**Yükseköğretimde Karma Öğrenmeye Geçiş Sürecinin Öğretim Deneyimlerine Dayalı Olarak Çözümlenmesi**

**Öz:** Bu araştırmanın amacı; yükseköğretim bağlamında yüz yüze öğretimden karma öğretime geçiş sürecini öğretim üyelerinin öğretim deneyimlerine dayalı olarak incelemektir. Nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda durum çalışması yöntemi işe koşularak yürütülen bu araştırma, 13 haftalık süreci kapsamaktadır. Araştırma verileri, bir devlet üniversitesinde hem karma öğrenme hem de yüz yüze öğrenme 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. Çalışma sonucunda altı temadan oluşan bir örüntü ortaya çıkmıştır. Çalışmanın bulguları; karma öğretim süreci ve yüz yüze öğretim sürecinde öğretim üyelerinin benzer öğretim yöntemlerini ve çoklu ortam öğelerini kullandıklarını göstermektedir. Bununla birlikte karma öğrenme sürecindeki öğrenenlerin bağlılık ve topluluk hisleri, öz düzenleme becerileri, çaba, motivasyon ve derse katılım değişkenleri açısından örgün eğitim öğrencilerinden farklılaştığı belirlenmiştir. Ayrıca karma öğretim sürecinde öğretim üyelerinin iş yükünün arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın bulgularına dayalı olarak; yüz yüze öğretimden karma öğretime geçiş sürecinde öğretim üyelerinin teknik ve pedagojik desteğe ve oryantasyona ihtiyaç duyduğu söylenebilir. Bununla birlikte karma öğrenme sürecinin tasarımı için kuramsal dayanakları olan ciddi bir süreçten geçilmesi gerektiği önerilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Karma öğrenme, Karma öğretim, E-öğrenme, Öğretim deneyimleri

**Analysis of Transition to Blended Learning Based on Teaching Experiences**

**in Higher Education**

**Abstract:** This study aims to examine transition from face to face teaching to blended teaching in the context of Higher Education based on instructional 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 can be said that blended learning environment must be built upon sound theoretical background.

**Keywords:** Blended learning, Blended teaching, E-learning, Teaching experiences

**Giriş**

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

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 çıktılarını geliştirme, yüksek esneklik ve öğrenme ortamına ulaşım, 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 kolaylıkların en iyi özelliklerinin birlikte işe koşulmasıdır (Garnham ve Kaleta, 2002).

Öğrenme süreci tasarımına vurgu yapan Cheung, Wang, Au ve Xie (2018), karma öğrenmeyi; öğrenme deneyimlerini zenginleştiren ve öğrenme sürecinin etkililiğini artıran yeni bir öğrenme ortamı tasarımı için e-öğrenme ve mobil öğrenme gibi teknolojilerin geleneksel öğrenme sürecine entegrasyonu olarak kavramsallaştırmıştır. 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 ortamlarından üstün kılan 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 sınırlı bireyler için eğitim alma fırsatını artıracağını vurgulanmaktadır (Gedik, 2013; Ross & Gage, 2006; Rovai ve Jordan, 2004). Bununla birlikte çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki en önemli problemlerinden olan yüz yüze etkileşim sınırlılığını ortadan kaldırmada karma öğrenmenin anlamlı rolü olduğu belirtilmektedir (Graham, 2013).

Karma öğrenmeye özgü öğrenme ve öğretim bağlamının farklılığı, öğrenme sürecindeki bileşenlerin rollerinin farklılaşmasını ve dengeli bir biçimde yeniden ele alınmasının gerekliliğini beraberinde getirmektedir (Gedik, Kiraz ve Özden, 2013; Graham, 2013; Olapiriyakul ve Scher, 2006). Karma öğrenmede iki farklı öğrenme ortamının bir arada kullanımı, kendine özgü yeni dinamikler oluşturmaktadır (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 geçiş sürecinin in ilişkin çalışmaları beraberinde getirmiştir. Karma öğrenmeye ilişkin gerçekleştirilen bir tematik analiz çalışmasında; karma öğrenme ortamlarının diğerleriyle karşılaştırılmasına yönelik etki faktörü yüksek 15 çalışmaya rastlandığı, çalışmaların çoğunluğunun nicel olduğu, çoğunlukla başarı ve performans açısından karşılaştırma yapıldığı görülmektedir (Halverson, Graham, Spring, Drysdale ve Henrie, 2014). Çalışma bulguları, alanyazında karma öğrenme ortamlarını pedagojik açıdan karşılaştırmalı olarak derinlemesine araştıran nitel çalışma sayısının azlığını işaret etmektedir. Bununla birlikte karma öğrenme üzerine gerçekleştirilen kapsamlı araştırmalar; karma öğrenmenin potansiyelinin ve sınırlılıklarının keşfedilmesi yönelik gerçek öğrenme bulgularına 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 kullanılmasıyla birlikte (Ateş Çobanoğlu, 2018; Eryılmaz ve Karakaya, 2018) yükseköğretim düzeyinde formal karma öğrenme programlarının (ön lisans ve lisans) yürütüldüğü de 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 (Çıkar Kurt, Yıldırım ve Cücük, 2018). Atmacasoy ve Aksu (2018) tarafından gerçekleştirilen ve Türkiye’de öğretmen eğitim programlarında karma öğrenmenin kullanımını inceleyen bir sistematik tarama çalışmasında ise karma öğrenme uygulamalarının öğrenen başarısı ve tutumları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu, sosyal etkileşimi güçlendirdiği ve bununla birlikte bazı sınırlılıkların yaşanabildiği belirlenmiştir. İlgili çalışmaların bulguları incelendiğinde; karma öğrenem çalışmalarının çoğunluğunun karma öğrenmenin öğrenme çıktıları üzerindeki etkisine odaklandığı, karma öğrenme tasarımının nasıl yapılabileceğine ve karma öğretim sürecinin pedagojik açıdan nasıl farklılaştığına ilişkin derinlemesine çalışmaların yapılmadığı göze çarpmaktadır. Dolayısıyla Türkiye bağlamına özgü –özellikle resmi karma öğrenme programlarını inceleyen- karşılaştırma ve inceleme çalışmalarının yapılması gerekmektedir.

