

**T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**HARMANLANMIŞ ÖĞRENME YAKLAŞIMINA DAYALI
OLARAK HAZIRLANAN 2017 ORTAÖĞRETİM İNGİLİZCE
DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ UYGULANABİLİRLİĞİNE
İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eda AKSOY TOSUN

KOCAELİ 2018

**T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**HARMANLANMIŞ ÖĞRENME YAKLAŞIMINA DAYALI
OLARAK HAZIRLANAN 2017 ORTAÖĞRETİM İNGİLİZCE
DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ UYGULANABİLİRLİĞİNE
İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eda AKSOY TOSUN

Doç. Dr. F. Belgin ÖZAYDINLI

KOCAELİ 2018

**T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**HARMANLANMIŞ ÖĞRENME YAKLAŞIMINA DAYALI
OLARAK HAZIRLANAN 2017 ORTAÖĞRETİM İNGİLİZCE
DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ UYGULANABİLİRLİĞİNE
İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tezi Hazırlayan: Eda AKSOY TOSUN

Tezin Kabul Edildiği Enstitü Yönetim Kurulu Karar ve No: 27.06.2018 /17

Jüri Başkanı: Doç. Dr. F. Belgin ÖZAYDINLI

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Kerim KARABACAK

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Hakan TURAN

KOCAELİ 2018

ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜRLER

Lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca öğretmenlik yaklaşımı ve karakterinden dolayı her zaman kendime örnek aldığım; öğretmenlik kariyerim ve yüksek lisans çalışmalarımda bana sonsuz katkı sağlayan ve çok şey öğreten; devam edemeyeceğimi düşündüğüm her anda beni yüreklendirerek sonuca varmamda büyük etkisi olan sevgili danışman hocam Doç. Dr. F. Belgin ÖZAYDINLI'ya teşekkür ederim.

İlkelerim doğrultusunda, zorlukların karşısında asla yılmadan dimdik duran bir kadın olmayı öğreten anneme; çalışkanlık, sevgi ve dürüstlüğün üstesinden gelemeyeceği bir şey olmadığını gösteren babama; her zaman yanımda olan, koşulsuz destekleriyle asla yalnız kalmayacağımı hissettiren kardeşlerime teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim sırasında hayatıma giren ve varlıklarıyla beni sonsuz mutluluk eden, her noktada destek olarak başarmak istediklerime ulaşmamda güç veren eşim Ümit ve oğlum Ömer Yıldırım'a teşekkür ederim.

Derslerinde çok şey öğrendiğim Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalı öğretmenlerime teşekkür ederim. Görüş ve destekleriyle araştırmama katkı sunan uzmanlara ve görüşmelere büyük bir istekle katılan öğretmenlere yardımları için teşekkür ederim.

Eda AKSOY TOSUN

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜRLER	I
ÖZET	IV
ABSTRACT	VI
KISALTMALAR	VIII
ŞEKİLLER LİSTESİ	IX
TABLolar LİSTESİ	X
RESİM LİSTESİ.....	XI
GİRİŞ.....	1
BİRİNCİ BÖLÜM	8
KURAMSAL ÇERÇEVE	8
1.1. 2014 VE 2017 ORTAÖĞRETİM İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARI	8
1.1.1. 2014 – 2017 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Hedefleri	9
1.1.2. 2014 - 2017 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programlarının İçeriği	10
1.1.2.1. Öğrenci Kazanımları	10
1.1.2.2. Temalar	15
1.1.3. 2014 – 2017 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programlarında Yer Alan Öğrenme Öğretme Süreci	16
1.1.3.1. Öğretim Yöntemleri.....	16
1.1.3.2. Araç Gereçler.....	17
1.1.3.3. Öğretim Ortamı	17
1.1.4. 2014 - 2017 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programlarında Yer Alan Ölçme Değerlendirme Yöntemleri	18
1.2. HARMANLANMIŞ ÖĞRENME	19
1.2.1. Harmanlanmış Öğrenmenin Amaçları	25
1.2.1.1. Pedagogik Zenginlik Sağlama	25
1.2.1.2. Bilgiye Erişim Kolaylığı Sağlama	25
1.2.1.3. Sosyal Etkileşim Ortamı Sağlama	26
1.2.1.4. Kişisel Faaliyeti Arttırma	26
1.2.1.5. Mali Açıdan Uygunluk.....	26
1.2.1.6. Yenilemede Kolaylık	27
1.2.2. Harmanlanmış Öğrenmenin Önemi.....	27
1.2.3. Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarında Harmanlanma Türleri	30
1.2.4. Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarının Oluşturulması	32

1.2.5. Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarının Öğeleri.....	37
1.2.6. Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarının Boyutları.....	38
1.2.6.1. Çevrim İçi ve Çevrimdışı Öğrenme Ortamı.....	39
1.2.6.2. Bireysel ve İşbirliğine Dayalı Öğrenme Ortamı	39
1.2.6.3. Yapılandırılmış ve Yapılandırılmamış Öğrenme Ortamı	39
1.2.6.4. Geleneksel ve Hazır İçerikler	39
1.2.6.5. Öğrenme, Uygulama ve Performans Desteği.....	40
1.2.7. Harmanlanmış Öğrenme Ortamları Oluşturmada Kullanılabilecek Modeller	40
1.2.7.1. Beceri Odaklı Uygulama Modeli	41
1.2.7.2. Tutum / Davranış Odaklı Model	41
1.2.7.3. Yeterlik Odaklı Model	41
1.2.7.4. Merkez ve Bağlantılar Modeli.....	42
1.2.7.5. Program Akış Modeli	42
1.3. ORTAÖĞRETİM İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI VE / VEYA HARMANLANMIŞ ÖĞRENME İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR	43
İKİNCİ BÖLÜM	50
YÖNTEM	50
2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	50
2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	52
2.3. VERİ TOPLAMA YÖNTEMLERİ	54
2.4. VERİLERİN TOPLANMASI	56
2.5. VERİLERİN ANALİZİ	57
2.6. GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK	58
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	61
BULGULAR	61
3.1. ÖĞRETMENLERİN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİ	61
3.2. BİRİNCİ ARAŞTIRMA SORUSUNA İLİŞKİN BULGULAR	63
3.2.1. Öğretmenlerin Programa Dair Görüşleri	65
3.2.2. Öğretmenlerin Programla İlgili Bilgiye Sahip Olma Durumu	68
3.2.3. Öğretmenlerin Bilişim Teknolojisi Okuryazarlığı	70
3.2.4. Bilişim Teknolojileri İle Materyal Geliştirme	75
3.3. İKİNCİ ARAŞTIRMA SORUSUNA İLİŞKİN BULGULAR	77
3.3.1. Derslik İçinde Kullanılan Materyaller	78
3.3.2. Derslik Dışında Kullanılan Materyaller	82
3.3.3. Derslik İçi ve Derslik Dışı Kullanılan Materyaller	86

3.4. ÜÇÜNCÜ ARAŞTIRMA SORUSUNA İLİŞKİN BULGULAR	89
3.4.1. İlgi ve Motivasyon	90
3.4.2. Teknoloji Okuryazarlığı	90
3.4.3. Teknolojiye Sahip Olma	91
3.5. DÖRDÜNCÜ ARAŞTIRMA SORUSUNA İLİŞKİN BULGULAR	92
3.5.1. Donanım ve Hizmetler	94
3.5.2. Uzman Desteği ve Teknik Destek	95
3.5.3. Derslik Koşulları	96
SONUÇ VE TARTIŞMA	98
ÖNERİLER.....	107
KAYNAKÇA.....	110
EKLER.....	118
Ek 1. Öğretmen Görüşme Formu	118
Ek 2. Araştırma İzin Belgesi	120
ÖZGEÇMİŞ.....	122

HARMANLANMIŞ ÖĞRENME YAKLAŞIMINA DAYALI OLARAK HAZIRLANAN 2017 ORTAÖĞRETİM İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ UYGULANABİLİRLİĞİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

AKSOY TOSUN, Eda

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. F. Belgin ÖZAYDINLI

Mayıs 2018, XI - 122 sayfa

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, harmanlanmış öğrenme yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan 2017 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı'nın uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesidir. Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması, araştırma veri analiz yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır.

Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu kullanılarak Kocaeli ilinde bulunan Anadolu liselerinden 20 İngilizce öğretmeniyle görüşme yapılmıştır. Ayrıca görüşmelerde elde edilen verilerin teyidi amacıyla, 2014 ve 2017 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programları, Milli Eğitim Bakanlığı'na ait rapor ve çalışmalar, çalışma kapsamında yer alan okulların stratejik planları incelenmiştir. İçerik analizi sonrasında elde edilen bulgular, araştırma sorularıyla ilişkilendirilerek öğretmenlerin hazırbulunuşluğu, öğretmenlerin derslerde gerçekleştirdikleri uygulamalar, öğrenci hazırbulunuşluğu ve teknolojiye sahip olma, kurumsal alt yapı ve uzman desteği başlıklarında değerlendirilmiştir. Öğretmen görüşlerine dayanan bu araştırmada, öğretmenlerin gerekli hizmet içi eğitimi almaması, MEB ders materyallerinin harmanlanmış öğrenme yaklaşımını destekler nitelikte olmaması, EBA ve DynEd'in ortaöğretim İngilizce dersine uygun içerik barındırmaması, öğrencilerin teknoloji okuryazarlığının düşük olması ve gerekli BT araçlarına sahip olmaması, kurumların internet bağlantısı, bilgisayar temini ve uzman desteği sağlamada yetersiz kalmasının, harmanlanmış öğrenme yaklaşımına dayalı 2017

İngilizce Dersi Öğretim Programı'nın uygulanmasında karşılaşılan engeller olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar sözcükler: Harmanlanmış öğrenme, bilişim teknolojileri, İngilizce öğretim programı, ortaöğretim, hazırbulunuşluk



**TEACHER’S OPINIONS ON THE APPLICABILITY OF 2017 SECONDARY
EDUCATION ENGLISH LANGUAGE CURRICULUM BASED ON
BLENDED LEARNING**

AKSOY TOSUN, Eda

Master’s Thesis, Department of Curriculum and Instruction

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. F. Belgin ÖZAYDINLI

May 2018, XI - 122pp

ABSTRACT

The purpose of this study was to determine teachers’ opinions on the applicability of 2017 Secondary Education English Language Curriculum based on blended learning. In this study, qualitative research design ‘case study’ and data analysis method ‘content analysis’ were used.

Within this study, 20 teachers of Anatolian high schools located in Kocaeli were interviewed via the interview form that was prepared by the researcher. Besides, 2014 and 2017 Secondary Education English Language Curriculums, reports and study papers of Ministry of National Education, strategic plans of the schools involved in the study were analysed in order to confirm the results of interviews. The findings of the study that were obtained from content analysis were examined by associating with research questions ‘teacher readiness, course implementations, student’s readiness and state of having technological equipment, institutional infrastructure and expert support provided by school administration’. In this study that is based on teachers’ opinions, it has been concluded that the following obstacles are being faced on the implementation of 2017 Secondary Education English Language Curriculum based on blended learning: Teachers are not able to receive essential in-service training, course materials provided by Ministry of National Education are not qualified enough to meet the requirements of blended learning, EBA and DynEd do not have appropriate content for secondary education English language teaching, students have a low level of technology literacy and do not have information technology equipment, schools fail to

satisfy teachers and students' needs of internet connection, personal computer and expert support.

Key words: Blended learning, information technology, English language curriculum, secondary education, readiness



KISALTMALAR

A. L.	Anadolu Lisesi
BÖTE	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
BT	Bilişim Teknolojileri
DynEd	Dinamik İngilizce Dil Eğitim Sistemi
EBA	Eğitim Bilişim Ağı
HİE	Hizmet İçi Eğitim
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
TTKB	Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı
TÜBİTAK	Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Harmanlanmış Öğrenmenin Oluşumu (Allan, 2007: s.154)	22
Şekil 2: Harmanlanmış Öğrenme Ortamının Ortaya Çıkışı (Graham, 2006: s 230)	33
Şekil 3 : Harmanlanmış Öğrenme Ortamları (Osguthorpe ve Graham, 2003: s. 231)	34
Şekil 4: Harmanlanmış Öğrenme Ortamları Tasarlama Sekizgen Taslak (Khan, 2005 : s. 347).....	36
Şekil 5: Harmanlanmış Öğrenme Modelleri (Osguthorpe ve Graham, 2003: s. 227)	40
Şekil 6: Merkez Bağlantılar Modeli (Bersin, 2004: s. 83).....	42
Şekil 7: Program Akış Modeli Şeması (Bersin, 2004: s. 277)	43
Şekil 8: Araştırmada İzlenen Basamaklar	51



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: 2014 – 2017 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programları Öğrenci Kazanım Sayıları	11
Tablo 2: 2014 ve 2017 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programları'nda Yer Verilen Temalar	15
Tablo 3: Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Haftalık Ders Saati	53
Tablo 4: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölümlere Göre Dağılımları	61
Tablo 5: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlere Göre Dağılımları	62
Tablo 6: İçerik Analizinde Ortaya Çıkan Ana Kategoriler	62
Tablo 7: Öğretmen Hazırbulunuşluğu Kategorisinde Yer Alan Temalar	64
Tablo 8: Öğretmenlerin Programa Dair Görüşleri	65
Tablo 9: Öğretmenlerin Programla İlgili Bilgiye Sahip Olma Durumu	68
Tablo 10: Öğretmenlerin Bilişim Teknolojisi Okuryazarlığı – Eğitim / Bilgi Düzeyi	71
Tablo 11: Öğretmenlerin Bilişim Teknolojileri Okuryazarlığı – Bilişim Teknolojilerine Dair Görüşleri	74
Tablo 12: Bilişim Teknolojileri İle Materyal Geliştirme	76
Tablo 13: Ders Uygulamalarında Kullanılan Materyaller	78
Tablo 14: Derslik İçinde Kullanılan Materyaller	79
Tablo 15: Derslik Dışında Kullanılan Materyaller	83
Tablo 16: Derslik İçi ve Derslik Dışı Kullanılan Materyaller	87
Tablo 17: Öğrenci Hazırbulunuşluğu ve Teknolojiye Sahip Olma Durumu	89
Tablo 18: Kurumsal Altyapı ve Destek	93
Tablo 19: Okullarda Bulunan BT Donanımları	96

RESİM LİSTESİ

Resim 1: Kazanım Kodlama Örneği	14
---------------------------------------	----



GİRİŞ

Toplumlarda görülen gelişim ve değişim hareketi, yaşanan sosyal ve teknolojik gelişmelerin hızı ve derinliğiyle paralellik göstermektedir. Bilgi ve teknoloji üretimi, ülkeler, kültürler, çalışma alanları gibi hayatımızın her alanında karşılıklı etkileşimi mümkün kılmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2014: s.8). Talim Terbiye Kurulu'nun (TTKB) yayınlamış olduğu 'Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmaları' konulu raporda, "dünyada ve ülkemizde yaşanan sosyokültürel, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin, öğrencilerin gelecekte toplumun üretken üyeleri olarak sahip olmaları gereken vasıf örgüsünü ve nitelik dokusunu da değiştirdiği" (TTKB, 2017: s.4) belirtilmektedir. Günümüz koşullarında bireylerin bilgi edinmedeki farkındalık düzeyi, edinilmesi gereken bilgi, beceri ve değerler kadar önemlidir. Ayrıca gerekli donanımı kazanması, öğrenilen bilgi ve becerilerin hayata aktarılabilmesi ihtiyaç duyulan bir durumdur.

