. Ayrıca karma öğrenme ortamlarının bütüncül olarak tasarımı için kurumsal düzeyde hem öğretim tasarımcılarının hem de alan uzmanlarının birlikte çalıştığı, sürdürülebilir bir sürecin yürütülmesi önerilebilir.

Bağlama özgü bir durumun araştırıldığı bu çalışmanın sonuçları, karma öğrenme sürecini anlamaya dönük sınırlı, genellenemeyen fakat bütüncül bir bakış açısı sunmaktadır. Dolayısıyla gelecek araştırmalarda; öğretim üyesi, öğrenci ve öğrenme ortamları bileşenleri açısından örgün öğretimden karma öğretime geçiş sürecini inceleyen geniş kapsamlı ve boylamsal çalışmalar yapılabilir. Bununla birlikte karma öğrenme ortamlarında buradalık, bağlılık ve esneklik gibi belirli değişkenler açısından öğrencilerin öğrenme sürecinin nasıl gerçekleştiğine ilişkin nitel araştırmalar tasarlanıp yürütülebilir. Boelens, De Wever ve Voet (2017), karma öğretim öğrencilerinin öğrenme sürecini takip edebilmek için çevrimiçi öğrenme ortamlarının sıklıkla kullanılmaya başlandığını vurgulamaktadır. Bu çalışmada elde edilen bulgular da göz önüne alındığında; ileriki çalışmalarda, öğrenme analitikleri ile desteklenmiş karma öğrenme ortamlarında gerçekleşen öğrenme sürecinin etkileşim verilerine dayalı olarak incelenmesi ve öğrencilerin etkileşim verilerine göre profillenmesi önerilebilir. Bu çalışmada çevrimiçi uzaktan eğitim ağırlıklı karma öğrenme modeline geçiş süreci incelenmiştir. Dolayısıyla ileriki çalışmalarda, farklı karma öğrenme modellerine geçiş sürecinin hem öğretim üyeleri hem de öğrenci açısından nasıl gerçekleştiği ortaya koyulabilir.

Makalenin Bilimdeki Konumu

Eğitim Bilimleri / Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı

Makalenin Bilimdeki Özgünlüğü

Karma öğrenme alanyazınındaki araştırmaların, ağırlıklı olarak, ilgili modelin uygulanmasının öğrenme çıktıları üzerindeki etkisine odaklandığı görülmektedir. Bununla birlikte karma öğretim sürecinin diğer öğretim modellerine göre pedagojik açıdan nasıl farklılaştığına ve örgün öğretimden karma öğretime geçiş sürecinde öğretim üyelerinin deneyimlerinin derinlemesine incelenmesine ilişkin çalışmaların sınırlı sayıda olduğu göze

çarpmaktadır. Dolayısıyla Türkiye bağlamına özgü resmi karma öğretim programlarını inceleyen, karşılaştırmaya dayalı derinlemesine araştırmaların yapılmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, ilgili alanyazına katkı sağlamak amacıyla, tamamen karma öğretim yoluyla yürütülen lisans düzeyindeki bir öğretmen eğitimi programındaki dersler takip edilmiştir ve ilgili programda ders veren öğretim üyelerinin deneyimlerinin incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarının; karma öğrenme modeline geçiş modeli uygulamak isteyen eğitim kurumları ve üniversiteler için, olası sorunları görme ve iyi uygulamalara yönelme bağlamında önemli olabileceği değerlendirilmektedir. Karma öğrenme ortamlarındaki pedagojik unsurların nasıl farklılaştığına ilişkin ortaya çıkan sonuçların, derslerini karma öğrenme modeli uygulayarak yürütmek isteyen öğretim üyelerine katkı sağlaması beklenmektedir.

Kaynaklar

- Ashton, J., & Elliott, R. (2007). Juggling the balls — Study, work, family and play: Student perspectives on flexible and blended heutagogy. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 167–181.
- Ateş Çobanoğlu, A. (2018). Student teachers' satisfaction for blended learning via Edmodo learning management system. *Behaviour & Information Technology*, 37(2), 133-144.
- Atmacasoy, A., & Aksu, M. (2018). Blended learning at pre-service teacher education in Turkey: A systematic review. *Education and Information Technologies*, 23(6), 2399-2422.
- Boelens, R., De Wever, B., & Voet, M. (2017). Four key challenges to the design of blended learning: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 22, 1-18.
- Cheung, S. K. S., Wang, F. L., Au, O., & Xie, Y. (2018). Guest editorial: Innovative practices of blended learning. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 33(2), 80–82.
- Comey, W.L. (2009). *Blended learning and the classroom environment: A comparative analysis of students' perception of the class-room environment across community college courses taught in traditional face-to-face, online and blended methods*. (Unpublished doctoral dissertation). The George Washington University, Washington.
- Collopy, R. M., & Arnold, J. M. (2009). To blend or not to blend: Online and blended learning environments in undergraduate teacher education. *Issues in Teacher Education*, 18(2), 85–101.