Bu bağlamda araştırmanın amacı; yükseköğretim bağlamında yüz yüze öğretimden karma öğretime geçiş sürecini öğretim üyelerinin öğretim deneyimlerine dayalı olarak incelemektir. Pedagojik uygulamalar açısından yüz yüze öğretim ile karma öğretim sürecine ilişkin gerçek deneyimler karşılaştırılarak ilgili modelin nasıl yürütüldüğü detaylı olarak çözümlenmiştir.

**Yöntem**

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda durum çalışma deseni işe koşularak yapılmıştır. Durum çalışması deseni ile araştırmacılar, birden çok veri kaynağını içeren derinlemesine veri toplama süreci işe koşarak sınırlandırılmış durumları keşfedebilir (Creswell, 2007). Bu çalışmada durum çalışması deseninin işe koşulmasını nedeni, araştırmacı tarafından; araştırmanın amacının odaklandığı güncel durumlar hakkında “nasıl” ve “niçin” soruları doğrultusunda derinlemesine ve zengin bilgi elde etme gereksinimi duyulmasıdır.

**Katılımcılar**

Araştırmanın katılımcı grubunu, dört öğretim üyesi oluşturmaktadır. 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; araştırmanın problemini yanıtlamada önemli olduğundan dolayı 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. Katılımcıların tümü Türkiye’de bir devlet üniversitesinde Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) bölümünde hem örgün eğitim programında (geleneksel yüz yüze öğretim) hem de karma eğitim programında (yüz yüze ve çevrimiçi öğrenme) yoluyla üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyinde ders vermektedir.

**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**

Bu çalışma 13 haftalık bir zaman diliminde gerçekleştirilmiştir. 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 araştırmanın amacı doğrultusunda katılımcıların derslerini yürüttüğü karma ve yüz yüze öğretim süreçlerine odaklanılmıştır. Karma öğrenme ortamı, çevrimiçi ve yüz yüze öğrenme ortamlarını içermektedir. Bu çalışmada ele alınan karma öğrenme sürecinin yürütüldüğü öğrenme ortamları çalışmanın bağlamının anlaşılması için açıklanacaktır. Karma öğrenme 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 öğrenme programında katılımcılar derslerinin %80’ini çevrimiçi, %20’sini ise yüz yüze ortamlarda vermektedir. Yürütülen çevrimiçi derslerde devamsızlık hakkı %30’dur. Öğrencilerin uygulama derslerine katılma zorunlulukları bulunmaktadır. Katılımcılar, çevrimiçi dersleri Şekil 1’de örnek ekran görüntü sunulan Adobe Connect 8 web konferans ortamında almıştır. İlgili çevrimiçi uzaktan eğitim ortamında öğrenciler, söz hakkı isteyerek öğretim üyesinin izni dâhilinde sesini ve görüntüsü paylaşabilmekte, 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 nesne (slayt, animasyon, video, dosya vb.), masaüstü görüntüsünü ve o an çalıştırdığı herhangi bir uygulamanın ekran görüntüsünü paylaşabilmekte ve tüm öğrenciler aynı anda ilgili paylaşımı görebilmektedir. Ayrıca öğretim elemanı ders esnasında anket düzenleyerek anında geribildirim alabilmekte 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 bağlanabilmekte, paylaşımda bulunabilmektedir. Katılımcıların tümü çevrimiçi derslerini ilgili öğretim ortamında yürütmektedir. Dersler hafta içi 18.00’den sonra başlamaktadır.

Katılımcıların yüz yüze yürüttükleri dersler, 36 veya 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. Bu çalışmada ele alınan karma eğitim programında katılımcılar yüz yüze dersleri hafta sonu sabah saatlerinde vermektedir. Hem karma eğitimde hem de örgün eğitimde yüz yüze dersler için aynı sınıflar ve laboratuvarlar kullanılmaktadır.

**Veri Toplama Süreci ve Analizi**

Durum çalışmalarında, incelenen durumu hakkında zengin veri elde etmek amacıyla genellikle birden fazla veri toplama yöntemi kullanılmaktadır (Yin, 2009). Bu çalışmada veri toplamak amacıyla sırasıyla gözlem ve görüşme yöntemi 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 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 yaklaşık 16 saatlik ders 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) oluşturulmuş ve Eğitim Bilimleri alanında uzman 2 öğretim elemanınca gözden geçirilmiştir. Ardından görüşmeleri organize edebilmek için katılımcılardan sözlü olarak randevu alınmıştır. Oluşturulan görüşme takvimi doğrultusunda katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler esnasında katılımcılara öncelikle yanıtlanması kolay giriş soruları yöneltilmiş, ardından deneyimlerine ilişkin sorulara geçilmiştir. Gerektiği anlarda sonda (probing) soruları yöneltilmiş, ifade edilen olay üzerinde örneklendirmelerin yapılması ve derinlemesine ifade edilmesi sağlanmıştır. Görüşmelerin üçü katılımcının ofisinde, biri ise kafeteryada yapılmıştır. Yeterli veriye ulaşıldığı araştırmacı tarafından hissedildiği anda veri toplama süreci bitirilmiştir.

Görüşmeler, katılımcının bilgisi sahilinde araştırmacının telefonunda bulunan ses kayıt programı ile kayıt altına alınmıştır. Ses kayıtları araştırmacı tarafından F4 programı kullanılarak dinlenmiş ve anlaşılmayan bölümler not alınmış, katılımcıya sorulmuştur. Analiz için güçlü bir veri yapısı oluşturmak amacıyla (Merriam, 1998) ses kayıtları birebir dijital metne çevrilerek çözümlenmiştir.