MEB Öğretim Programlarını İzleme ve Değerlendirme Sistemi internet sitesinde (2017), öğrencilerin bilgiyle donatılması ve ne ölçüde bilgiye sahip olduğunun ölçülmesinin artık çağımız gerekliliklerine uymadığı, yetersiz kaldığı belirtilmektedir. Günümüzde öğrencilerin bilgiyi anlamlandırarak hayatlarında kullanabilmesi önem kazanmıştır. Bilgiye yaklaşımdaki bu değişim, eğitim sistemlerinin de yeniden yapılandırılması ihtiyacını ortaya koymaktadır. Yaşanan değişimlerin hızı ve etkisi göz önünde bulundurulduğunda, eğitim sisteminde yapılacak yenileştirme ve geliştirme eylemlerinin sistemle bütünleşerek süreklilik kazanması gerektiği görülmektedir.

Eğitim alanında yaşanan gelişim ve duyulan ihtiyaçlar doğrultusunda 2014 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı, 2017 yılında yenilenmiştir. 2017 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı'nda genel hedefler, "İngilizce öğrenen bireyleri teşvik / motive edici ve eğlenceli öğrenme ortamları ile buluşturarak etkili, akıcı ve öz yönetim sahibi / bağımsız konuşmacılar olmalarını sağlamak; evrensel, ulusal, ahlaki, insani ve kültürel değerler hakkında farkındalık yaratmak" (MEB, 2017:

s.4) olarak belirtilmektedir. Programda bu hedeflere ulaşma sürecinde harmanlanmış öğrenme yaklaşımının kullanılmasının dile getirildiği görülmektedir. Uluslararası alanyazında ‘Blended Learning’ (Singh, 2003; Driscoll, 2002) olarak adlandırılan bu yaklaşım ulusal alanyazında ‘Harmanlanmış Öğrenme’ (Usta, 2007) ya da ‘Karma Öğrenme’ (Balcı, 2008) olarak kullanılmaktadır. En geniş ölçüde kabul gören tanıma göre harmanlanmış öğrenme, çevrim içi öğrenme ve yüz yüze öğrenmeye ait yöntem ve tekniklerin güçlü yanlarının, öğrenim sürecinin kalite ve verimini arttırmak için uyum içinde kullanılmasıdır (Osguthorpe ve Graham, 2003).

Connelly (2006: s. 95 -107) öğretim programlarının tasarlanan, uygulanan ve erişilen program olarak üç başlıkta değerlendirilebileceğini dile getirmektedir. Tasarlanan program, ulaşılması planlanan hedefleri, amaçları ve idealleri; uygulanan program, tasarlanan programda yer alan hedeflere ulaşmak için okullarda yürütülen öğrenme etkinliklerini; erişilen program ise tasarlanan program doğrultusunda uygulanan etkinliklerle elde edilen çıktıları yani ürünü ifade etmektedir. Erişilen çıktıların tasarlanan hedeflerle istenen şekilde örtüşmesinin, uygulama sürecinin verimliliğine bağlı olduğu söylenebilir. Philip Stabback (2016: s. 32), öğretim programlarının temel alınan yaklaşım doğrultusunda hedeflerine istenen zamanda ve sorunsuz ulaşabilmesi için programın hazırlanma süreci kadar uygulanma sürecinin de önem taşıdığını; uygulama sürecindeki değişkenleri öğrenciler, öğretmenler, okul ve diğer öğrenme ortamları, materyal tasarımcıları ve eğitim yöneticileri olarak gruplandırmanın mümkün olduğunu belirtmektedir. Gömleksiz (2007) ise programın hedeflere ulaşma düzeyini yani erişilen programın başarısını büyük oranda, öğretmenlerin öğretim programını benimseme ve uygulamasıyla ilişkilendirmektedir. Bu bağlamda, harmanlanmış öğrenme yaklaşımı esas alınarak tasarlanan programın değerlendirilmesinde, uygulanma sürecinin ana ögesi olan öğretmenlerin görüşlerinin alınması, mevcut durumun ortaya konulabilmesi için önem arz etmektedir.

PROBLEM DURUMU

2014 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı, öğretim programlarının yenileme çalışmaları kapsamında 2017 yılında yenilenmiştir. Yeni programda, yüz yüze öğrenme ve çevrim içi öğrenmeyi birleştiren harmanlanmış öğrenmenin, İngilizce öğretiminde temel yaklaşım olarak sunulduğu görülmektedir. Bu yaklaşım,

bilişim teknolojilerinin kullanımıyla, etkinliklerde içerik zenginliği, bireysel hıza göre ilerleyebilme, öğretmen ve diğer öğrencilerle gerçek yaşam koşullarında etkileşim, materyallere istenen yer ve zamanda erişim gibi imkânlar sunmaktadır. Sunmuş olduğu bu imkânlar sayesinde harmanlanmış öğrenmenin, programda belirtilen teşvik edici, ilgi çekici ve dilin işlevini ortaya koyan ortam ve etkinliklerle, bağımsız öğrenci yetiştirme hedefine uygun olduğu söylenebilir.

Okullarımızda bulunan bilişim teknolojileri alt yapısı, öğrenci ve öğretmenlerin bilişim teknolojileri bilgi ve becerileri, öğretmenlerin harmanlanmış öğrenme ve bu yaklaşımın İngilizce dersi öğretiminde kullanılmasına dair bilgileri, programın verimli şekilde uygulanabilmesi ve hedeflerine ulaşabilmesinde etkili olabilir. Ulusal alanyazında, harmanlanmış öğrenmenin yükseköğrenim kurumlarındaki derslerde kullanımı ve verimi, harmanlanmış öğrenmenin çeşitli öğrenme alanlarında öğrenci başarısına etkisi gibi çalışmalar yer almaktadır. Ancak ortaöğretim İngilizce dersinde harmanlanmış öğrenmenin kullanılabilmesi için, kurumların alt yapı imkânları, öğretmenlerin ve öğrencilerin uygunluğuna ilişkin sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Ayrıca 2017 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı'nın uygulanabilirliğine ilişkin çalışmaya rastlanamamıştır. Dolayısıyla harmanlanmış öğrenmenin, ortaöğretim İngilizce dersinde uygulanabilirliğine ilişkin mevcut durum şartlarını ortaya koyan çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Teknolojinin gelişimi sayesinde bilgisayar ve internet hayatımızın her alanında olduğu gibi eğitimin de bir parçası haline gelmiştir. Bilişim teknolojilerini kullanarak eğitim öğretim sürecini daha verimli ve ulaşılabilir hale getirmeyi amaçlayan birçok yaklaşım bulunmaktadır ve bu yaklaşımlardan biri de harmanlanmış öğrenmedir. Şüphesiz ki yaklaşımların ileri sürdüğü yöntem-teknikğin uygulanması, araç-gerecin hazırlanması ve sunumu, öğretim etkinliklerinin uygulanması ve değerlendirilmesi gibi aşamaların her birinin ortak ögesi öğretmendir. Bu nedenle öğretmenlerin, eğitim programı ve programın üzerine yapılandırıldığı yaklaşımın gerçek koşullarda uygulanması ile ilgili deneyim ve görüşlerinin tespiti, sürecin değerlendirilmesi ve yapılması gereken iyileştirme ve geliştirme çalışmaları için önemli bir geri bildirim kaynağıdır.

Bu araştırmanın amacı, harmanlanmış öğrenme yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan 2017 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı'nın uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır. Böylelikle uygulayıcıların bakış açısıyla programın yürütülmesinde yaşanabilecek sorunların ortaya konması, çözüm yollarının aranması konusunda bir başlangıç noktası oluşturabilecektir.

ARAŞTIRMA SORULARI

Harmanlanmış öğrenme yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan 2017 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı'nın uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

1. Öğretmenlerin mevcut İngilizce öğretim programına ve harmanlanmış öğrenmeye ilişkin bilgileri ne düzeydedir?
2. Öğretmenler derslerinde harmanlanmış öğrenmeye dayalı uygulamaları ne ölçüde gerçekleştirmektedir?
3. Öğrencilerin derslerde harmanlanmış öğrenme uygulamalarına ilişkin hazırbulunuşlukları ve teknolojiye sahip olma durumları ne düzeydedir?
4. Harmanlanmış öğrenmeye ilişkin kurum alt yapı ve olanakları ne düzeydedir?

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Öğretim programları, öğrenme öğretme yaklaşımlarında yaşanan gelişmelere paralel olarak yenilenerek bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçlarını karşılamaya çalışmaktadır. Bu yenilenme sürecinde kalkınma planları, eğitim alanında hazırlanan ulusal ve uluslararası raporlar, araştırmalar ve eylem planları etkili olmaktadır (TTKB, 2017). Programın tasarım aşamasında ele alınan belgelerden biri olan Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) Ulusal Bilim ve Teknoloji Politikaları 2003 - 2023 Stratejik Planı'nda eğitim alanında sunulan vizyon maddesi şu şekildedir:

“Bireyin yaratıcılık ve hayal gücünü geliştiren bireysel farklılıklarının gözetilmesi ve değerlendirilmesi ile her bireyin özellikleri doğrultusunda en üst düzeyde kendini geliştirebildiği; zaman ve mekân kısıtlarından arınmış, kendi

özgün öğrenme teknolojilerini yaratmış ve değişim esnekliğiyle kendini yenileme gücüne sahip; öğrenme ve insan odaklı bir eğitim sistemine sahip olmak" (TÜBİTAK, 2003: s. 9).

Ayrıca MEB 2014 - 2019 Stratejik Planında (2015: s. 20 - 21) eğitim sistemimizin güçlü yönleri arasında gelişen teknolojiler sayesinde eğitimde teknoloji kullanımına yönelik projelerin yürütülüyor olması, sosyal medyanın büyük çapta kullanılması ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısının istenen düzeyde olması gösterilmektedir. Ancak aynı planın zayıf yönler bölümünde, eğitim öğretim fırsatlarına erişimde ve derslik başına düşen öğrenci sayısında bölgesel farklılıklar, yabancı dil öğretiminde yeterlilik düzeyi, gelişen ve değişen teknolojiye uygun donatım maliyetinin yüksek olması, bireylerde oluşan teknoloji bağımlılığı ve hizmet içi eğitimlerin verimliliği gibi maddeler yer almaktadır.

Dolayısıyla, 2017 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı'nın hazırlanmasında etkili olan çalışmalarda sunulan veriler doğrultusunda, "yüz yüze eğitim ve çevrim içi eğitimin güçlü yanlarının birleştirilmesiyle" (Osguthorpe ve Graham, 2003) oluşturulan harmanlanmış öğrenme yaklaşımının temel alınması uygun görülmüştür. Ancak MEB 2014 - 2019 Stratejik Planında dikkat çekilen zayıf yönler düşünüldüğünde, bu yaklaşımın okullarımızda başarılı şekilde uygulanabilmesinde sıkıntılar yaşanabileceği görülmektedir. Mevcut durumun tespiti için MEB tarafından yürütülen olası çalışmalar araştırılmış; Eğitim Teknolojileri Geliştirme ve Projeler Daire Başkanlığı'na 'Öğretmenlerin Bilişim Teknolojileri Kullanma Yeterliklerinin Belirlenmesi' başlıklı bir çalışmaya rastlanmıştır. T.C Başbakanlık İletişim Merkezi'ne (BİMER) çalışmanın sonuçlarının paylaşılması ile ilgili başvuru yapılmış ancak olumlu cevap alınamamıştır.

Ulusal alanyazın incelendiğinde, harmanlanmış öğrenme yaklaşımı ile ilgili çalışmaların büyük ölçüde üniversitelerde yapılan uygulamaları kapsadığı; ortaöğretim ve İngilizce öğretiminde harmanlanmış öğrenme yaklaşımının kullanılması ile ilgili yeterli çalışma bulunmadığı görülmüştür. Bu nedenle bu araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca 2017-2018 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan programın ve temel aldığı yaklaşımın

okullarımızın mevcut şartlarında, ne düzeyde uygulanabilir olduğunun tespiti, programın hedeflerine ulaşma sürecinde yaşanan sıkıntılara, dolayısıyla yapılması gereken yenilik ve geliştirme çalışmalarına ışık tutacağı söylenebilir.

ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI

Görüşmeye katılan öğretmenlerin sorulara içtenlikle yanıt verdikleri varsayılmaktadır.

SINIRLILIKLAR

Araştırma bulguları, Kocaeli ilinin İzmit ilçesinde bulunan Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır; öğrenci ve yöneticilerin görüşleri çalışmanın kapsamı dışındadır. Okulların fiziki donanımları ile ilgili bilgiler, okul yöneticilerinin okul stratejik planlarından sağladığı verilerle sınırlıdır.

TANIMLAR

Harmanlanmış Öğrenme: Yüz yüze yapılan derslerin çevrim içi materyal ve aktivitelerle birlikte yürütüldüğü öğretim yaklaşımıdır (MEB, 2017; Gruba ve Hinkelman, 2012).

Bilişim Teknolojisi: Bilgiye ulaşılması ve bilginin oluşturulmasını sağlayan her türlü görsel, işitsel, basılı ve yazılı araçlardır (Eğitim Bilişim Ağı [EBA], 2018).

Çevrim içi Öğrenme: Öğrenci ve öğretmenin yüz yüze etkileşiminin sürdürüldüğü, öğrencilerin eğitim materyallerine internet aracılığıyla istedikleri yer ve zamanda ulaşabildikleri ya da eğitim materyallerinin internet üzerinde tasarlandığı sistemdir (Layton, 2017: s. 3). Bazı çalışmalarda, web / internet tabanlı öğrenme olarak da anılmaktadır (McKimm, Jollie ve Cantillon, 2003: s. 870, 873).

Uzaktan Eğitim: Öğretmen ve öğrencinin belirli somut bir ortamda buluşma zorunluluğu, zaman ve mekân gibi kısıtlayıcı öğelerin olmadığı; derslerin görüntü ve ses desteğiyle karşılıklı etkileşim içerisinde sanal ortamdan sürdürüldüğü çağdaş bir eğitim sistemidir (Yalçınkaya, 2006).

M-Öğrenme (Mobil Öğrenme): Öğrenme öğretme etkinliklerine erişimi arttırmak, zenginleştirmek ve desteklemek için kablosuz internet ve taşınır telefon ağları içeren, taşınabilen araçların kullanımıyla herhangi bir yer ve zaman kısıtlaması olmadan, okul, işyeri, ev gibi ortamlarda sürdürülebilen eğitim sistemidir (Hashemi, M., Azizinezhad, M., Najafi, V., Nesari, A. J., 2011: s. 2477 - 2481).