- Cornelius, S., Calder, C., & Mtika, P. (2019). Understanding learner engagement on a blended course including a MOOC. *Research in Learning Technology*, 27, 1-14.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson, Boston, MA.
- Çırak Kurt, S., Yıldırım, İ., & Cücük, E. (2018). Harmanlanmış öğrenmenin akademik başarı üzerine etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(3), 776-802.
- Dabbagh, N., & Bannan-Ritland, B. (2005). *Online learning: Concepts, strategies, and applications*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Davies, R. S., Dean, D. L., & Ball, N. (2013). Flipping the classroom and instructional technology integration in a college-level information systems spreadsheet course. *Educational Technology Research and Development*, 61(4), 563-580.
- Daymon, C., & Holloway, I. (2003). *Qualitative Research Methods in Public Relations and marketing communications*. London: Routledge.
- Driscoll, M. P. (2005). *Psychology of learning for instruction* (3rd ed.). Boston: Pearson Allyn and Bacon.
- Dziuban, C., Hartman, J., & Moskal, P. (2004). Blended learning. ECAR Research Bulletin. Retrieved from <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/ERB0407.pdf>
- Drysdale, J. S., Graham, C. R., Spring, K. J., & Halverson, L. R. (2013). An analysis of research trends in dissertations and theses studying blended learning. *The Internet and Higher Education*, 17, 90-100.
- Eryılmaz, M. & Karakaya, M. (2018). Harmanlanmış öğrenme ortamlarında sosyal medya kullanımının öğrenci doyumuna üzerine etkisi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*, 15(1), 106 – 129. doi: <http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2018.63>
- Garnham, C., & Kaleta, R. (2002). Introduction to hybrid courses. *Teaching with Technology Today*, 8(6), 1-9.
- Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7(2), 95–105.



- Garrison, D. R. (2013). Blended Learning. In R. C. Richey (Ed.), *Encyclopedia of Terminology for Educational Communications and Technology* (p. 23–24). NewYork, NY: Springer.
- Gedik N. (2013). Karma Öğrenme Ortamları. Kürşat Çağiltay ve Yüksel Göktaş (Ed.), *Öğretim Teknolojilerinin Temelleri: Teoriler, Araştırmalar, Eğilimler* içinde (s. 495-511). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gedik, N., Kiraz, E., & Ozden, M. Y. (2013). Design of a blended learning environment: Considerations and implementation issues. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(1), 1-19.
- Glesne, C. (2012). *Introduction to qualitative research*. A. Ersoy and P. Yalçınoğlu (Trans. Ed.). Ankara: Anı.
- Graham, C. R. (2013). Emerging practice and research in blended learning. In M. G. Moore (Ed.), *Handbook of distance education* (p. 333–350). (3rd ed.). NewYork, NY: Routledge.
- Halverson, L. R., Graham, C. R., Spring, K. J., Drysdale, J. S., & Henrie, C. R. (2014). A thematic analysis of the most highly cited scholarship in the first decade of blended learning research. *The Internet and Higher Education*, 20, 20-34.
- Helms, S. A. (2012). Blended/hybrid courses: A review of the literature and recommendations for instructional designers and educators. *Interactive Learning Environments*, 22, 804–810.
- Horton, W. (2006). *E-Learning by design*. San Francisco: Pfeiffer, John Wiley & Sons, Inc.
- Huang, R., & Zhou, Y. (2006). Designing blended learning focused on knowledge category and learning activities. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.) *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. San Francisco: Pfeiffer, John Wiley & Sons, Inc.
- Jokinen, P., & Mikkonen, I. (2013). Teachers' experiences of teaching in a blended learning environment. *Nurse Education in Practice*, 13(6), 524-528.
- Klein, H. J., Noe, R. A., & Wang, C. (2006). Motivation to learn and course outcomes: The impact of delivery mode, learning goal orientation, and perceived barriers and enablers. *Personnel Psychology*, 59, 665–702.
- Klein, J. D., Spector, J. M., Grabowski, B. L., & de la Teja, I. (2004). *Instructor competencies: Standards for face-to-face, online, and blended settings*. Information Age Publishing.