Alan notlarına ve görüşme kayıtlarına dayalı nitel veriler, içerik analizi yaklaşımı ile çözümlenmiştir. İçerik analizi yönteminin tercih edilmesinin nedeni; çevrimiçi eğitim ortamlarının bağlamsal farklılıklarının olmasıdır. Alanyazında belirtilen pedagojik strateji, yöntem ve tekniklerin kod listesi olarak alınmasının bu çalışmada elde edilen nitel verileri sınırlayabilme kaygısı taşındığından dolayı tümevarımcı bir kodlama yaklaşımı tercih edilmiştir. İçerik analizi yapılırken Creswell (2012) tarafından önerilen aşamalar takip edilmiştir. Verileri okuma, kodlamalar yapma ve temaları ortaya çıkarma amacıyla ağırlıklı olarak Nvivo 8 nitel veri analizi programından yararlanılmıştır. Bununla birlikte veriler basılı çıktı halinde okunarak ve kalemle çizilerek de kodlama yapılmıştır. Veri analizine geçilmeden önce, ham veriler araştırmacı tarafından üç kez okunmuştur. Ardından verilerin kodlanması sonrasında analiz sürecinin parçası olarak veri indirgemesi (redaksiyonu) ve sergilemesi gerçekleştirilmiştir (Miles ve Huberman, 1994). Araştırmanın kap-samı dışında kalan veriler dikkate alınmamış ve katılımcıların ifade etmek istediklerine odaklanılmıştır. Veri kodlama sırasında Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen anlam oluşturma taktikleri dikkate alınmıştır ve veriler organize edilmiştir. Ardından matrisler oluşturularak veriler sergilenmiştir.

**Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği**

Nitel araştırma yaklaşımının doğasına uygun olarak inandırıcılık (iç geçerlik), aktarılabilirlik (dış geçerlik), tutarlılık (iç güvenirlik) ve doğrulanabilirlik (dış güvenirlik) ölçütleri temel alınarak araştırmanın güvenirliği ve geçerliliği sorgulanmıştır (Lincoln & Guba, 1985). Bu çalışmada güvenirliğin ve geçerliğin sağlanması için Lincoln ve Guba (1985) ile Yin (2009) tarafından önerilen stratejiler takip edilmiştir. İnandırıcılığın sağlanması için; elde edilen nitel veriler katılımcı kontrolünden geçirilmiş, iki farklı veri toplama tekniği kullanılarak veri çeşitlemesine gidilmiş, katılımcıların ifadelerinden birebir alıntılar kanıt olarak okuyucuya sunulmuştur. Aktarılabilirliğin sağlanması için; araştırma deseni ve katılımcı seçim yöntemi detaylı olarak açıklanmış ve çalışma süreci belirtilmiştir. Tutarlılığın sağlanması için görüşme kayıtları iki farklı araştırmacı tarafından kodlanmış, kodlar ile ortaya çıkan örüntüler BÖTE alanında çalışan iki araştırma görevlisi tarafından gözden geçirilmiş ve araştırma süreci ile ilgili akranlarla görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın doğrulanabilirliğinin sağlanabilmesi için ise veri toplama araçları, araştırmacıların araştırma süresince elde edilen ham veriler ve analiz aşamasında yapılan kodlamalar gerekli şekilde muhafaza edilmiştir.

İnsan etkileşiminin yoğun olduğu nitel araştırmalarda etik ilke ve kuralların takip edilmesi çok önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada öncelikle bilinçli onay ilkesine uygun olarak katılımcılara çalışmaya dâhil etmeden önce araştırma süreci hakkında açık, net ve ayrıntılı bilgilendirme yapılmıştır ve güven tesis edilmiştir. Katılımcılar çalışmaya gönüllü olarak katılmıştır. Gözlem süreci için gerekli izinler ilgili üniversiteden alınmıştır. Katılımcılardan elde edilen veriler koruma altına alınmıştır ve katılımcıların kimlik bilgilerinin gizliliğinin sağlanmasına dikkat edilmiş-tir. Veri toplama sürecinde katılımcıları yönlendirici ifadelerden kaçınılmıştır. Araştırma problemi uzaktan eğitim derslerinin incelenmesini içerdiğinden katılımcılar, söylemlerinin Uzaktan Eğitim Merkezi yönetimiyle paylaşılmaması konusunda güvence istemiştir. Bu konuda katılımcılara güvence verilmiştir. İlgili yönetim biriminden sadece araştırma ile ilgili izin alınmıştır.

**Araştırmacının Rolü**

Araştırmacı çalışma sürecinde hem katılımcı, hem gözlemci hem de koordinatör rolünde hareket etmiştir. Gözlem sürecinde çevrimiçi ders ortamında farklı bir kullanıcı adı ile yer almış ve öğrenci gibi davranmıştır. Fakat ortama müdahale etmemiştir. Yüz yüze ders ortamında ise derse misafir olarak dinlemek isteyen bir araştırmacı olarak katılmış ve gözlemlerini yapmıştır. Araştırmacı; önyargılarının ve varsayımlarının toplanan verilerin yansızlığına gölge düşürmemesine ve analiz sürecini etkilememesine önem göstermiştir. Bütüncül ve çok yönlü bir yaklaşımla olay ve olguları görmeye çalışmış, veri toplama sürecinde mümkün olduğunca duygudaşlık becerilerini kullanmaya özen göstermiştir. Görüşme esnasında araştırmacı, tamamıyla yansız davranmaya önem vermişler, tavır ve yüz ifadelerinin katılımcıları olumsuz etkilememesi amacıyla çok dikkatli davranmışlardır. Görüşme sürecinde katılımcıların; kendini rahatsız hissetme, kısa ifadeler kullanma ve kapalı bir tutum içine girme gibi olumsuz davranışlar sergilemediği ve araştırmacının davranışlarının doğal ortamı değiştirmediği görülmüştür. Araştırmacının öznelliği ve kendi görüşleri, toplanan veriler analiz edildikten sonra yorumlama aşamasında etkili olmuştur.