Öğretim Yönetim Sistemi: Uluslararası alanyazında Learning Management System (LMS) olarak adlandırılan; belli bir kurum ya da grup içinde e-öğrenme eğitimlerinin kişilere tanımlandığı, eğitim ve ölçme değerlendirme faaliyetlerinin yürütülebildiği, sonuçları raporlaştırma olanağı tanıyan internet tabanlı yazılımlardır (Elmas, Ç., Doğan, N., Biroğul, S., Koç, M. S., 2008: s. 53-63)

Eğitim Bilişim Ağı (EBA): Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı tarafından kurulan sosyal nitelikli eğitsel elektronik içerik ağıdır (EBA, 2018).

DynEd: Adı dinamik eğitim (Dynamic ve Education) kelimelerinin bir araya getirilerek yazılmasından oluşan İngilizce Dil Eğitim sistemidir (DynEd, 2018).

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. 2014 VE 2017 ORTAÖĞRETİM İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARI

Eğitim, "bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci" (Ertürk, 1997; s. 79) olarak tanımlanabilir. Eğitim sürecinin sonunda, bireye yeni davranışlar kazandırılmış olması beklenir. Bu yeni davranışların kazandırılabilmesi için, hangi faaliyetlerin nasıl düzenleneceği sürecin temel sorularındandır. Eğitim sürecinde öğretmen, öğrenci, ortam, materyal gibi birçok unsur bulunmakta ve bu unsurların hedefler doğrultusunda uyum içinde olabilmesi için bir program ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Bu aşamada devreye öğretim programları girmektedir. Öğretim programı, planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili okul içi ve okul dışı tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneği olarak açıklanabilir. Diğer bir deyişle öğretim programı, bir eğitim basamağında çeşitli sınıf ve derslerde ele alınacak konularla ilgili tüm öğretim etkinliklerini kapsamaktadır (Demirel, 2013; s. 6).

Sosyoloji, kültür, bilim ve teknoloji alanlarındaki gelişmelere paralel olarak, toplumsal hayat ve ihtiyaçlar da değişmekte; değişen ihtiyaçlar, bireyden sahip olması beklenen nitelikleri ve dolayısıyla bireye bu nitelikleri kazandırması beklenen öğretim planlarını da etkilemektedir. TTKB tarafından 2017 yılında yürütülen ‘öğretim programlarında yenileme ve değişiklik çalışmaları’ kapsamında, 2014 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı, “öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler doğrultusunda çağın gerekliliklerini, ferdin ve toplumun değişen ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde” yenilenmiştir (TTKB, 2017).

Öğretim programlarının değerlendirilmesinde, iki temel yaklaşımdan bahsetmek mümkündür: Öğretim programının hedeflerine ulaşp ulaşmadığı sorgulayan ürüne ve

erişkiye bakarak değerlendirme, öğretim programındaki temel aksaklık ve eksikleri tespit etmeye çalışan programın temel öğelerine yönelik değerlendirme (Yüksel ve Sağlam, 2014). Araştırmanın bu bölümünde, 2017 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı, programın temel öğeleri olan hedefler, içerik, öğrenme öğretme süreci ve ölçme değerlendirme boyutlarıyla incelenmiştir. İncelemede 2014 ve 2017 Öğretim Programları arasındaki benzerlik ve farklılıklara da değinilmiştir.

1.1.1. 2014 – 2017 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Hedefleri

2014 ve 2017 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programlarında hazırlanmalarında esas alınan felsefeye ait bölümler incelendiğinde, içeriğin benzer olduğu görülmektedir. Her iki programda da İngilizcenin anadili farklı insanlar tarafından konuşulan köprü bir dil olduğu, bu dilin öğrenilecek bir ders değil yaşamın bir parçası, bir iletişim aracı olarak ele alınması gerektiği vurgulanmaktadır. Öğretilen konunun ne olduğundan çok, neden ve nasıl öğretileceğinin ön plana çıkarılması; dört temel beceri ile kazanımların birbiriyle ilişkilendirilmesi ve öğrenimin kalıcı hale getirilmesi için tekrarlara dayanan sarmal bir yapının takip edilmesi belirtilmektedir. Ayrıca her iki program, öğrencilerin yarışma mantığından uzaklaştırılması, yardımlaşarak öğrenme anlayışı ve bağımsız öğrenici özelliği kazanmasının önemine değinmektedir. 2014 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı'nın hazırlanmasında eklektik yaklaşım etkili olmuşken, 2017 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı'nda bütünsel yaklaşım, eylem odaklı yaklaşım ve eklektik yaklaşım temel alınmıştır.

Her iki program benzer genel hedeflere sahiptir. Teşvik edici ve eğlenceli öğrenme ortamları yaratarak İngilizceyi etkili ve akıcı kullanabilen bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Ancak 2017 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı'nın amaç kısmında 'bağımsız öğrenici' özelliği de vurgulanmakta ve 'değerler eğitimi' ilk kez ele alınmaktadır. İki programda da, programın amacına ulaşması ve başarılı bir şekilde uygulanması için, eğitimde en çok pay sahibi olan kişilerin yani öğrencilerin / kullanıcıların, öğretmenlerin, idarecilerin ve materyal tasarımcılarının iş birliği yapmalarının büyük önem arz ettiği vurgulanmaktadır. Ancak 2017 Öğretim Programı'nda bu işbirliğinin içeriğine değinilmezken, 2014

Öğretim Programı'nda bu paydaşların rolleri üzerinde detaylı bir şekilde durulmaktadır. 2014 Öğretim Programı'nda yer alan paydaşların rolleri aşağıda belirtilmiştir.

I. İdarecilerin Rolü: İngilizcenin bir çalışma konusu olarak gerektirdiği kendine özgü ihtiyaçlarını tanımak; ölçme ve değerlendirme yollarını yabancı dil öğrenimi sürecinin doğası ile uyumlu, geleneksel ve alternatif ölçme teknik ve yöntemlerinin bir arada kullanılmasına olanak sağlamak; beceriye dayalı bir eğitim olan yabancı dil öğrenimi için, gerçek hayata benzer çok fazla sayıda aktiviteye olanak sağlamak.

II. Öğretmenlerin Rolü: Öğrencilerin İngilizcede etkili bir şekilde iletişim sağlayan bireyler olabilmesi için programdaki ana ilkeleri tanıyan olmak ve bu ilkeleri, uygun öğretme teknikleri ile desteklemek.

III. Materyal Tasarlayanların Rolü: Yeni programın ilkelerine uygun olarak ders kitapları ve/ya destekleyici kitaplar geliştirmek; öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaçları ve istekleri, aynı zamanda Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı'nın beklentileri ve Türkiye'deki liselerde mevcut İngilizce sınıflarının genel kurumsal profiline uygun çalışmalar yürütmek.

IV. Öğrencilerin Rolü: Öğrencileri aktif ve kendi kendine de öğrenen bireyler olmaları yönünde teşvik etmek için tasarlanan program doğrultusunda, öğretmenlerinin gözetimi altında, kendi hazırladıkları materyalleri öğrenme ortamına katmak ve kendi öğrenmelerinde karar verici/düşünsel bireyler olarak materyal ve ödev geliştirmeye katkıda bulunmak.

1.1.2. 2014 - 2017 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programlarının İçeriği

1.1.2.1. Öğrenci Kazanımları

2014 ve 2017 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programları incelendiğinde, kazanımların ve temaların belirlenmesinde Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve

Programı'nın (The Common European Framework of Reference for Languages – CEFR) temel alındığı görülmektedir. 9. sınıflar için A1 - A2 düzeyi, 10. sınıflar için A2 - B1 düzeyi, 11. sınıflar için B1 - B2 düzeyi, 12. sınıflar için B2+ düzeyi belirlenmiştir. Program tasarımları incelendiğinde, program içeriğinin sunulduğu alt başlıklar, 2014 Öğretim Programı'nda 'işlevler, beceriler, örnek kullanım, önerilen materyal ve görevler' olarak; 2017 Öğretim Programı'nda ise 'işlevler ve yararlı dil örnekleri, dil becerileri ve öğrenme çıktıları, önerilen materyaller ve görevler' olarak kullanılmıştır.

Öğrenci kazanımlarının, 2014 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı'nda 'Beceriler', 2017 Öğretim Programında 'Dil Becerileri ve Öğrenme Çıktıları' başlığı altında sunulmaktadır.

Tablo 1: 2014 – 2017 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programları Öğrenci Kazanım Sayıları

	2014 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı				2017 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı			
	9.Sınıf	10.Sınıf	11.Sınıf	12.Sınıf	9.Sınıf	10.Sınıf	11.Sınıf	12.Sınıf
Dinleme	27	16	14	32	17	13	13	18
Telaffuz	12	11	10	11	10	10	10	10
Konuşma	27	28	13	35	29	23	19	22
Okuma	20	19	15	31	16	18	14	19
Yazma	18	20	13	29	16	18	12	18
Toplam	104	94	65	138	88	79	68	87

Programlara ait kazanımlar bölümü incelendiğinde, kazanımların hem 2014 hem 2017 Öğretim Programlarında sırasıyla dinleme, telaffuz, konuşma, okuma ve yazma olarak gruplandığı görülmektedir. Kazanım toplam sayısı ele alındığında 2014 Öğretim Programı'nda 401 kazanım bulunmaktayken bu sayı 2017 Öğretim Programı'nda 322'ye azaltılmıştır. Bu azalma 11. sınıf konuşma öğrenme alanı hariç tüm öğrenme alanlarında ve tüm sınıf seviyelerinde görülmektedir. Genel eğilimin aksine 11. sınıflarda konuşma öğrenme alanına 5 yeni kazanım eklenerek bu alandaki kazanım sayısı 13'ten 19'a çıkarılmıştır. Her iki öğrenme programında da Avrupa

Dilleri Ortak Çerçeve Programı'na paralel olarak aynı sınıf seviyelerinde aynı becerileri / işlevleri kapsayan kazanımlara yer verilmiştir.

9. sınıf (A1 - A2) düzeyindeki işlevler,

- Somut ihtiyaçlarını karşılayabilmek için aşına olduğu günlük ifadeleri ve çok basit sözcük öbeklerini kullanır ve anlar.
- Başkalarına kendini tanıtabilir ve onlara neler bildiği, nerede yaşadığı ve nelere sahip olduğu gibi kişisel bilgileri hakkında sorular sorabilir.
- Karşısındaki kişinin yavaş, açık ve yardıma hazır bir şekilde konuşması halinde basit yolla iletişim kurabilir.
- Kendisiyle ilgili konularda sık kullanılan ifadeleri ve cümleleri anlayabilir (çok basit ailevi ve kişisel bilgiler, alışveriş, yerel coğrafya, selamlaşma vb.).
- Günlük hayatta çok karşılaşılan ve sıradan meselelerde dolaysız ve basit bilgi paylaşımında bulunabilir.
- Basit ve sıradan konular için iletişim kurabilir.
- Acil ihtiyaçlarını, çevresini ve geçmişini ifade edebilir.

10. sınıf (A2 - B1) düzeyindeki işlevler,

- Basit ve günlük konuşmaları zorluk çekmeden anlar ve gündelik, tahmin edilebilir konular üzerinde gerekli olduğu zamanlarda yardım alıp konuşabilir.
- Genel olarak verilen mesajdan biraz ödün vermesi ya da bazen kelimeleri bulmak veya hatırlamak için duraklaması gerekse de çok rastlanan günlük konuşmaların üstesinden gelebilir.
- Geçmiş tecrübelerini, kişisel deneyimlerini, alışkanlıklarını, rutinlerini, planlarını, hazırlıklarını, neleri sevip, neleri sevmediğini anlatabilir.
- Çevresindeki uzun konuşmaları genel olarak takip edebilir, anlaşılır bir şekilde değinmek istediği ana konuları belirtebilir.
- Planlamak için duraksasa da konuşmalarını anlamlı bir şekilde sürdürebilir.
- Seyahat planlama vb. günlük problemlerin üstesinden gelebilir.
- Alışlagelmiş konulardaki günlük konuşmalara hazırlık ve plan yapmadan katılabilir.

11. sınıf (B1 - B2) düzeyindeki işlevler,

- Okul, iş ve boş zamanlar gibi alışılmış konularda, standart dil net bir şekilde kullanıldığında konunun ana noktalarını anlayabilir.
- Hedef dilin konuşulduğu bir bölgeye yapılan yolculuk sırasında karşılaşılan durumların çoğunda sorunların altından kalkabilir.
- Yaşadığı olay ve deneyimleri, hayallerini, umutlarını ve hedeflerini anlatabilir, görüşlerini kısa olarak gerekçelendirebilir ve açıklama yapabilir.
- Açık ve standart bir dil söz konusu olduğunda ve iş, okul, eğlence, vs. bildik şeyler söz konusu olduğunda ana konuları anlayabilir.
- Bildik ve ilgi alanına giren konular üzerine yalın ve tutarlı bir söylem üretebilir.
- Bir olayı, bir deneyimi ya da bir düşü anatabilir, bir beklentiyi betimleyebilir ve bir projeye veya bir düşünceye ilişkin gerekçeler ya da açıklamaları kısaca dile getirebilir.
- Somut ve soyut konulardaki zor metinlerin içeriğini ve kendi dalındaki tartışmaları anlayabilir.
- Sıradan bir sohbette hedef dili anadili olarak konuşan birisi ile her ikisinin de fazla zorluk çekmeyeceği şekilde spontane ve akıcı konuşup anlaşabilir.
- Geniş bir konu yelpazesinde net ve detaylı bir şekilde kendini ifade edebilir.
- Güncel bir konuda kişisel fikrini dile getirebilir, farklı seçeneklerin avantaj ve dezavantajlarını sıralayabilir.

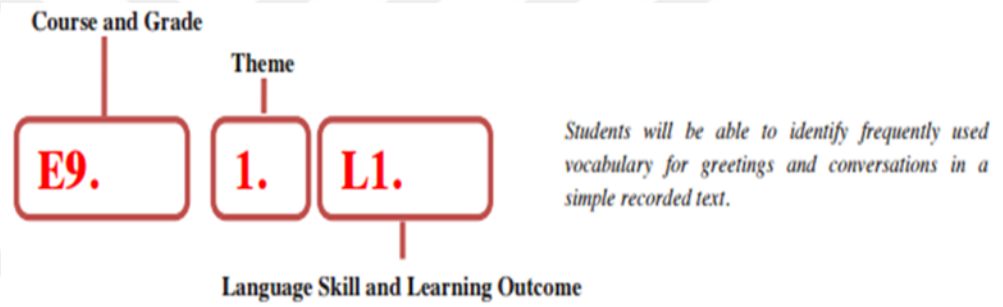
12. sınıf (B2 - B2+) düzeyindeki işlevler,

- Kendi alanındaki teknik bir tartışma dâhil olmak üzere, somut ve soyut konulardaki karmaşık metinlerin özünü ve içeriğini anlayabilir.
- İkinci veya yabancı dili ana dili olarak konuşan bir konuşucuyla belli bir doğallık ve akıcılık derecesinde iletişim kurabilir.
- Geniş bir konu yelpazesinde net ve detaylı bir şekilde kendini ifade edebilir.
- Güncel bir konuda kişisel fikrini dile getirebilir, farklı olasılıkların fayda ve sakıncalarını açıklayabilir.
- Sohbet esnasında karşıdaki konuşmacının açıklama ve çıkarımlarına dönüt vererek, tartışmanın gelişmesine katkıda bulunur.
- Diğer konuşmacıların açıklama ve çıkarımlarına ustalıkla katkıda bulunur.