- Lam, J. Y. C. (2015). Examining student experience of blended learning from the perspective of the community of inquiry framework. *Asian Association of Open Universities Journal*, 10(2), 81-99. doi: <https://doi.org/10.1108/AAOUJ-10-02-2015-B007>
- Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Research in Education: Evidence-Based Inquiry* (7th ed.). London: Pearson.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mestan, K. (2019). Create a fine blend: An examination of institutional transition to blended learning. *Australasian Journal of Educational Technology*, 35(1), 70-84. <https://doi.org/10.14742/ajet.3216>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Napier, N. P., Dekhane, S., & Smith, S. (2011). Transitioning to blended learning: Understanding student and faculty perceptions. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 15(1), 20-32.
- Olapiriyakul, K., & Scher, J. M. (2006). A guide to establishing hybrid learning courses: Employing information technology to create a new learning experience, and a case study. *The Internet and Higher Education*, 9(4), 287-301.
- Owston, R., York, D., & Murtha, S. (2013). Student perceptions and achievement in a university blended learning strategic initiative. *The Internet and Higher Education*, 18, 38-46. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.12.003>
- Palloff, R. M., & Pratt, K. (2007). *Building online learning communities: Effective strategies for the virtual classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Poon, J. (2012). Use of blended learning to enhance the student learning experience and engagement in property education. *Property Management*, 30(2), 129-156.
- Ross, B., & Gage, K. (2006). Global perspectives on blended learning: Insight from WebCT and our customers in higher education. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 155-168). San Francisco: Pfeiffer, John Wiley & Sons, Inc.



- Rovai, A. P., & 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*, 5(2), 1–13.
- Schlossberg, N. K. (2011). The challenge of change: The transition model and its applications. *Journal of Employment Counseling*, 48(4), 159-162.
- Stacey, E., & Gerbic, P. (2007). Teaching for blended learning - Research perspectives from on-campus and distance students. *Educational and Information Technologies*, 12(3), 165-174.
- Tay, H. Y. (2016). Longitudinal study on impact of iPad use on teaching and learning. *Cogent Education*, 3(1), 1127308.
- Toth, M., Foulger, T.S., & Amrein-Beardsley, A. (2008). Post-implementation insights about a hybrid degree program. *TechTrends*, 52(3), 76-80
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, K. Y. (2009). *Case study research: design and methods* (4th ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Summary

Statement of Problem

In blended learning environment, the question how educational components might change in relation to face-to-face or online learning environment is becoming prominent. It is waiting to be explored if blended learning brings along a new pedagogical structure or how its existing potential and limitations will appear in the learning process. Blended learning programs have been put into implementation in Turkey for the last decade. Comparative studies need carrying out within the context of Turkey to increase effectiveness of such programs. The purpose of this study is to examine transition from face to face teaching to blended learning in the context of Higher Education based on instructional experiences of faculty members.

Method

This research is a case study as a qualitative research method. The study was carried out in 13 weeks. Data were collected from four academicians teaching at postgraduate level in the Department of Computer Education and Instructional Technology in a state university. The participants took part in blended and face-to-face teaching programs. The data were collected by using semi-structured interview form and participant observation. The data were analyzed



using content analysis. To ensure credibility, transmissibility, consistency and verifiability of the study, the strategies suggested by Lincoln and Guba (1985) and Yin (2009) were followed.

Findings and Discussion

As a consequence of the content analysis, six main themes emerged: (1) learners' outcomes and characteristics, (2) pedagogical approaches and methods, (3) interaction, (4) using of multimedia in learning process, (5) planning of the instruction process and preparation, and (6) limitations. We found that participants used similar teaching methods and multimedia tools in both blended learning environment and face-to-face interaction, and they were equally effective in providing feedback. Learners in the blended learning environment differed from their counterparts in formal education in terms of sense of commitment and sense of community, self-regulating skills, effort, motivation and attendance to course. Majority of the participants indicated a learning-centered process in the blended learning environment. Student-student interaction and community were found more effective in blended learning than in face-to-face interaction. Conversely, student-teacher interaction was more effective in the case of face-to-face learning. It was also noted that in the context of blended learning lessons were mostly taught online. Thus, relatively short duration of online teaching allowed saving time by instructors for implementation and collaboration based instructional activities. Furthermore, it was found out that blended learning increases overall workload of instructors. Limitations of blended learning environment were listed as limited physical communication and interaction with students during online courses, interrupted courses due to technical difficulties and lack of instructors' technical skills.

Conclusions and Recommendations

Based on the finding of the study, we suggest that academicians should be received technical, pedagogical and orientation support in transition from face-to-face interaction to blended learning. It can be said that blended learning programs should be built upon sound theoretical background and learning design process. Longitudinal studies could be carried out to find out the relationship of blended and face-to-face learning environments and investigate variance or invariance in relation with specific variables about transition traditional learning to blended learning. Another important practical implication is that multi-dimensional and sustainable process which is built upon cooperation between instructional designers and field experts should be followed in transition to blended learning. To conclude, findings of the study are expected to contribute to instructors, though at a certain extent, in transition from face-to-face learning to blended learning model.