**Bulgular**

Bu çalışmada elde edilen nitel verilerin analizi sonucunda 6 ana temadan oluşan bir örüntü ortaya çıkmıştır: (1) öğrenen çıktıları ve karakteristiği, (2) öğretimsel etkileşimler, (3) öğretimsel yaklaşım ve yöntemler, (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 açıklanmıştır. Gözlem verilerinden elde edilen bulgular, görüşme yoluyla elde edilen bulguları destekleyici nitelikte kullanılmıştır.

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

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Temalar** | **Alt temalar** | **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 |  | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |  |
| Özdüzenleme becerisi |  | ✓ | ✓ | ✓ |  | ✓ | ✓ | ✓ |
| Artan Çaba | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Esneklik | ✓ |  |  | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| **Öğretimsel Etkinlikler ve Yöntemler** | Sınıf yönetimi | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |  | ✓ |  |
| Zaman yönetimi | ✓ | ✓ |  | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Öğretim yöntemleri | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Geribildirim | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Öğrenen merkezli yaklaşım |  | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Öğretmen merkezli yaklaşım | ✓ |  |  |  | ✓ |  |  | ✓ |
| **Öğretimsel Etkileşimler** | 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 |  |  | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| **Sınırlılıklar** | İş yükü |  | ✓ | ✓ |  |  | ✓ |  |  |
| Teknik yeterlikler | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Teknik problemler |  | ✓ |  | ✓ | ✓ | ✓ |  | ✓ |
| Çevrimiçi ortam yapısı | ✓ | ✓ |  |  | ✓ | ✓ |  | ✓ |

**Öğrenen Çıktıları ve Karakteristiği**

Öğretim üyeleri, yüz yüze eğitim ile karma öğrenme süreçleri arasındaki en önemli farkın öğrenen çıktılarında ve öğrenenlerin özelliklerini yansıtan karakteristiğinde ortaya çıktığını vurgulamaktadır. Bu bağlamda motivasyon, katılım, bağlılık, öz düzenleme becerisi, artan çaba ve esneklik alt temaları ortaya çıkmıştır.

Gerçekleştirilen gözlemlerde karma eğitim öğrencilerinin çevrimiçi derslere bağlılığının yüksek olduğu, öğrencilerin önemli bir kısmının ders sürecine aktif olarak katıldığı, çoğunlukla yazılı olarak düşüncelerini ifade ettiği bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretim üyelerinin, karma eğitim öğrencilerinin derslerine yönelik bağlılıklarının ve katılımlarının daha yüksek olduğunu ve öğrencilerin ısrarla daha uzun süre yüz yüze ders yapma isteğinde olduklarını ifade etmesi, bu bulguyu destekler niteliktedir. Bu bağlamda öğretim üyelerinin görüşmelerde dile getirdiği örnek ifadeler aşağıdaki belirtilmektedir.

 “*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)

Gerçekleştirilen gözlemler ve görüşme kayıtları, karma eğitim öğrencilerinin öğretim üyesi ile iletişime geçmede, geribildirimde bulunmada ve kendini ifade etmede daha rahat davrandığını göstermektedir. Bu bulguyu destekler nitelikteki öğretim üyesi ifadesi şu şekildedir.

“*…işte sözel olarak bunları ifade edemeyen bunları yazılı mesaja dökebiliyor. 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)

Karma eğitim öğrencilerinin hem yüz yüze hem de çevrimiçi derslere ilişkin motivasyonlarının yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yöntem ve içerik açısından aynı nitelikteki yüz yüze derslerin gözlemlerinde, karma eğitim 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. Öğretim üyeleri yüz yüze eğitim gören öğrencileri derse motive etmekte zorlandıklarını, buna karşın karma eğitim öğrencilerinin derse motive olmuş halde katıldıklarını ifade etmektedir. 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 5 duracell 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)

Çevrimiçi öğrenme ortamlarının karma öğrenme programlarında kullanılmasının öğrencilerin öğrenme sürecine ilişkin yaklaşımlarının değiştiği bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretim üyeleri, karma eğitim öğrencilerinin ağırlıklı olarak çevrimiçi ortamda ders aldıkları için öğrenme sürecinde daha bağımsız olduklarını bu bağlamda özdüzenleme becerilerinin öğrenme sürecini etkilediğini belirtmiştir. Gerçekleştirilen gözlemler bu bulguyu desteklemektedir. Yüz yüze eğitim öğrencilerinin grup çalışmalarında etkisiz olma, öğrenme sürecine ilişkin farkındalıklarını düşük olduğu görülmüştür. Karma eğitim öğrencilerinin ise ödev ve projeleri gerçekleştirirken planlı oldukları, kendi becerilerine ve olanaklarına uygun gruplarda yer aldığı ve hareket ettiği, ne kadar öğrendiği ile ilgili geribildirimde bulundukları ve ihtiyaçları doğrultusunda süreci planlayabildikleri görülmüştür. Özellikle Proje Geliştirme ve Yönetimi ders gözlemlerinde bu bulguyu destekleyecek nitelik deneyimler not edilmiştir. Bir öğretim üyesinin bu bağlamdaki örnek 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)