- Düşünceler arasındaki uyum ve ilişkiyi sağlamak için gerekli olan bağlaçları etkili bir şekilde kullanır.
- Önemli noktaların üzerinde durarak ve ilgili detayları vererek iddiasını geliştirir.

2014 Öğretim Programı'nda numarasız liste halinde verilen kazanımlar, 2017 Öğretim Programı'nda yeni bir kodlama sistemiyle sunulmaktadır. Sırasıyla dersi, sınıf seviyesini, temayı, kazanım öğrenme alanı ve sayısını bildiren kodlamanın örneği aşağıda sunulduğu şekildedir.

Resim 1: Kazanım Kodlama Örneği



2014 Öğretim Programı'ndan farklı olarak, 'değerler eğitimi' 2017 Öğretim Programı'nda ilk kez yer bulmuştur. Bu konu kapsamında adalet, cömertlik, sevgi, alçakgönüllülük, çalışkanlık, merhamet, çevresel farkındalık, vatandaşlık, sabır, saygı, sorumluluk bilinci, uzlaşma, ahlak, eşitlik, dürüstlük ve yardım severlik kavramlarının bütünsel yaklaşım ile konuşma, yazma, okuma ve dinleme öğrenme alanlarındaki kazanımlarla harmanlandığı dikkat çekmektedir.

2017 Öğretim Programı'nda belirtilen kazanımların yazımında, 2014 Öğretim Programı'na göre daha sade bir dil kullanıldığı ve ölçme değerlendirme kolaylığı sağlayan ifadelerle yer verildiği görülmektedir. Ayrıca 2014 Öğretim Programı'nda 'örnek kullanım' adı altında ayrı bir bölüm bulunmaktayken, 2017 Öğretim Programı'nda bu bölüm kaldırılmış fakat gerekli görüldüğü noktalarda kazanımların yanına örnek kullanım cümleleri eklenmiştir.

1.1.2.2. Temalar

2014 ve 2017 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programlarında her sınıf seviyesinde onar temaya yer verilmiştir.

Tablo 2: 2014 ve 2017 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programlarında Yer Verilen Temalar

2014 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı	2017 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı
9. Sınıf 1. Studying Abroad 2. My Environment 3. Movies 4. Wild Life 5. Celebrities 6. Intercultural Topics 7. Seven Wonders 8. Emergency and Health Problems 9. Party 10. Television	9. Sınıf 1. Studying Abroad 2. My Environment 3. Movies 4. Human in Nature 5. Inspirational People 6. Bridging Cultures 7. World Heritage 8. Emergency and Health Problems 9. Invitations and Celebrations 10. Television and Social Media
10. Sınıf 1. School Life 2. Plans 3. Detective Stories 4. Ancient Civilizations 5. Travel 6. Helpful Tips 7. Shopping 8. Digital Era 9. Heros 10. Hobbies	10. Sınıf 1. School Life 2. Plans 3. Legendary Figures 4. Traditions 5. Travel 6. Helpful Tips 7. Food and Festivals 8. Digital Era 9. Modern Heros and Heroines 10. Shopping
11. Sınıf 1. What A Life! 2. Hard Times 3. Future Jobs 4. Back to the Past 5. Hobbies and Skills 6. Open Your Heart 7. Facts From Turkey 8. What if ... 9. My Friend 10. Habits: Now and Then	11. Sınıf 1. Future Jobs 2. Hobbies and Skills 3. Hard Times 4. What A Life! 5. Back to the Past 6. Open Your Heart 7. Facts About Turkey 8. Sports 9. My Friend 10. Values and Norms

12. Sınıf

1. Music
2. Friends
3. Jobs
4. Coming Soon
5. Psychology
6. Favours
7. News Stories
8. The Environment
9. Technology
10. Manners

12.Sınıf

1. Music
 2. Friendship
 3. Human Rights
 4. Coming Soon
 5. Psychology
 6. Favors
 7. News Stories
 8. Alternative Energy
 9. Technology
 10. Manners
-

(Tablo 2'nin devamı)

2017 Öğretim Programı'nda, tema isimlerinde değişimler yapıldığı ve yapılan değişimlerde dilin işlevsel boyutu ve değerler eğitime ait öğelerin etkili olduğu görülmektedir. Ayrıca yine 2017 Öğretim Programı'nda 11. sınıf düzeyinde temalar, farklı bir sıralamayla sunulmaktadır.

Her iki öğretim programında da öğrencilerin yaş grubuna hitap edecek güncel konulara yer verildiği ve dilbilgisi yapıları yerine dilin iletişimsel boyutu üzerinde durulduğu, hedeflenen temel becerilerin pekiştirme amacıyla farklı konu başlıkları altında tekrar edildiği, içeriğin sade tutulduğu görülmektedir.

1.1.3. 2014 – 2017 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programlarında Yer Alan Öğrenme Öğretme Süreci

1.1.3.1. Öğretim Yöntemleri

2014 ve 2017 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programları, öğretim yöntem teknikleri açısından ele alındığında benzer özellikler göstermektedir. Her iki programda, öğrencilerin dilin işlevsel boyutuna odaklanmalarını sağlayacak, dört temel beceriye ait hedef kazanımları, birbiriyle ilişkili olarak sunabilecek etkinlikler tasarlanması belirtilmektedir. Etkinliklerde kullanılacak yöntem teknikler seçilirken öğrencinin yaşı, ilgileri, dil seviyesi, ünitenin teması ve kazandırılmak istenen becerilerin dikkate alınması istenmektedir. Ayrıca işbirlikli öğrenme, görev tabanlı öğrenme, proje tabanlı öğrenme, yaşantısal öğrenme, mobil araçlar destekli öğrenme

(Mobile Assisted Language Learning - MALL), bilgisayar destekli öğrenme (Computer Assisted Language Learning - CALL) ve harmanlanmış öğrenme yaklaşımlarının kullanılması gerektiği belirtilmektedir.

1.1.3.2. Araç Gereçler

Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programları incelendiğinde, 2014 Öğretim Programı ve 2017 Öğretim Programı'nda harmanlanmış öğrenme yaklaşımının benimsenmesiyle, derslerin işlenişinde teknolojiye dayalı materyallerin önem kazandığı görülmektedir. İki program da, gerçek yaşamdan alınan, dilin dinamik, bütünsel ve karmaşık yapısını ortaya koyabilecek, sunumda ilgi çekici, öğrenciye keşfetme duygusu veren ve aynı anda birden çok duyuya hitap eden materyallerin kullanılmasını vurgulamaktadır. 2014 Öğretim Programı'ndan farklı olarak 2017 Öğretim Programı'nda, yeni dâhil edilen 'değerler eğitimi' ilkeleri doğrultusunda, kullanılacak materyallerin öğrencilerin yaş grubuna, kültür, etik ve ahlak değerlerine uygunluğunun da göz önünde bulundurulması belirtilmektedir.

Materyaller detaylı incelendiğinde, iki öğretim programında da aynı grubunun önerildiği görülmektedir: yazılı materyaller, resim ve grafikler, gerçek kişi, nesne ve modeller, ses kayıtları, televizyon programları ve videolar. Diğer bir deyişle programlar, gerçek yaşamdan alınan, dokunsal ve bilişim teknolojileri temelli gibi birçok türde materyal önermektedir. Materyallerde sınıf seviyesi bazında ayırım yapılmamakta; kullanılacak olan materyalin seçiminde, doğal dil edinim sürecinin izlenmesi, ilk seviyelerde dinleme ve konuşma, ileri seviyelerde okuma ve yazma becerilerine yönelik materyallerin kullanılması belirtilmektedir.

1.1.3.3. Öğretim Ortamı

2014 ve 2017 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programlarının her ikisinde, öğrencinin kendi özerkliğini kazanması ve bu becerinin edinilmesinde işbirliği, karşılıklı etkileşim ve iletişimi destekleyecek güvenli öğrenme ortamları kurulmasının önemi vurgulanmaktadır. Aynı zamanda öğrenme ortamının üretici, iletişimi destekleyen ve dinamik bir yapıya sahip olması belirtilmektedir. İdeal öğrenme ortamı, öğrenci ve öğretmenlerin sürekli olarak İngilizce konuştuğu; bireysel çalışma, ikili

çalışma, grup ve sınıf çalışması gibi farklı iletişim türlerinin kullanıldığı bir ortam olarak tanımlanmıştır. Ayrıca bilinmeyen konuların bilinenler üzerine yapılandırılarak sunulduğu; günlük yaşamda kullanılan İngilizcenin farklı bağlamlarda kullanıldığı; dört temel becerinin birbiriyle ilişkilendirildiği; öğrencilerin bağımsız, sorumluluk sahibi ve yaratıcı bireyler olmasına olanak sağlandığı; öğrenci hatalarının örnek ve doğru davranışlarla düzeltildiği; olumlu pekiştiricilerin kullanıldığı bir ortam olması da ifade edilmiştir.

2017 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı'nda önceki programdan farklı olarak 'değerler eğitimi' kapsamında, öğretmenin doğru rol model olması ve bu bağlamda hedeflenen değerleri, öğretim ortamında yaşatarak kazandırmasına önem verilmektedir.

1.1.4. 2014 - 2017 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programlarında Yer Alan Ölçme Değerlendirme Yöntemleri

2014 ve 2017 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programları ölçme değerlendirme bölümünde, iletişimsel yaklaşıma uygun öğretim faaliyetleri ile İngilizce öğrenen bireylerin, yine iletişimsel yaklaşıma uygun yöntemlerle değerlendirilmesi ifade edilmektedir. Ayrıca ölçme değerlendirmede, öğrencilerin okul dışındaki gerçek yaşam tecrübelerini ve dil öğreniminin birden fazla duyuya hitap eden yapısını yansıtan teknolojik araçların kullanımının önemi vurgulanmaktadır. Bu araçların, ölçme değerlendirme sürecinde elde edilen sonuçların yönetimini kolaylaştırdığının da altı çizilmektedir.

Programların her ikisinde, ölçme değerlendirmenin amaç değil, süreçte bir araç olduğu; İngilizce öğreniminde olumsuz pekiştirici değil, öğrenmeyi denetleyerek destekleyici bir özellik taşıdığı belirtilmektedir. Geleneksel değerlendirme yöntemleri olan çoktan seçmeli, doğru / yanlış ve boşluk doldurma gibi soru tipleri yerine, iletişimi ön plana çıkaran etkinliklerle dilin doğal kullanımını değerlendirebilen yöntemlerin kullanılması önerilmektedir. Ayrıca öz değerlendirme, akran değerlendirmesi, bilgisayar destekli materyaller gibi birden fazla dönüt sağlayıcının işe koşulması ve değerlendirilecek becerinin doğasına uygun yöntem ve araç seçilmesi

gerektiği ifade edilmektedir. Ölçme değerlendirmede, sınıf ortamında yapılan yazılı sınavların yanı sıra, dinleme ve konuşma becerilerini de ölçen, birden çok becerinin bütüncül bir yapıda değerlendirilmesini mümkün kılan forum, video blogları ve elektronik portfolyolar gibi bilişim teknolojileri materyallerinin kullanılması dile getirilmektedir.

Sonuç olarak, 2017 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı, 2014 Öğretim Programı ile karşılaştırıldığında, değerler eğitimin programa katılması, kazanım ifadelerinin sadeleştirilmesi ve sayısının azaltılması, tema isimlerinin dilin işlevsel boyutu ön plana çıkarılarak yenilenmesi konularında farklılıklar içermektedir. Ancak iki program, esas alınan felsefe, genel hedefler, araç gereç, öğretim ortamı, ölçme değerlendirme yaklaşımı ve öğretim yöntemleri açısından büyük ölçüde benzerdir. Öğretim yöntemleri kısmında işbirlikli öğrenme, görev tabanlı öğrenme, proje tabanlı öğrenme, yaşantısal öğrenme, mobil araçlar destekli öğrenme, bilgisayar destekli öğrenme ve harmanlanmış öğrenme yaklaşımlarına yer verilmiştir (MEB, 2017). Harmanlanmış öğrenme, hedeflenen kazanımlara ulaşabilmek için yöntem teknik ve yaklaşımların, var olan tüm imkânların ve bilişim teknolojilerinin sunduğu materyallerin birlikte kullanılması ve diğer kullanıcılarla paylaşılmasıdır (Orey, 2002). Bu tanıma dayanarak, harmanlanmış öğrenme yaklaşımının, programlarda söz edilen tüm yaklaşımları içine aldığı söylenebilir. 2017 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı'nın uygulanabilirliği ile ilgili yürütülen bu araştırmada, programın esas aldığı harmanlanmış öğrenme yaklaşımının amaç ve bileşenleri, harmanlanmış öğrenme ortamlarının özellikleri ve harmanlanmış öğrenme ortamlarında kullanılabilecek araç gereç ve modellerin incelenmesi, araştırma sırasında ele alınacak öğelerin saptanması açısından önem arz etmektedir.

1.2. HARMANLANMIŞ ÖĞRENME

Teknoloji, sunmuş olduğu faydalar sayesinde hayatın her alanında varlığını giderek arttırmakta ve önemli bir araç haline gelmektedir. Bilişim teknolojilerinin eğitim alanında kullanılmaya başlanmasıyla, eğitimde zaman ve mekân olguları yeniden tanımlanmaktadır.

Öğrencilerin öğrenme türleri, bireysel farklılıkları, düşünceleri ve karakter özellikleri gibi değişkenler, öğrenme sürecinin dikkate alınması gereken önemli elemanlarıdır (Akkoyunlu ve Soylu, 2008). Bilişim teknolojilerinin öğrenme sürecinde işe koşulmasıyla, her öğrenme türüne hitap edebilecek pedagojik zenginliği ve bilgiye sınırsız erişimi sağlamak, öğrencinin dilediği hızda ve yerde öğrenmesine fırsat vermek giderek kolaylaşmaktadır. Bilişim teknolojilerinin sağladığı bu avantajların yanı sıra yüz yüze eğitimin de sınıf içi etkileşimde ve öğrenci motivasyonunun artırılmasındaki önemi yadsınamaz. Bu bağlamda, yüz yüze öğrenmede bilişim teknolojilerinin fırsatlarını kullanmaya olanak tanıyan yeni yaklaşımlara ihtiyaç duyulmaktadır. Son zamanlarda araştırmalarda ve konferanslarda sıkça dile getirilen harmanlanmış öğrenme kavramı bu ihtiyaca cevap niteliği taşımaktadır (Osguthorpe ve Graham, 2003).