**Öğretimsel Yaklaşımlar ve Yöntemler**

Yüz yüze eğitim sürecinden karma eğitim sürecine geçişte öğretimsel yaklaşımların eğitsel bağlama özgü olarak değiştiği ve farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu değişimin temel dayanağının çevrimiçi öğrenme ortamları olduğu, öğrenme sürecindeki zaman ve öğrenci niteliklerinin değişmesinin öğretimsel yaklaşımları ve yöntemleri etkilediği görülmüştür. Çevrimiçi öğrenme ortamına ilişkin gözlem bulguları, ilgili ortamda sıklıkla düz anlatım, soru-cevap, beyin fırtınası ve tartışma yöntemlerinin kullanıldığı göstermektedir. Öğretim üyelerinin ifadeleri bu bulguyu 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)

Yüz yüze ders ortamındaki gözlemler, öğretim yöntemlerinin dersin niteliğine ve öğretim üyesinin öğretim süreç planına göre farklılaştığını göstermektedir. Görüşmelerde elde edilen veriler ise karma eğitimdeki çevrimiçi öğretim ortamları ile örgün eğitimdeki yüz yüze öğretim ortamlarında öğretim üyelerinin benzer öğretim yöntem ve tekniklerini kullandıklarını 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)

Öğretim yöntemleri bağlamında gözlem ve görüşme bulgularının farklılaşması bir çelişki değildir. Öğretim üyeleri karma eğitim sürecine bütüncül olarak ele alındığından; öğretim üyesinin uygulama derslerinin varlığını düşünerek çevrimiçi derslerde öğretim yöntemlerini işe koştuğu görülmektedir. Paralel olarak; öğretim üyelerinin teorik ağırlıklı derslerde (Proje Geliştirme ve Yönetimi, Alan Çalışması) çevrimiçi ortamda ders anlatımlarının yapıldığı, yüz yüze ortamlarda işbirlikli ve aktif öğrenme etkinliklerinin gerçekleştiği bulgusuna ulaşılmıştır. Gözlem sürecinde elde edilen veriler, karma eğitim programı bağlamında öğretim üyelerinin çevrimiçi ortamların pedagojik açıdan sınırlılıklarını yüz yüze sınıf ortamlarını kullanarak telafi etme uğraşında olduklarını göstermektedir. Bu bulgu ile ilgili örnek öğretim üyesi 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 işbirlikçi etkinlikler düzenliyorum. Uygulamaya daha fazla zaman kalıyor. Daha çok uygulama yapabiliyoruz.*” (P-2)

Ayrıca karma eğitim programında öğrenen merkezli bir öğrenme sürecinin oluştuğu üç öğretim üyesi tarafından ifade edilmiştir. Bu bulgulara ilişkin öğretim üyelerinin örnek 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)

Bir öğretim üyesi yüz yüze eğitim ortamlarına kıyasla çevrimiçi ortamda öğretmen merkezli olmak zorunda kaldığını, bunun nedeninin ortam olduğunu ifade etmiştir. Öğretim üyesinin örnek 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)

Gözlemlerden elde edilen veriler, bu bulguyla desteklemektedir. Öğretim üyesinin örgün eğitim öğrencileri ile sınıf ortamında akran işbirliğine dayalı etkinlikler yaptığı, benzer etkinlikleri karma eğitim programında uygulamadığı görülmüştür. Karma eğitim programında çevrimiçi ortamda genellikle teorik konuları düz anlatım yöntemiyle anlattığı, hafta sonu yapılan yüz yüze derslerde ise grup sunumlarını dinlediği gözlenmiştir. Bu farklılığın, öğretim üyesinin öğrencilere ilişkin kaygısından, zaman yönetimi problemlerinden ve çevrimiçi ortam kullanımına ilişkin becerisinin yeterli düzeyde olmamasından kaynaklandığı gözlem verilerine dayalı olarak söylenebilir. Öğretim üyesinin örnek ifadeleri bu bulguyu destekler niteliktedir.

“*…ama şimdi uzaktan eğitimde düşün aynı şeyi. Konuyu anlattım sonra hadi bakalım gruplara ayrılın. 5 kişi bir grup olsun. Şunu yapın, 15 dk süreniz var. Sonra orada bekleyeceksin yani 15 dk doldu mu diye. Kapatsan 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)

Öğretim üyeleri, karma eğitimde çevrimiçi ortamda 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. Yüz yüze öğrenme ortamında sınıf ve zaman yönetimi açısında 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 –teknik problem olmadığı sürece- sınıf yönetimini sağlamada problemleri azalttığını vurgulamıştır. Gözlemler sonucu elde edilen veriler, 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 karşılaşabiliyoruz. Özellikle sunum yapacakları zamanlarda problem olabiliyor. Sisteme dosyayı yükledirler, yüklemediler? Açıldı, açılmadı? Bu arada işler karışıyor bazen. Bunun dışında bir problemle karşılaşmadım.*” (P-4)

Öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelerde, öğrencilere geribildirim sağlama açısından karma eğitim ile yüz yüze eğitim süreçleri arasında önemli bir farkın olmadığı, öğretim üyelerinin her iki öğretim ortamında da benzer şekilde davrandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Gözlemlerden elde edilen veriler bu bulguyu desteklemektedir. Yapılan gözlemlerde iki öğretim ortamında da öğretim üyelerinin öğrencilere geribildirim sağlama konusunda çok titiz davrandıkları görülmüştür. Bununla birlikte çevrimiçi ortamda öğrencilere geribildirim vermekte kısmen zorlandıklarını 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)

Çevrimiçi ortamda öğrencilerin yazılı olarak istedikleri anda soru sorabiliyor olmalarının, geribildirim sağlamada öğretim üyesi için zaman zaman zorluğuna neden olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğretim üyelerinin görüşmelerde dile getirdiği örnek ifadeler aşağıdaki gibidir.