Ulusal alanyazında ‘Harmanlanmış Öğrenme’(Usta, 2007; Ünsal, 2007) ya da ‘Karma Öğrenme’(Balci, 2008; Dönmez, 2005) olarak isimlendirilen bu kavram uluslararası alanyazında ‘Blended Learning’ (Singh, 2003; Driscoll, 2002) ya da ‘Hybrid Learning’(Young, 2002) olarak kullanılmaktadır. Bu çalışmada ulusal alanyazında ve Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi’nde yer alan araştırmalarda daha yaygın olarak kullanılan ‘Harmanlanmış Öğrenme’ kavramı tercih edilmiştir.

Bu alanda daha önceden yapılmış çalışmaları derleyerek harmanlanmış öğrenme üzerine yapılan tanımları vurguladıkları özellikler açısından ele alan Graham, Allen ve Ure (2003) harmanlanmış öğrenme ile ilgili tanımları üç gruba ayırmaktadır:

1. Eğitim sürecinde kullanılan araç ve bilgi aktarım yöntemlerinin birleştirilmesi,
2. Eğitimsel yöntemlerin bir araya getirilmesi,
3. Çevrim içi ve yüz yüze öğrenmenin bir araya getirilmesi.

1. Eğitim sürecinde kullanılan araç ve bilgi aktarım yöntemlerinin birleştirilmesi,

Harmanlanmış öğrenmede, eğitim sürecinde kullanılan araç ve bilgi aktarım yöntemlerinin birleştirilmesine odaklanan tanımların başında Thomson’ın tanımı yer almaktadır. Thomson’a (2002) göre harmanlanmış öğrenme etkinliklerinin sunuş,

uygulama ve ölçme - değerlendirme aşamalarında bilişim teknolojilerinin eğitim amaçlı araçlarını öğretmen yönetiminde kullanmayı kapsayan bir yaklaşımdır. Bersin (2004) tarafından yapılan bir diğer tanımda harmanlanmış öğrenme, iş dünyasında yaşanan sorunları çözmek amacıyla oluşturulan bir programda, elektronik belge, yazılım, benzetişim gibi kitle iletişim araçlarının birlikte kullanılması olarak ifade edilmektedir.

Harmanlanmış öğrenme, eğitim sürecinde sağladığı esneklikle bireysel ihtiyaçlara cevap verebildiği için daha verimli eğitim ortamlarının yaratılmasına olanak vermektedir. Ayrıca öğrencilerin çeşitli öğrenme amaçlarına ulaşmalarında, teknolojinin sunmuş olduğu pedagojik zenginlikle destek olunabilmektedir. Eğitimde istendik sonuçları en üst düzeyde elde edebilmek ve eğitime harcanan kaynakları en aza indirebilmek amacıyla, iki ya da daha fazla sunum modelini birleştirmeyi kapsayan harmanlanmış öğrenme yaklaşımı kullanılabilir (Singh ve Reed, 2001). Ancak bu yaklaşımda kullanılan öğretim yöntemlerinin birbirine karışması ya da değişime uğratılması söz konusu değildir. Önemli olan kazanımlara kusursuz düzeyde ulaşabilmek için doğru hedef kitleye, doğru zamanda, doğru üslupla doğru teknoloji araçlarını kullanmaktır. Ayrıca Singh ve Reed (2001), harmanlanmış öğrenmenin, öğrenme hedeflerinin öğrenciye ulaşılan yoldan daha önemli olduğu, öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alındığı, bireyin kendi öğrenme sürecini kendine göre anlamlandırdığı, mevcut duruma en uygun sunuş yöntemlerinin kullanıldığı bir yaklaşım olduğunu belirtmektedir.

2. Eğitimsel yöntemlerin bir araya getirilmesi,

Bu gruptaki tanımlar harmanlanmış öğrenmeyi ortamın ihtiyaçları doğrultusunda birden fazla yöntemin birlikte kullanılması olarak açıklamaktadır. Söz gelişi Rossett (2002), harmanlanmış öğrenmeyi eğitim sürecinde birden fazla yöntemin kullanılması; Driscoll (2002), eğitimde istendik sonucu elde etmek için teknoloji kullanarak ya da kullanmadan yapılandırmacılık, bilişselcilik gibi eğitim yaklaşımlarının birleştirilmesi olarak kabul etmektedir. House (2002) ise en sadeleştirilmiş tanımı yaparak harmanlanmış öğrenmeyi farklı yöntemlerin bir arada kullanılmasıyla yapılan eğitim olarak ifade eder.

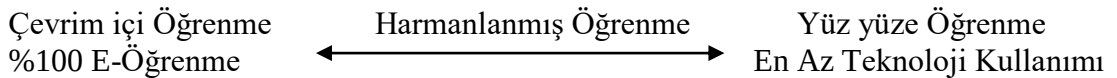
3. Çevrim içi ve yüz yüze öğrenmenin bir araya getirilmesi,

Bu grupta yer alan tanımlara göre ise harmanlanmış öğrenme, çevrim içi ve yüz yüze öğrenmenin bir araya getirilmesi şeklinde ifade edilmektedir. Eğitimsel yöntemlerin, araçların ya da bilgi aktarım biçimlerinin harmanlanması deneyimlenmiş süreçler olarak belirtilebilecekken, ortaya çıkış tarihleri açısından çok farklı dönemleri kapsayan geleneksel yüz yüze eğitim ve çevrim içi öğrenmenin harmanlanması görece yeni bir yaklaşımdır ve çoğu araştırmayı bu yönüyle heyecanlandırmaktadır (Bonk ve Graham, 2006).

Harmanlanmış öğrenmeyi, Rooney (2003), Ward ve Labranche (2003) geleneksel yüz yüze eğitim ve çevrim içi eğitimin özelliklerini birleştiren süreçlere yer veren yaklaşım olarak; Young (2002) ise yüz yüze eğitim ortamlarını tamamen ortadan kaldırmadan çevrim içi derslerin faydalı yönlerini kullanmaya olanak sağlayan yöntem olarak açıklar. Bu sayede yüz yüze ders saatlerinde başlatılan öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişim ve etkileşim ders sonrasında da devam edebilmektedir (Young, 2002).

Harmanlanmış öğrenme Sands'e (2002) göre, uzaktan eğitimi sınıf ortamının fırsatlarıyla birleştiren düzen; Horton'a (2000) göre web tabanlı öğrenme ile yüz yüze öğrenmenin en güçlü ve avantajlı yönlerinin birleştirilmesidir. Thorne (2007), bu kavramı teknolojik gelişmelerin sunmuş olduğu fırsatların, yüz yüze öğrenme ortamının barındırdığı sosyal etkileşim ya da öğrenci katılımı gibi olumlu özelliklerle bütünleşmesini sağlayan fırsat olarak ifade eder.

Allan (2007), Colis ve Moonen (2001), Rovai ve Jordan (2004) tarafından harmanlanmış öğrenme, internet tabanlı öğretim ile yüz yüze öğrenme ortamlarının birleştirilerek kullanılması olarak tanımlanır. İki yaklaşımın da öğretim ortamının ihtiyaçları açısından fayda sağlayacağı düşünülen güçlü yönlerinin kullanılması esasına dayanır.



Şekil 1: Harmanlanmış Öğrenmenin Oluşumu (Allan, 2007: s.154)

Harmanlanmış öğrenme, hangi noktadan ele alınırsa alınsın dile getirilmesi kolay ancak hayata geçirilmesi karmaşık bir yaklaşımdır. Öğrenci katılımını en üst düzeye getirebilmek için, çevrim içi öğrenmenin fırsatlarıyla yüz yüze öğrenmenin sunduğu sınıf içi iletişimi desteklemektir (Garrison ve Vaughan, 2008). Sınıf içi etkinlikler bilişim teknolojileri kullanılarak hazırlanan çevrim içi araçlarla desteklenir. Bu çevrim içi araçlar, bireysel ve grup etkinliklerini birleştirebilir ya da sadece bireysel çalışmaları içerebilir (Bieslawski ve Metcalf, 2003).

Harmanlanmış öğrenmenin, daha önce var olan yaklaşımların birleştirilerek yeni bir öğrenme yöntemi oluşturma anlamına gelmediği konusunda uyarın Osguthorpe ve Graham (2003), aksine kavramın, çevrim içi öğrenme ve yüz yüze öğrenmeye ait yöntem ve tekniklerin güçlü yanlarını ele alarak, öğrenim sürecinin kalite ve verimini arttırmak için uyum içerisinde kullanılması anlamına geldiğini vurgulamaktadır.

Harmanlanmış öğrenme geniş bir çerçeveye sahiptir. Ulusal ve uluslararası alanyazında, bu yaklaşımın içinde yer alan alt başlıklara vurgu yapmak yerine, yeni sayılabilecek bu kavrama daha bütüncül yaklaşan araştırmacılar da bulunmaktadır. Finn ve Bucerı'ye (2004) göre harmanlanmış öğrenme, öğretim sürecinin ihtiyaçlarına cevap verebilmek için, birden fazla bilgi aktarım, teknoloji ve yöntemin birbiri ile uyum içinde kullanılmasıdır. Teknoloji kullanarak ya da kullanmadan; geleneksel yüz yüze eğitim ve çevrim içi öğretimi, öğrenci yönetimli ve işbirliğine dayanan gruplar gibi farklı eğitim yaşantıları ve eğitsel yapıların birleştirilmesidir (Valiathan, 2002).

Kavramı daha detaylı açıklayan bir başka tanım Margaret Driscoll'a aittir. Driscoll (2002), kurumların yaşanacak değişimi daha iyi özümseyebilmesi için yüz yüze eğitimden e-öğrenmeye kademeli bir geçiş yapılmasının uygun olacağını savunmaktadır. Harmanlanmış öğrenmenin esasları şu şekilde sıralanabilir:

- İş ve eğitim hayatını uyum içine sokabilecek eğitsel teknolojilerini işte var olan sorumluluklarda kullanmak,
- Akıllı tahta, benzetişim, internet gibi eğitsel teknolojileri yüz yüze öğrenme ortamıyla birleştirmek,
- Teknolojiyle ya da teknoloji kullanmadan davranışçı, yapılandırmacı gibi yaklaşımları bir arada kullanmak,

- Bilişim teknolojilerinin sunmuş olduğu sanal sınıf, eğitim yönetim sistemleri gibi araçları eğitim hedeflerine ulaşmak için birlikte kullanmak.

Yüz yüze öğrenmede kullanılabilecek çevrim içi öğrenme yöntemlerinden bazıları, internet aracılığıyla ölçme değerlendirme yapılması, tartışma ortamlarının oluşturulması, çevrim içi kaynakların kullanılması, internet aracılığıyla anında eğitmen ve dönüt desteği sağlanması, ders notlarının internet aracılığıyla gönderilmesi, öğrencilerin kendi aralarında ya da öğretmenleriyle elektronik posta ve mesajlarla iletişimde kalmasıdır (Driscoll, 2002).

Bu yaklaşım, yüz yüze öğrenmede bireysel farklılıklardan ötürü ortaya çıkan öğrenme hızının aynı olmaması ve bazı öğrencilerin hedeflenen sürede istenen sonuca ulaşamaması sorununu, çevrim içi öğrenmenin bireye istediği yer ve zamanda, bireysel çalışma yapma ya da başka grup ve kaynaklarla etkileşime girme fırsatlarıyla telafi eder. Çevrim içi öğrenmenin sunduğu yalıtılmış ortamın dezavantajları, yüz yüze eğitimin sağladığı sosyal etkileşim ve rehberlik ile en aza indirilebilir (Abate, 2004).

Yapılan tanımların tamamı dikkate alındığında harmanlanmış öğrenme, hedeflenen sonuçlara ulaşabilmek için, eğitimsel yaklaşımların, farklı yaklaşımlarda yer alan araç, etkinlik, yöntem - tekniklerin, yüz yüze öğrenme ve çevrim içi öğrenmenin var olan eğitim sürecinde en çok ihtiyaç duyulan yanlarının bir uyum içerisinde birleştirilmesi olarak tanımlanabilir. Önemli olan nokta, harmanlanan tüm yaklaşım, araç ya da tekniğin en verimli ve olumlu yönlerinin ön plana çıkarılması ve oluşturulan yeni düzende çarpan etkisine ulaşılmasıdır (Reay, 2001).

Harmanlanmış öğrenme, birçok yaklaşımın birlikte kullanılmasını mümkün kıldığı için zaman zaman farklı kavramlarla karıştırılmaktadır. Doğru şekilde anlaşılabilmesi için, karıştırılan kavramları bilmek yarar sağlayacaktır. Harmanlanmış öğrenme kavramının karıştırıldığı kavramlardan ilki uzaktan öğrenmedir. Oysa uzaktan öğrenme, yüz yüze eğitim ortamının olmadığı, öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişimin cep telefonu, bilgisayar, CD-ROM gibi teknolojinin sunmuş olduğu araçlarla uzaktan yapıldığı eğitim yöntemidir (Kaya, 2005). Harmanlanmış öğrenme ile karıştırılan bir diğer kavram ise, eğitmenin yol gösterici rolünü

üstlendiği, öğrencinin bilgisayar programları aracılığıyla dilediği hızda çalışarak öğrendiği sistem olan bilgisayar destekli öğrenmedir (Demirel, Seferoğlu ve Yağcı, 2004). Son olarak dikkat edilmesi gereken kavram ise Barron'un (1998), e-öğrenme, internet tabanlı öğrenme, web tabanlı öğrenme, ağ tabanlı öğrenme gibi adlarla da tanındığını belirttiği çevrim içi öğrenmedir. Çevrim içi öğrenme; öğretmenin öğrencilere gerekli hallerde destek sağlaması, öğrencinin diğer öğrencilerle iletişime geçmesi, dilediği zaman ve ortamda istediği hızda çalışarak tam öğrenmeyi elde etmesi için gerekli öğretim materyallerine erişimde internetin kullanılmasıdır. Oysaki harmanlanmış öğrenme, öğrenme sürecinin verimliliğinin artırılması için çevrim içi öğrenme ve yüz yüze eğitimin ihtiyaç duyulan yönlerinin birleştirilmesidir (Osguthorpe ve Graham, 2003).

1.2.1. Harmanlanmış Öğrenmenin Amaçları

Osguthorpe ve Graham'a göre (2003) harmanlanmış öğrenme üzerinde çalışan araştırmacılar ve alandaki eğitimciler öğrenme ortamı yaratırken bu yaklaşımın izlendiği durumlarda altı önemli hedefi gözetmek durumundadır.

1.2.1.1. Pedagojik Zenginlik Sağlama

Bilişim teknolojileri ve internet sayesinde ders içeriğinin paylaşılabildiği zamanlar esneklik gösterebilmektedir. Yüz yüze eğitimde ele alınacak konuya dair ön bilgiler, sunu ya da videolar ders öncesinde öğrencilere internet aracılığıyla gönderilebilir, ön öğrenmeyi sağlamış öğrencilerle yüz yüze eğitim sırasında konu derinlemesine incelenebilir ve öğrenme en üst düzeyde gerçekleşebilir. Ayrıca farklı yöntemlerin ve araçların harmanlanması olanağı da farklı öğrenme türlerine sahip öğrencilerin hepsine hitap edebilecek zenginliği sağlamaktadır.

1.2.1.2. Bilgiye Erişim Kolaylığı Sağlama

Eğitimde sadece basılı kitapların kullanılması, farklı bilgi kaynaklarına ulaşma ve elde edilen bilginin karşılaştırılmasını güçleştirmektedir. Ancak internet ve bilişim teknolojilerinin sağladığı imkânlarla öğrenci ve öğretmen dilediği zaman sınırsız ve derinlemesine bilgiye ulaşabilmekte, farklı bakış açılarına erişebilmektedir. Yüz yüze

öğrenme sırasında ya da öğrenci sınıf dışında geçirdiği zamanlarda hedeflenen konuyu araştırabilir, çevrim içi gruplarda konuyu tartışabilir, deneyim alışverişinde bulunabilir. Ayrıca konunun resim, video, benzetişim gibi araçlarla sunumuna da ulaşarak anlamlı öğrenmeler oluşturabilir.

1.2.1.3. Sosyal Etkileşim Ortamı Sağlama

Öğrenciler, yüz yüze eğitim sürecinde öğretmenleri ve sınıftaki diğer öğrencilerle sınırlı sürede etkileşimde bulunmaktadır. Çevrim içi araçlar sayesinde öğrencilerin gerek öğretmenleri gerekse diğer öğrencilerle, hatta farklı ortamlardan bireylerle dilediklerinde iletişime geçmeleri, anlamadıkları konuları tekrar sormaları, konu ile ilgili fikir ve hislerini paylaşmaları mümkün olmaktadır. Ayrıca öğrenci-öğrenci etkileşimi sayesinde, diğer öğrencilerin kendisiyle benzer sorunlar yaşayabildiğini görebilmekte ve rahat bir iletişim ortamı kurulmaktadır. Akran öğrenmesi bu gibi ortamların bir diğer kazancı olarak yorumlanabilir.

1.2.1.4. Kişisel Faaliyeti Arttırma

Eğitim sistemlerinin temel amaçlarından biri bireyin kendini ve ihtiyaçlarını tanıması, eğitim sürecinde kendisi için en iyi sonuçları verecek seçimleri yapabilecek bağımsızlığı kazanmasıdır. Harmanlanmış öğrenme öğrenciye bir konunun sunumunda farklı yaklaşım, yöntem teknik ve araç gereçlerin kullanılmasını mümkün kılmaktadır. Ayrıca çevrim içi yollar sayesinde dilediğinde öğretmeni ya da farklı kaynaklarla iletişime geçmesi mümkündür. Böylece öğrenci ihtiyaçlarını, bireysel özelliklerini, kendisi için en uygun yolun ne olduğunu keşfetme fırsatı yakalar. Harmanlanmış öğrenme, kendini yönlendirebilme sağduyusu geliştiren öğrencinin kendi seçimlerini yaparak öğrenme sürecini yönlendirebileceği imkânlar sağlamaktadır. Böylece öğrenci geliştirmiş olduğu sağduyuyu farklı ortam ve durumlara uyarlayabilir.

1.2.1.5. Mali Açıdan Uygunluk

Çevrim içi araçların kullanılması çok sayıda öğrenciye okula gelmeye gerek olmadan anında ulaşma imkânı sağlar. Ayrıca ders kapsamındaki bazı etkinliklerin

bilişim teknolojileri ve internet aracılığıyla yapılması sayesinde, öğrenciler okula günlük gelmek yerine bazı günler gelerek eğitimlerini sürdürebilir. Böylece eğitim kurumlarına ayrılan bütçe azalabilir. Ders ile ilgili bazı materyallerin ders öncesinde öğrencilere bilişim teknolojileri ve internet aracılığıyla ulaştırılmasıyla, yüz yüze eğitim sürecinde harcanan zaman daha verimli geçirilebilir. Ayrıca oluşturulan materyaller uzun süre yeniden kullanılabilirliğinden eğitim kurumları için tasarruf anlamına gelebilir (Futch, 2005). Bununla birlikte, bilişim teknolojileri ve internetin eğitimde kullanılmasının oluşturduğu kesin maliyetin ortaya çıkarılması için daha geniş bir sürece ve çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

1.2.1.6. Yenilemede Kolaylık

Uzaktan eğitim amacıyla oluşturulan materyallerin güncellenmesi ve değiştirilmesi alan uzmanlığı gerektiren bir konudur. Oysa harmanlanmış öğrenme yaklaşımında yer alan bilişim teknolojileri ve internet aracılığıyla oluşturulan materyaller, her eğitiminin kolayca üretebileceği, güncelleyip değiştirebileceği basit bir yapıya sahiptir. Böylece öğretmenler, ders sonrasında aldıkları dönüt doğrultusunda materyallerini kendileri güncelleyebilir, ekleme ve çıkarmalar yapabilirler. Yapılan değişimler sayesinde aynı materyal uzun yıllar boyunca kullanılabilir.

1.2.2. Harmanlanmış Öğrenmenin Önemi

Eğitim amaçlarına ulaşmak için yaşanan süreç ve oluşturulan ortamda öğrencilerin öğrenme türleri, ihtiyaçları, hazırbulunuşlukları, isteklilik düzeyleri gibi birçok değişken bulunmaktadır (Deryakulu ve Kuzgun, 2009). Bu değişkenlerin varlığı eğitim sürecinde yalnızca bir yöntem kullanılarak istendik sonuçlara ulaşmayı zorlaştırmaktadır.

Harmanlanmış öğrenme, eğitimde duyulan çeşitlilik ihtiyacına cevap olabilecek, eğitim kurumlarının kullanabileceği sayısız yollardan biridir (Singh ve Reed, 2001). Abate (2004) ve Horton (2000) harmanlanmış öğrenmenin, eğitimin verileceği grubun ihtiyaçları ve özelliklerini dikkate alarak, en istendik sonuçları sağlayacak şekilde, yüz

yüze eğitim ile çevrim içi öğrenmeyi birleştiren sağlam bir öğrenme ortamı oluşturacağını ifade etmektedir.

Çevik (2006), eğitimin sınırlı sayıdaki öğrenciye, yalnızca belli bir mekân ve zamanda sunulabilmesinin yüz yüze eğitimin sınırlılıklarının başında geldiğini belirtmektedir. Ayrıca yüz yüze öğrenmede her öğrencinin toplu alanlarda kendini gösterebilme özgüveninin olmaması (Jensen, 2006), okulların fiziksel şartları dolayısıyla sınıf ortamının aşırı sıcak veya soğuk, gürültülü ya da rahatsız olmasıyla ders işlenişinin olumsuz etkilenmesi de mümkündür (Erdiller ve McMullen, 2005). Öğrencilerin genelde dinleyici konumunda olması, konuların tekrarına ve öğrenci sorularına yeterli zaman kalmaması; öğretmenlerin bireysel özellik ve yeterliliklerinin sürece etkisinin büyük olması (Cebeci ve Bek, 1999) da yüz yüze eğitimin olumsuz yanları arasında gösterilebilir. Diğer bir taraftan yüz yüze eğitim, öğretmen ve öğrencileri aynı fiziksel ortamda toplayarak, grup etkileşimi, deneyim ve his paylaşımı, toplumda kendini ifade edebilme ve özgüven inşa etme gibi avantajlar sunabilir (Osguthorpe ve Graham, 2003; Shacht, 2002). Öğretmen, bilişim teknolojileri kullanımını öğrenmek gibi bir zorunluluğu olmadan öğrencilere bir konuyu anlatabilir (Çilenti, 1998).

Çevrim içi öğrenme ise, eğitim materyallerine internet üzerinden erişim sağlayabildiği için her gün sınıfa gitme ya da basılı fiziki bir materyale çalışma zorunluluğunu ortadan kaldırır (Cheong, 2002). Ayrıca bireylere istedikleri ortamda ve sürede çalışabilme imkânı sunar. Kruse'a göre (2004) sağladığı materyal çeşitliliği, farklı öğrencilerle iletişime girebilme ve anında dönüt alabilme özellikleri sayesinde kalıcı öğrenmeye destek olur. Ayrıca çevrim içi öğrenmenin, çağımızdaki teknolojik ilerlemeler sayesinde internet ve bilgisayara erişimin daha kolay ve az masraflı olmasıyla, eğitimin maliyetini düşürerek tasarruf sağladığı dile getirilmektedir (Aytaç, 2000).

Ancak Cantoni (2004), çevrim içi öğrenmenin de sınırlılıkları olduğunu belirtmektedir. Video, animasyon gibi materyallerin hazırlanması, teknolojinin günden güne değişmesi sebebiyle teknik altyapının güncel tutulması zor ve maliyetli olabilir (Özdil ve Çelik, 2000). Çevrim içi öğrenmede kullanılan materyaller, belirli

bir düzeyde bilgisayar ve internet okuryazarlığı olmayan öğretmenler ve öğrenciler için sorun teşkil edebilir. Beceri ve tutum gibi gerçek yaşamda kullanılacak davranışların öğretiminde etkisiz kalabilir; bireysel ihtiyaçlarını, öğrenme yöntemlerini ve çalışma disiplinini geliştirememiş bireyler için faydasız olabilir. Sanal ortam sebebiyle küçük yaştaki öğrencilerin canlı cansız algısını kaybetmesine sebep olabilir (Yılmazçoban ve Damkacı, 1999).

Bu bağlamda, harmanlanmış öğrenme, yüz yüze öğrenme ve çevrim içi öğrenmenin sunduğu avantajları birleştirmekte, artan nüfusun eğitim ihtiyaçlarına cevap verme konusunda fiziksel imkânların yetersiz kalması ve çalışan nüfusun daha esnek eğitim şartlarına ihtiyaç duyması gibi noktalarda ön plana çıkmaktadır.

Harmanlanmış öğrenme ile eğitimde bina ve derslik ihtiyacının azalmasıyla eğitime harcanması gereken kaynaklar da azalır, ders kaynakları kolaylıkla başka kullanıcılarla paylaşılabilir. Ölçme değerlendirme etkinlikleri bilişim teknolojileri sayesinde zamandan ve çabadan tasarruf edilerek yapılabilir. Öğretmenin sınıf içinde ve sınıf dışında çevrim içi yollarla sağladığı destek ile öğrenciye kendi öğrenme sürecini yönetebilme becerisi ve sorumluluğu kazandırabilir. Öğrenci, kendi öğretmeni ya da farklı öğretmenlerle olduğu gibi farklı öğrencilerle de sınırsız etkileşim imkânı bulabilir. Öğrencinin öğrenme süreci sürekli takip edilebilir ve süreç hakkında istenilen zamanda dönüt verilebilir. Öğrenci istediği zaman ve yerde öğrenimini sürdürebildiği için eğitimde kesinti yaşanmaz (Vaughan, 2003).

Futch (2005) ve Graham (2006) harmanlanmış öğrenmenin önemini, grup etkileşimi, ders içeriği ve öğrenci ihtiyaçlarına hitap eden çeşitliliği sağlayarak var olan yaklaşımlardan daha etkili bir pedagoji sunması; eğitime esneklik ve erişim kolaylığı sağlaması; oluşturulan materyallerin gerekirse güncellenerek birçok kez kullanılabilmesinin ve öğrencilerin okula gelme zorunluluğunu azaltılmasının eğitimde tasarruf sağlaması olarak özetlemektedir. Futch (2005) da harmanlanmış öğrenmede kullanılan materyallerin öğrencilerin ders öncesi ve sonrasında da çalışmasına fırsat vererek daha derin öğrenmelerin gerçekleşebildiğini belirtmektedir.

Osguthorpe ve Graham (2003) ise harmanlanmış öğrenmenin önemini, bireyin kendi öğrenme sürecinde sorumluluk alması ve kullanılan materyallerin eğitimciler tarafından bir uzmanlık gerekmeden oluşturulabilmesi ve güncellenebilmesi olarak dile getirmektedirler. Ayrıca Masie (2006) harmanlanmış öğrenme sayesinde, öğrencinin bilişim teknolojileri aracılığıyla ulaştırılan materyallerle dilediği zaman çalışabildiği, yüz yüze derslerde öğretmen desteği ile öğrendiği bilgileri doğru ilişkiler örgüsü içinde ve önem sırasına göre değerlendirebildiği ve farklı durumlara aktarabildiğine dikkat çekmektedir.

Wilson ve Smilanich (2005), harmanlanmış öğrenmenin taşıdığı önemi, eğitimde sınırları ortadan kaldırması, kolay uygulanabilir bir yapıya sahip olması, sağladığı yarar ve oluşturduğu maliyetin dengeli olmasına bağlamaktadır. Aynı zamanda, etkili ve kalıcı öğrenmeler ile olumlu mesleki sonuçlar sunduğu; farklı öğrenme türleri olan öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebildiği ve özel ihtiyaç sahibi olan bireylerin bilgiye erişimine imkân sağlayacak esnekliği yarattığı, dolayısıyla günümüz için en elverişli yaklaşımlardan biri olduğunu belirtmektedirler.

Sonuç olarak Singh ve Reed (2001), verim ve etkililiği birçok araştırma ve deneyimle desteklenmekte olan harmanlanmış öğrenmenin, sağladığı esneklik ve çeşitlilikle, günümüz şartlarına uygun eğitim fırsatları barındıran başarılı bir yaklaşım seçeneği olduğunu dile getirmektedir.

1.2.3. Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarında Harmanlanma Türleri

Graham (2006), harmanlanmış öğrenme ortamlarının oluşturulmasında ilk basamağın, çalışmanın hangi büyüklükte yapılacağı, süreç ile ilgili kararlar ve süreçte bu kararların alınmasından sorumlu olacak bireylerin de belirlenmesi olduğunu dile getirmektedir. Harmanlanmış öğrenme ortamlarının etkinlik (activity - level), ders (course - level), program (program - level) ve kurumsal (institutional - level) olmak üzere dört düzeyde incelenebileceğini belirtmektedir. Etkinlik ve ders düzeyinde yapılan harmanlamalarda eğitimci ve tasarımcıların etkin rolü bulunurken, kurumsal ve program düzeyindeki harmanlamalarda planlama ile ilgili ana görevi kurum yöneticileri üstlenmektedir (Graham, 2006).

Etkinlik düzeyinde harmanlama, programın tamamı için değil sadece belirli bazı yüz yüze derslerde, etkinlik bazında bilişim teknolojilerine yer verilmesini ifade etmektedir (Graham, 2006). Tarihi yerlerin tanıtımı üzerine geçen bir ders içi etkinlikte, internet aracılığıyla gerçek tanıtım videolarını öğrencilerle paylaşmak bu düzeyde harmanlamaya örnek olarak gösterilebilir.

Ders düzeyinde harmanlama, bir dersin içinde planlanan sınıf içi ve sınıf dışı tüm etkinlikleri kapsamaktadır. Yüz yüze öğrenme ortamının, çevrim içi öğrenmenin sunduğu imkânlarla birleştirilmesini kapsamaktadır (Graham, 2006).