 “*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 kaçırılabiliyor*” (P-2)

**Öğretimsel Etkileşimler**

Öğretim üyeleriyle gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde karma eğitim öğrencilerinin kendi aralarındaki etkileşimin örgün öğrencilere göre daha üst düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca karma eğitim öğrencilerinin topluluk hislerinin daha fazla olduğu görülmüştür. Gözlemlerde karma eğitim öğrencilerinin çevrimiçi derslerde anlık olarak birbirleriyle etkileşim halinde oldukları, Facebook grupları aracılığıyla paylaşımda bulundukları ve yüz yüze birlikteliğe değer verdikleri görülmüştür. Bu bulguya ilişkin öğretim üyesi 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 yabancılık 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 etkileşimdeler. Özellikle facebook gruplarını yüz yüze eğitim öğrencilerine göre daha aktif ve etkili kullanıyorlar.*” (P-2)

Görüşme kayıtları incelendiğinde, ders içinde öğrenci-öğretmen etkileşiminin örgün eğitimde daha yüksek olduğu, daha uzun süre yüz yüze ders işlemenin öğrenci-öğretmen etkileşimini artırdığı bulgusuna ulaşılmıştır. Gözlemlerde çevrimiçi ders esnasında karma eğitim öğrencilerinin sesli ve görüntülü etkileşime geçmede zorlandıkları görülmüştür. Öğrenci-öğretmen etkileşimine ilişkin öğretmenle üyelerinin örnek cümleleri 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)

Gözlem verileri incelendiğinde; ders dışındaki zaman diliminde öğrenci-öğretmen etkileşiminin karma eğitim programında daha yüksek düzeyde gerçekleştiği bulgusuna ulaşılmıştır. 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 eğitim 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**

Öğretim üyelerinin görüşleri neticesinde; karma eğitim sürecinde de örgün eğitim sürecinde de benzer çoklu ortamların kullanıldığı görülmektedir. Yapılan gözlemlerde çevrimiçi öğrenme ortamında videolar, animasyonlar, görseller ve sunular kullanıldığı göze çarpmaktadır. Benzer şekilde yüz yüze öğrenme ortamında da aynı materyallerin öğretim sürecinde işe koşulduğu görülmüştür. Öğretim üyelerinin ifadeleri bu bulguyu destekler niteliktedir.

“*…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 ögeler, 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)

**Öğretim Sürecinin Planlanması ve Hazırlık**

Karma eğitim ortamlarında öğrenme sürecinin planlanmasının daha yorucu, zaman alıcı ve iş yükünü artırıcı bir eğitsel etkinlik olduğu ve öğretim üyelerinin bu süreçte daha titiz davrandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Karma öğrenme sürecinin karmaşık bir süreç olduğu, öğrenenlerin niteliklerinin farklı olması ve çevrimiçi ortamdaki fiziksel izolasyon dolayısıyla öğrenme sürecini tasarlarken daha çok çaba gösterdikleri ifade edilmiştir. Gözlem verileri, çevrimiçi dersler dolayısıyla öğrenme sürecini tasarlama bağlamında plan yapma gerekliliği hissettiğini göstermektedir. Bir öğretim üyesinin bu temaya ilişkin ifadeleri şu şekildedir.

“*Uzaktan eğitime sürecini planlamak biraz gerginleştirici bir süreç. Daha fazla uğraşıyorsunuz. Boş geçmemesi gerekiyor uzaktan eğitimde. “Bu konu bitti, slayt bitti, eveeet arkadaşlar” diyemiyorsunuz. Yani “bugünkü konumuz 1,5 saatti 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)

Yapılan gözlemlerde öğretim üyelerinin karma öğretim programındaki çevrimiçi ve uygulama derslerine hazırlık yaptığı, karşılaşabileceği problemleri belirleyerek bölüm koordinatöründen ders öncesi destek aldığı belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretim üyelerinin genellikle planladıklarından daha erken ders sunumunu bitirdikleri göze çarpmaktadır.

**Sınırlılıklar**

Karma öğrenmenin yüz yüze öğrenmeye göre avantajları olduğu gibi sınırlılıklarının da olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretim üyeleri; karma öğretim programında öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütmek için daha fazla zaman gerektiği dolayısıyla bu durumun artan iş yükünü beraberinde getirdiği ifade etmiştir.

“*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 derslerde öğrencilerle fiziksel olarak etkileşim ve iletişimin sınırlı oluşu ve zaman zaman teknik problemlerden dolayı dersleri aksamasının öğretim üyeleri tarafından karma öğrenmenin bir sınırlılığı 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)

Çevrimiçi öğrenme ortamının yapısının öğretim üyelerini derslerini yürütürken sınırladığı, derslerin kayıt altına alınıyor olmasının baskı oluşturduğu ve akşam saatlerinde derslerin yapılıyor olmasının öğretim üyesini zorladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğretim üyelerinin 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 çok verimli olduğunu da düşünmüyorum. Çok yorgunluk oluşturuyor.*” (P-2)

Karma öğretim programında yer alan çevrimiçi derslerde planlanan öğretim yöntemini uygulamak, dersi daha aktif hale getirmek ve problemleri en aza indirmek için öğretim üyelerinin teknik becerilerinin yeterli düzeyde olmasının gerekliliği ortaya çıkmıştır. Öğretim üyelerinin bu bağlamda teknik becerilerinin yeterli olmayışının kendilerini sınırladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulguyu destekler nitelikteki ifadelerden biri şu şekildedir.

“*…teknik destek önemli. Bir şeyleri çok kullanmak istesem de bazen teknik yetersizliğimden ötürü kullanamıyorum. Aslında bu dersleri verecek kişilerin teknik becerisi olmalı.*” (P-2)

**Tartışma**

Bu çalışmada, yükseköğretim bağlamında yüz yüze öğretimden karma öğretime geçiş süreci öğretim üyelerinin pedagojik deneyimlerine ve ders gözlemlerine dayalı olarak incelenmiştir. Karma öğrenmede pedagojik farklılıkların nasıl ortaya çıktığına ilişkin sonuçların yüz yüze öğrenmeden karma öğrenmeye geçiş sürecinde öğretim üyelerine katkı sağlaması beklenmektedir.