Program düzeyinde harmanlama, sertifika, diploma vb. programları kapsamaktadır. Bu düzeyde yapılan harmanlamalarda, öğrencilere yüz yüze eğitim veya verilen derslere uzaktan erişimi seçme hakkı sunulabilir ya da yüz yüze eğitim ile uzaktan alınacak derslerin oranları programın tamamını kapsayacak şekilde önceden belirlenebilir (Ross ve Gage, 2006).

Kurumsal düzeyde harmanlamada, eğitimi sağlayan kurumdaki tüm ders ve etkinliklerde uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim etkinliklerinin birleştirilmesi esastır. Kurum tarafından yapılan planlama ile öğrenciler derslerden bazılarını uzaktan eğitimle, bazılarını yüz yüze eğitimle alabilir; yüz yüze dersleri sadece belirli dönemlerde alarak programın geri kalan kısmını çevrim içi eğitim ile tamamlayabilir ya da her iki eğitimi aynı anda sürdürebilir.

Graham (2006), harmanlama türleri ile ilgili çalışmasında, harmanlanmış öğrenme ortamlarının, daha önce farklı bir yaklaşımla oluşturulan bir dersin yeniden düzenlenmesi amacıyla da kullanılabileceğine ve bu durumla ilgili üç harmanlama grubu olduğuna dikkat çekmektedir: Mümkün kılan harmanlama (enabling blends), zenginleştiren harmanlama (enhancing blends), dönüştüren harmanlama (transforming blends).

Mümkün kılan harmanlama, öğrenme sürecini öğrenciler için esnek ve erişebilir yapan, var olan öğrenme yaşantılarını öğrencilere farklı öğrenme kanallarıyla ulaştıran uygulamaları içermektedir.

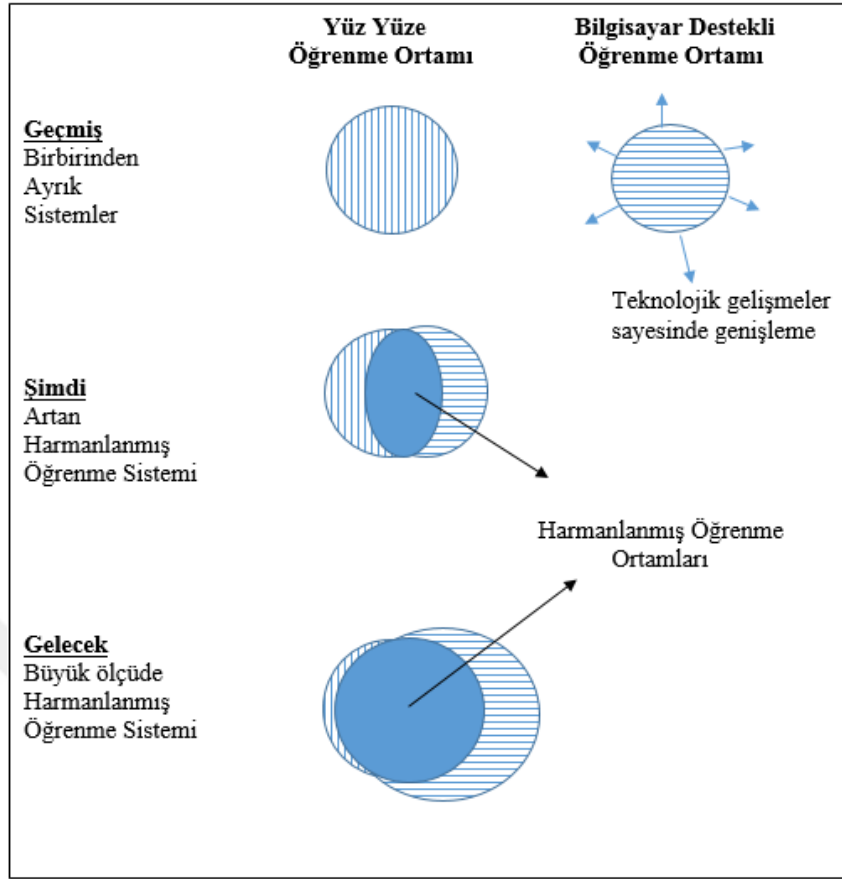
Zenginleştiren harmanlama, var olan öğrenme yaklaşımını tamamen değiştirmeden, iyileştirme yapılma ihtiyacı duyulan noktalarda yeni materyal ya da etkinlikler kullanmaktır. Yüz yüze eğitim sürecini çevrim içi kaynaklar, video vb. ile uzaktan öğrenmeyi yüz yüze yapılan derslerle desteklemek bu harmanlama türüne örnek olarak verilebilir.

Dönüştüren harmanlama ise ihtiyaçlar doğrultusunda öğretmen merkezli bir yaklaşımdan öğrencinin öğrenme sürecinde etkin olduğu başka yaklaşıma geçmek gibi köklü değişiklikleri içermektedir.

1.2.4. Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarının Oluşturulması

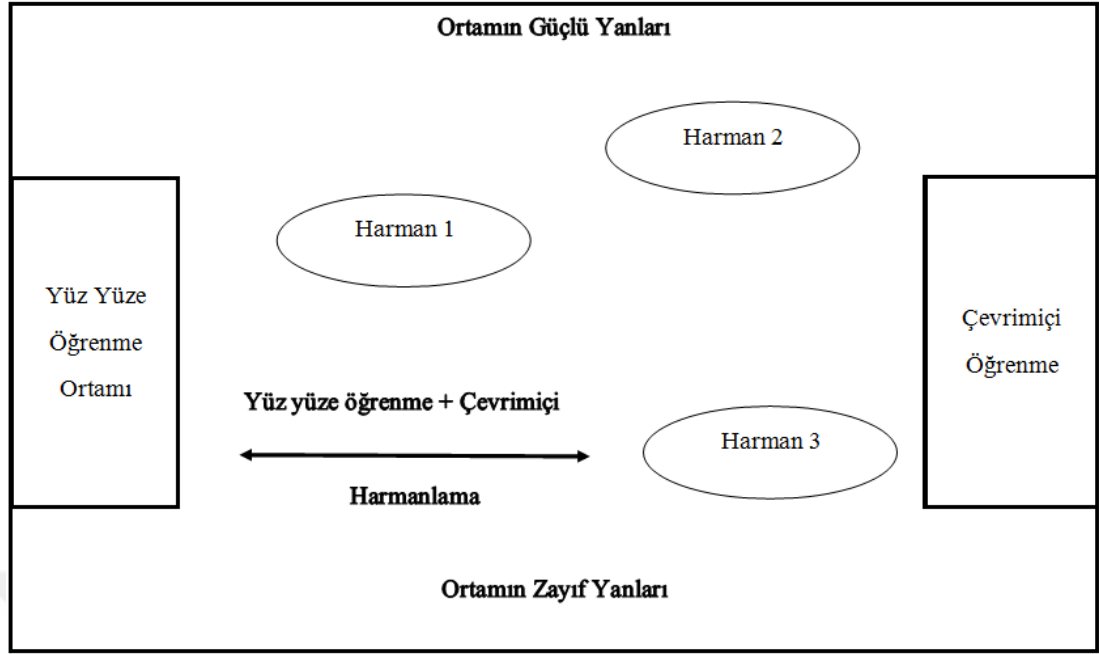
Yukarıda belirtildiği gibi harmanlanmış öğrenme, eğitimden mümkün olan en yüksek faydayı en az maliyetle sağlamak amacıyla çeşitli öğrenme yaklaşımlarının, internet tabanlı teknolojilerin, eğitsel teknoloji ile asli iş görevlerinin, yüz yüze eğitim ve çevrim içi öğrenmenin birleştirilmesidir (Driscoll, 2002). Alanda çalışması bulunan araştırmacılar tarafından bu kavramın, ortaya çıkış zamanları olarak birbirinden çok ayrı iki yaklaşımı yani yüz yüze öğrenme ve çevrim içi öğrenmeyi birleştirmesi ilgi çekici bulunmaktadır (Bonk ve Graham, 2006).

Harmanlanmış öğrenmenin temel alındığı ortamların ortaya çıkışıyla ilgili süreci Graham (2006), bir şekil yardımıyla açıklamaktadır. İlk evrede yüz yüze öğrenme ve bilgisayar destekli öğrenme birbirinden tamamen ayrı durumdadır. Teknoloji alanında yaşanan gelişmeler sayesinde, bilişim teknolojileri yüz yüze eğitimde de kullanılmaya başlanmış ve zamanla daha yaygın hale gelmiştir. Şekil 2’de görüldüğü üzere gelecekte harmanlanmış öğrenme ortamlarının daha geniş çapta kullanılması beklenmektedir.



Şekil 2: Harmanlanmış Öğrenme Ortamının Ortaya Çıkışı (Graham, 2006: s 230)

Graham'ın (2006) hazırlamış olduğu şekilde belirttiği gibi, bilişim teknolojilerinin eğitim ile buluşması sayesinde harmanlanmış öğrenme, eğitim yaklaşımları arasında daha yaygın kullanılır hale gelecektir. Öte yandan, bu yaklaşımı temel alan eğitim ortamlarının nasıl hazırlanacağı ile ilgili birçok farklı görüş bulunmaktadır (Khan, 2005; Kirkley ve Kirkley, 2005). Osguthorpe ve Graham'a göre (2003) harmanlanma tasarımının oluşturulmasında odak noktası, kullanılacak yöntem, araç gereç gibi ortamın bileşenleri arasında mümkün olan en üst düzeyde uyum sağlanması ve eğitim ihtiyaçları doğrultusunda hangi bileşene daha çok yer verileceğinin belirlenmesidir. Çevrim içi ve yüz yüze öğrenmenin birleşiminde kurulan dengenin her ders için değişebileceğini belirtmekte ve oluşturulabilecek harmanlama karışımlarını bir şekil ile açıklamaktadır.



Şekil 3 : Harmanlanmış Öğrenme Ortamları (Osguthorpe ve Graham, 2003: s. 231)

Şekil 3'te görüldüğü gibi birinci harmanlama, sürecin genelinde aynı zamanlı etkileşimi; ikinci harmanlama, öğrenciler arasında farklı zamanlarda gerçekleşen etkileşimi anlatmaktadır. Bu iki harmanlamada ortamların güçlü yönleri kullanılırken zayıf yönlerinin saf dışı bırakılması esastır. Ancak üçüncü harmanlama, ortamların zayıf yönlerini de kapsayarak istendik bir durum sunmamaktadır. Osguthorpe ve Graham (2003), karmaşık arayüz tasarımı, ilgi ve yeteneğe uygun olmayan içerik ya da öğrenciyi pasif dinleyici konumunda tutan etkinlikler gibi olumsuz yönler barındıran harmanlamaların yeniden planlanması gerektiğine dikkat çekmektedir.

Singh ve Reed (2001), harmanlanmış öğrenme ortamları yaratırken incelenmesi gereken unsurları şu şekilde belirtmiştir:

I. Öğrencilerin Analizi: İstendik sonuçları elde edebilecek verimlilikte bir harmanlanmış öğrenme ortamı oluşturmak için öncelikle, öğrencilerin öğrenme türleri, hazırbulunuşlukları ve motivasyon düzeyleri, öğretilecek konu hakkında bildikleri ve yüz yüze eğitim için ayırabilecekleri süre gibi bilgilerin edinilmesi gerekmektedir.

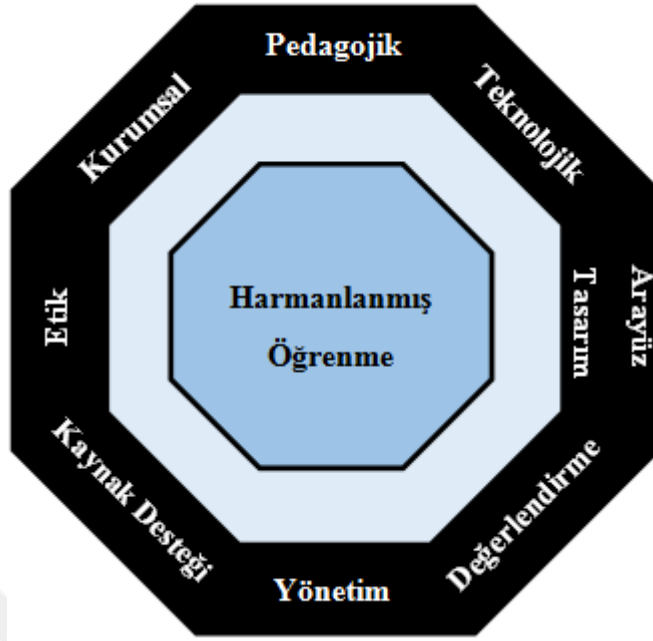
II. İçerik Analizi: Harmanlanmış öğrenme, materyal ve yöntem konusunda sayısız seçenek sunmakta ve zaman konusunda büyük ölçüde esneklik sağlamaktadır.

Harmanlanmış öğrenme ortamı aracılığıyla aktarılabilecek bilginin incelenmesi, bu bilginin hangi yöntem – teknik ve araç – gereçle, ne sürede en iyi şekilde aktarılabileceği konusuna ışık tutacaktır.

III. Finansal Analiz: Harmanlanmış öğrenmede oluşturulan materyaller, özel bir uzmanlık ve yazılım bilgisi gerektirmediği ve dönütlere dayanan güncellemeler ile uzun süre kullanılabildiği için eğitime harcanan bütçede tasarruf sağlamaktadır. Ayrıca oluşturulan materyallerin internet aracılığıyla sayısız öğrenciye anında ulaştırılabilmesi maliyete olumlu bir etki yapmaktadır. Ancak bireysel öğrenme ortamı oluşturan, zengin etkileşim imkânlarıyla donatılmış materyaller hazırlama ve kullanmanın maliyeti de yüksek olabilir. Dolayısıyla harmanlanmış öğrenme ortamının hazırlanmasında kullanılacak olan bütçe iyi düşünülmelidir.

IV. Altyapı Analizi: Dersliklerin sayısı ve kapasitesi, var olan materyallerin nitelikleri, teknoloji sistemleri ve altyapısı, öğrenci sayısı gibi değişkenler harmanlanmış öğrenme ortamlarının hazırlanmasında büyük öneme sahiptir. Söz konusu kurum, alt yapı analizi yaparak yeterliliklerini tespit etmeli ve şartlarına uygun harmanlanmış öğrenme birleşimi oluşturmalıdır.

Khan (2005) ise harmanlanmış öğrenme ortamları oluştururken dikkate alınması gereken öğeleri, ‘Harmanlanmış Öğrenme Ortamları Tasarlamada Sekizgen Taslak’ adı verilen bir model ile sunmaktadır. Khan, harmanlanmış öğrenme ortamları yaratılırken istendik sonuçlara ulaşabilmek için süreçte önem arz eden sekiz boyut olduğunu ve her birinin dikkatle ele alınması gerektiğini belirtmektedir.