Karma öğrenme ile yüz yüze öğrenme süreci birlikte düşünüldüğünde, her iki ortamda da aynı dersi yürüten öğretim üyelerinin benzer öğretim yöntemlerini kullandıkları göze çarpmaktadır. Alanyazında çevrimiçi öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen öğretim sürecinin yüz yüze ortamdan farklılaştığı, dolayısıyla yeni bir pedagojik yapının ortaya çıktığı belirtilmektedir (Dabbagh ve Bannan-Ritland, 2005; Regan ve diğ., 2012). Dolayısıyla etkili çevrimiçi öğrenme ortamlarında yeni pedagojik yaklaşımların ön plana çıkması beklenmektedir. Bu çalışmada incelenen durumda; karma öğretim sürecinde çevrimiçi öğrenme ortamı, yüz yüze öğretimi desteklemek ve canlı çevrimiçi derslerle ders içeriğini sunmak amacıyla öğretim üyeleri tarafından kullanılmıştır. Öğretim yöntemlerindeki benzerliğin, öğretim üyelerinin çevrimiçi öğrenme ortamına ilişkin algısından ve kullanım amacından kaynaklandığı söylenebilir. Karma öğrenme ile yüz yüze öğrenme arasındaki benzerliklerden biri de öğretim üyelerinin her iki ortamda da benzer çoklu ortam öğelerini kullanmalarıdır.

Bu çalışmada incelenen süreçlere ilişkin bulgular; öğretim üyelerinin karma öğretimi bütüncül olarak ele aldıklarını işaret etmektedir. Çevrimiçi ortamda 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 kullanılmıyor oluşunun, öğretmenlerin yeterliğine 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. Bu sonuç son yıllarda yenilenen bir öğretim yöntemi olarak ortaya çıkan ve karma öğrenmeye benzeyen ters-yüz öğrenme yaklaşımının öğrenme ortamlarına getirdiği olumlu katkıya ilişkin sonuçlarla örtüşmektedir (Davies, Dean ve Ball, 2013).

Karma eğitim öğrencilerinin örgün eğitim 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. Bu bulgular alanyazındaki bazı çalışma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Karma öğrenme ortamlarında öğrencilerin topluluk hislerinin, derse bağlılıklarının ve katılımlarının daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Comey, 2009; Rovai ve Jordan, 2004; Toth, Foulger ve Amrein-Beardsley, 2008). Bununla birlikte karma öğrenme ortamlarında öğrencilerin öğrenmelerini daha yüksek düzeyde yönettikleri ve öz düzenleme becerisi sergiledikleri görülmektedir (Ashton & Elliott, 2007; Collopy ve Arnold, 2009; Poon, 2012). Bu çalışmada elde edilen bulgular, karma eğitim öğrencilerinin motivasyon düzeylerinin ve öğrenme sürecinde gösterdikleri çabanın örgün eğitimdeki öğrencilere göre daha fazla olduğu görülmüştür. Bu bulgu, Klein, Noe ve Wang’ın (2006) çalışmasının bulgularıyla benzerlik göstermekle birlikte öz düzenleme ile motivasyon ve çaba arasındaki anlamlı ilişkiyi doğrulamaktadır (Driscoll, 2005).

Çevrimiçi ve yüz yüze öğrenme ortamlarının birlikte bütüncül olarak işe koşulması ve karma öğrenme ortamlarında derse hazırlık yapılması, yüz yüze öğretime göre öğretim elemanlarının iş yükünü artırdığı çalışma sonuçlarına yansımıştır (Dziuban, Moskal ve Hartman, 2005; Gedik, 2013; Palloff ve Pratt, 2007). İlgili çalışma sonuçlarına paralel olarak, bu çalışmada karma öğrenme ortamlarına hazırlığın ve bu süreci yürütmenin öğretim üyelerinin iş yükünü artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Senkron, asenkron ve yüz yüze ortamlarda karma öğretim öğrencilerine ilişkin etkinliklerin artması ve birden fazla ortam tasarımının yapılması, derse hazırlık ve öğretimi planlama süreçlerinin zaman alması, iş yükünü artıran nedenler arasında gösterilebilir. Bu bulgu, karma öğretim tasarımınında pedagojik unsurlara ilişkin temel zorlukların yaşandığına dair çalışma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Boelen, De Wever ve Voet, 2017).

Öğrenci-öğrenci etkileşiminin ve işbirliğinin karma eğitim öğrencilerinde daha yüksek düzeyde yaşandığı ve karma eğitim öğrencilerinin yüz yüze uygulama derslerine ilişkin çok istekli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca paralel olarak Owston, York ve Mutha (2013), karma eğitim öğrencilerinin yüz yüze dersleri kendi aralarındaki bağlılığı ve birlikteliği artırma ve sınıf dışında güçlü bir öğrenme topluluğu oluşturmak için bir fırsat olarak gördüklerini belirtmektedir (Collopy ve Arnold, 2009; Harris, Connolly ve Feeney, 2009; McCarthy, 2010; Smyth ve diğ., 2012). Ders içindeki öğrenci-öğretmen etkileşimin yüz yüze öğrenme ortamlarında daha yüksek düzeyde olduğu buna karşın ders dışında öğrenci-öğretmen etkileşimini karma eğitim öğrencilerinin lehine farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun ortaya çıkmasında, örgün öğretimdeki yüz yüze derslerde öğrencilerin daha sık öğretim elemanlarıyla etkileşime girmelerinin etkili olduğu söylenebilir.

Yüz yüze öğretimden resmi karma öğrenme programlarında öğretim sürecine geçişin zorlu olduğu açıktır. İlgili süreci kolaylaştırmak amacıyla, karma öğrenme ortamlarındaki eğitsel değişkenlerin nasıl farklılaştığının bilinmesi gerekmektedir. Bu çalışmada öğretim üyeleri perspektifinden Türkiye’deki bir devlet üniversitesindeki BÖTE bölümünün karma öğretim programı ile örgün eğitim programı arasındaki benzerlikler ve farklılıklar eğitsel açıdan ortaya koyulmuştur. Çalışmanın bulgularına dayalı olarak; karma öğrenme ortamlarını kullanmak isteyen öğretim üyelerinin teknik ve pedagojik desteğe ve oryantasyona ihtiyaç duyduğu ve karma öğrenme tasarımı için ciddi bir süreçten geçilmesi gerektiği önerilebilir. Bağlama özgü bir durumun araştırıldığı bu çalışmanın sonuçları, karma öğrenme sürecini anlamaya dönük sınırlı fakat bütüncül bir bakış sunmaktadır. Dolayısıyla gelecek araştırmalar bağlamında karma öğrenme ortamlarını ile yüz yüze öğrenme ortamlarının ilişkisini anlamaya dönük boylamsal çalışmalar yapılabilir, spesifik değişkenlere özgü değişimi veya değişmezliği incelemeye dönük nitel araştırmalar tasarlanıp yürütülebilir.

**Makalenin Bilimdeki Konumu**

Eğitim Bilimleri / Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı

**Makalenin Bilimdeki Özgünlüğü**

Yüz yüze eğitimden karma öğrenmeye geçiş yapmak isteyen öğretim üyeleri için ilgili ortamın özelliklerine ve pedagojik unsurların nasıl dönüştürüleceğine ilişkin alanyazında bilgi eksikliği olduğu görülmektedir (Boelen, De Wever ve Voet, 2017; Gedik, 2013). Cleveland-Innes ve Garrison (2012), karma öğrenme ile ilgili iyi sonuçların ortaya çıktığını fakat “nasıl bir süreç” sorusunun yanıtlanamadığını vurgulamaktadır. Bu yüzden halen uluslararası düzeyde karma öğrenmeye geçiş süreci ile ilgili çalışmaların yapılmakta olduğu görülmektedir (Mestan, 2019). Dolayısıyla bu araştırma kapsamında; tamamen karma öğrenme yoluyla yürütülen formal bir lisans programının temel alınması ve ilgili programda ders veren öğretim üyelerinin deneyimlerinin incelenmesi, bu bağlamda literatüre katkı sağlayabilir. Ayrıca araştırmanın sonuçlarının, karma öğrenme modeline geçip modeli uygulamak isteyen eğitim kurumları ve üniversiteler için olası sorunları görme ve iyi uygulamalara yönlenme bağlamında önemli olabileceği değerlendirilmektedir. Karma öğrenme ortamlarındaki eğitsel değişkenlerin nasıl farklılaştığına ilişkin ortaya çıkan sonuçların, özellikle derslerini karma öğrenme modeli uygulayarak yürütmek isteyen öğretim üyelerine katkı sağlaması beklenmektedir.

**Kaynakça**

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.

Cleveland-Innes, M., & Garrison, D. R. (2012). Higher education and postindustrial society: New ideas about teaching, learning, and technology. In L. Moller & J. B. Huett (Ed.), *The Next Generation of Distance Education Unconstrained Learning* (p. 221–233). (3rd ed.). NewYork, NY: Springer.

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. Doctoral Thesis. 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.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approache*s (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.

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 ortamlarinda sosyal medya kullaniminin öğrenci doyumu 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).

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 Çağıltay 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. (2006). Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, and Future Directions. In Bonk, C. J. & Graham, C. R. (Eds.). *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.

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.

Harris, P., Connolly, J. F., & Feeney, L. (2009). Blended learning: Overview and recommendations for successful implementation. Industrial and Commercial Training, 41(3), 155–163.

Horton, W. (2006). E-Learning by design. San Francisco: Pfeiffer, John Wiley & Sons, Inc.

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. http://dx.doi.org/10.1111/j.1744-6570.2006.00050.x.

Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.

McCarthy, J. (2010). Blended learning environments: Using social networking sites to enhance the first year experience. *Australasian Journal of Educational Technology, 26*(6), 729–740.

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. (2018). Create a fine blend: An examination of institutional transition to blended learning. Australasian Journal of Educational Technology, 0. doi:<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.

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(0), 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.

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.

Smyth, S., Houghton, C., Cooney, A., & Casey, D. (2012). Students' experiences of blended learning across a range of postgraduate programmes. *Nurse Education Today, 32*, 464–468.

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.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *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**

**Problem Statement**

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 five years. In order to increase effectiveness of such programs, comparative studies need carrying out within the context of Turkey.

**Purpose of the Study**

The purpose of this study is to to examine transition from face to face teaching to blended teaching 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 (formal) learning programs. The data were collected by using semi-structured interview form and participant observation. The data were analyzed using content analysis. In order to ensure credibility, transmissibility, consistency and verifiability of, the strategies suggested by Lincoln and Guba (1985) and Yin (2009) were followed. The researcher participated in, observed and coordinated overall study.

**Findings and Discussions**

As a consequence of the content analysis, six main themes emerged: (1) learners’ outcomes and characteristics, (2) instructional interactions, (3) instructional approaches and methods, (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**

Findings of this study are expected to contribute to teachers, though at a certain extent, in transition from face-to-face interaction to blended learning. 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. Longitudinal studies could be carried out to find out the relationship of blended and face-to-face learning environments. Further qualitative studies can be conducted to investigate variance or invariance in relation with specific variables about transition traditional learning to blended learning.