Şekil 4: Harmanlanmış Öğrenme Ortamları Tasarlama Sekizgen Taslak (Khan, 2005 : s. 347)

Şekil 4’te yer alan modelle ifade edilen bu sekiz boyut aşağıda açıklanmaktadır:

I. Pedagojik Boyut: Hedefler, öğrenci ihtiyaçları ve içerik analizinin yapılması; eğitim süresince kullanılacak yaklaşım, yöntem - tekniğin belirlenmesi bu başlık altında ele alınmaktadır.

II. Teknolojik Boyut: Oluşturulacak eğitim ortamında kullanılacak materyallere karar verilmesi; kurumun donanım ve teknoloji alt yapı yeterliliğinin gerekli düzeye getirilmesi bu bölümde incelenmektedir.

III. Arayüz Tasarımı Boyutu: Ortam oluşturulurken kullanılan arayüz, öğrencilerin ilgisini çekecek; gerekli kişiselleştirmelere fırsat veren, birden fazla yolla bilgi erişimine imkân tanıyan bir yapıda olmalıdır. Bu aşamada, tasarlanan arayüzün bahsedilen özellikleri taşıması; verimli sonuçlar verebilme kapasite gibi konular değerlendirilmektedir.

IV. Değerlendirme Boyutu: Harmanlanmış öğrenme ortamlarında ölçme değerlendirmede iki yön vardır: Öğrencilerin süreçteki başarısı ve hazırlanan programın hedeflere ulaşmadaki başarısı. Ortamın tasarım aşamasında bu iki

konu da değerlendirilmekte ve bu süreçte kullanılacak ölçme değerlendirme yöntemleri kararlaştırılmaktadır.

V. Yönetim Boyutu: Bu bölümde, kalite kontrol, teknik uzmanların varlığı ve yeterliliği, kayıt yaptırma, programda iyileştirme olanakları gibi konular değerlendirilmektedir.

VI. Kaynak Desteği Boyutu: Öğrenciler için çeşitli çevrim içi ve çevrimdışı etkileşimli kaynakların oluşturulması ve sürdürülmesi bu boyutun kapsamındadır.

VII. Etik Boyut: Bu boyut, harmanlanmış öğrenme yaklaşımı kullanılarak oluşturulan programın hazırlık aşamasında fırsat eşitliği, kültürel çeşitlilik gibi dikkate alınması gereken değerleri kapsamaktadır.

VIII. Kurumsal Boyut: Harmanlanmış öğrenme yaklaşımı ile eğitim vermeye hazırlanan kurumun var olan şartlarının bu yaklaşım ile yapılacak derslere uygunluğu, hazır bulunurluğu bu boyutta incelenir. Bu boyut öğrenci hizmetleri ve yönetim sistemini de kapsamaktadır.

1.2.5. Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarının Öğeleri

Harmanlanmış öğrenme, eğitimde kullanılan çevrim içi öğrenme ve yüz yüze öğrenme gibi tüm yaklaşım, yöntem - tekniklerin birlikte kullanılmasına olanak sağladığından harmanlanmış öğrenmenin esas alındığı ortamlarda kullanılabilecek materyal ve etkinlikler konusunda büyük oranda çeşitlilik sunmaktadır. Öğrencilerin bireysel farklılıkları, ihtiyaçları ve yeterlilikleri gibi öğrenci temelli değişkenler materyal ve etkinlik seçiminde önemli yer tutmaktadır. Programda kapsanan konuların yapısına ve öğrencilerin özelliklerine en uygun harmanlamanın yapılabilmesi için, yüz yüze eğitim ve çevrim içi eğitimin dikkatle incelenmesi; belirlenen duruma en çok katkıda bulunacak yönlerinin seçilmesi; öğretmen ve öğrencinin ne oranda yüz yüze eğitimde buluşacaklarının belirlenmesi gerekmektedir (Osguthorpe ve Graham, 2003). Harmanlanmış öğrenmenin içerdiği bileşenleri çevrim içi ve çevrimdışı olarak iki grupta toplamak mümkündür (Clark ve Mayer, 2003).

Çevrim içi Bileşenler: Çevrim içi öğrenme içeriği, e - öğretim / e - koçluk / e - rehberlik, çevrim içi işbirlikçi öğrenme, çevrim içi bilgi yöntemi, web ve mobil öğrenme.

Çevrimdışı Bileşenler: İşyerinde öğrenme, yüz yüze öğretim / koçluk / rehberlik, sınıf, dağıtılabilir yazılı ve elektronik materyaller, radyo / TV.

Singh ve Reed (2001), harmanlanmış öğrenmenin sunmuş olduğu olanakları üç ana grupta toplamıştır.

I. Eş Zamanlı Fiziksel Öğeler

- i. Eğitimci eşliğinde eğitim görülen sınıflar,
- ii. Laboratuvar ve atölyeler
- iii. Alan gezileri

II. Eş Zamanlı Çevrim içi Öğeler

- i. Elektronik toplantılar
- ii. Sanal sınıflar
- iii. Ağ seminerleri ve yayınlar
- iv. Özel dersler
- v. Anında mesajlaşma

III. Eş Zamanlı Olmayan Bireysel Öğrenim Öğeleri

- i. Dokümanlar ve ağ sayfaları
- ii. Ağ/bilgisayar tabanlı eğitim modülleri
- iii. Değerlendirme, test ve teftişler
- iv. Simülasyonlar
- v. Kayıt edilmiş canlı olaylar
- vi. Çevrim içi öğrenme grupları ve tartışma grupları

1.2.6. Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarının Boyutları

Alanda çalışma yürüten araştırmacılar ortaya çıkış yılları olarak çok farklı dönemlere denk gelen çevrim içi öğrenme ve yüz yüze öğrenmenin harmanlanmasına

ilgi göstermelerine rağmen harmanlanmış öğrenme yaklaşımında, var olan tüm öğretim yaklaşımlarının birlikte kullanılması ihtimalini içermektedir (Bonk ve Graham, 2006). Singh ve Reed (2001), harmanlanmış öğrenmenin esas alındığı ortamlarda birleştirilebilecek boyutları beş başlık altında açıklamışlardır.

1.2.6.1. Çevrim İçi ve Çevrimdışı Öğrenme Ortamı: Öğretmenin yüz yüze yaptığı dersleri çevrim içi materyallerle desteklemesidir. Öğretmenin gelecek derse ait notları ders öncesinde e-posta vb. yolla öğrencilerle paylaşması, yüz yüze derslerin ardından öğrencilerin internet tartışma odalarında konuyla ilgili çalışmalara devam etmesi örnek olarak sunulabilir.

1.2.6.2. Bireysel ve İşbirliğine Dayalı Öğrenme Ortamı: Öğrencilerin yüz yüze gelerek birlikte çalıştıkları ortamlar ile öğrencinin kendi öğrenme sürecini yönetebildiği, tek başına deneyimlediği öğrenme ortamları birleştirilebilir. Örnek olarak, sınıfta birlikte yapılan bir dersin ardından öğrencinin evde internet aracılığıyla kullanabildiği kaynaklardan konuyu dilediği zaman tekrar etmesi, farklı kaynaklardan araştırması gösterilebilir.

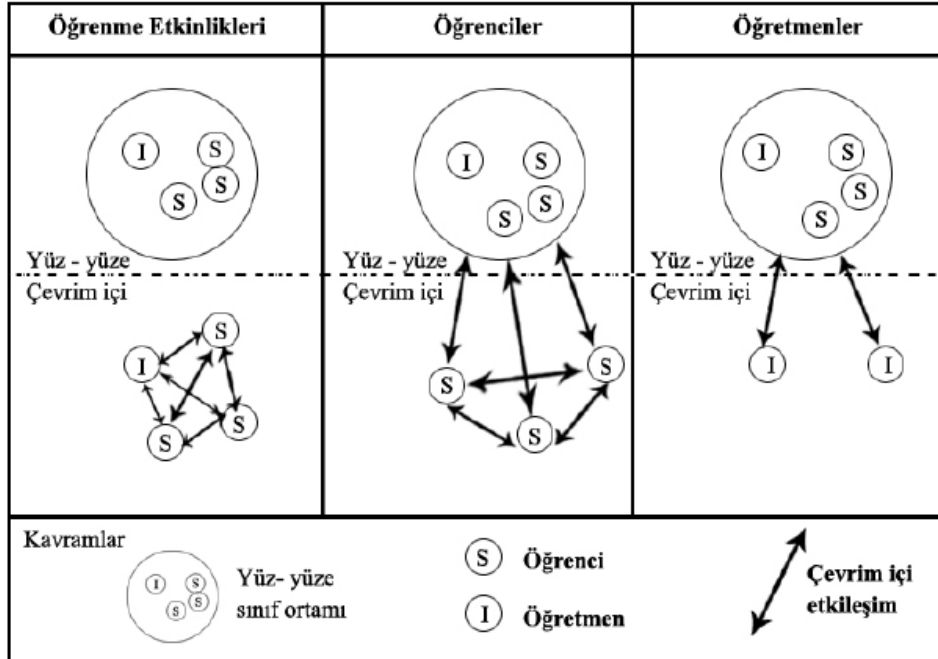
1.2.6.3. Yapılandırılmış ve Yapılandırılmamış Öğrenme Ortamı: Ders içeriği olarak önceden hazırlanmış materyal ve etkinliklerin yanı sıra anında gelişen yapılandırılmamış tartışma grupları, mesajlar, doğaçlama gelişen sohbetlerin beraber kullanılmasıdır. Ders kitabında bir okuma parçası çalışılırken, içinde geçen bir konu ile ilgili anında gelişen bir beyin fırtınası ya da sohbet örnek gösterilebilir.

1.2.6.4. Geleneksel ve Hazır İçerikler: Eğitimde kullanılacak hazır materyaller her kurumda farklılık gösteren ihtiyaç ve özellikler yerine, belirlenen genel standart özellikler dikkate alınarak hazırlanmaktadır. Bu içerikler, maliyet ve sağlanan yarar anlamında olumlu sonuçlar sağlasa da kurumların özel ihtiyaçları karşılama noktasında eksik kalabilir. Bu nedenle hazır ve kişiselleştirmeye fırsat veren geleneksel içeriklerin birlikte kullanılması maliyet ve özel ihtiyaçların karşılanması için çözüm olacaktır.

1.2.6.5. Öğrenme, Uygulama ve Performans Desteği: Harmanlanmış öğrenme ortamları bilişim teknolojileri sayesinde öğrencilere gerekli görülen noktalarda anında uygulama yapma, performans sergileme, derinlemesine öğrenme, birlikte çalışma vb. ortamlar sağlayabilmektedir.

1.2.7. Harmanlanmış Öğrenme Ortamları Oluşturmada Kullanılabilecek Modeller

Başarılı bir harmanlanmış öğrenme ortamı oluşturabilmek için sürece katılan öğrenci özellikleri ve ihtiyaçları, öğrenciler ve öğretmen arasındaki etkileşim düzeyi, programın amaçları gibi değişkenler göz önünde bulundurulmalı ve ortamda bir denge sağlanmalıdır (Osguthorpe ve Graham, 2003). Ancak dengeli bir birleşim sağlamak için öncelikle birleştirilecek ortamların ne olduğu kararlaştırılmalıdır. Osguthorpe ve Graham (2003) harmanlanmış öğrenme ortamlarında, çevrim içi öğrenme ve yüz yüze öğrenme etkinlikleri, çevrim içi ve yüz yüze öğrenciler, çevrim içi ve yüz yüze öğretmenler olmak üzere üç bileşenin birleştirilmesini dile getirmektedir.



Şekil 5: Harmanlanmış Öğrenme Modelleri (Osguthorpe ve Graham, 2003: s. 227)

Şekil 5’te sunulan ilk öğrenme ortamında öğretmen ve öğrenciler yüz yüze eğitim derslerinde buluşmakta ve aralarındaki etkileşim gerek aynı gerek ayrı zamanlarda çevrim içi araçlar sayesinde sürdürülmektedir. İkinci ortamda, öğretmen ve öğrencilerin yüz yüze eğitim derslerine çevrim içi araçlar aracılığıyla farklı ortamlardan öğrenciler katılabilmektedir. Son ortamda ise, yüz yüze yapılan dersler sırasında sınıfta süreci yöneten öğretmenin dışında başka öğretmenler de çevrim içi araçlar sayesinde ortama dâhil olabilmektedir.

Valiathan (2002) ise harmanlanmış öğrenme programının oluşturulması sürecine ışık tutabilmek için, programın amaçları temel alınarak üç farklı model ileri sürmektedir.

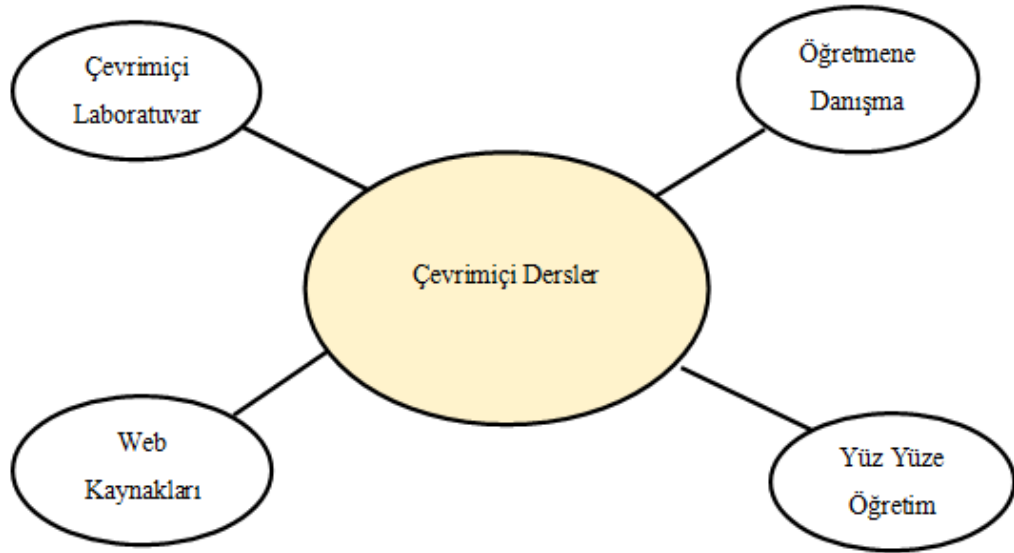
1.2.7.1. Beceri Odaklı Uygulama Modeli: Belirli bir öğrenme alanıyla ilgili bir becerinin geliştirilmesi amacıyla yüz yüze yapılan derslerin ardından kişisel öğrenme sürecini devam ettirebilmek için öğrencilere benzetim, çevrim içi kurs ya da kitaplar sağlanmasıdır.

1.2.7.2. Tutum / Davranış Odaklı Model: Risksiz ve öğrenciler arası etkileşimi mümkün kılan bir ortamda yeni bir davranışın edindirilmesi amacıyla öğrencilerin eş zamanlı çevrim içi toplantılarda buluşması, grup çalışmaları yürütmesi ve rol alma benzetimleri gibi etkinlikleri kapsamaktadır.

1.2.7.3. Yeterlik Odaklı Model: İş hayatında önemli olan hızlı karar verebilme becerisi gibi yeterliklerin kazanımı, uzmanlar tarafından sağlanan örtük öğrenme ile mümkün olmaktadır. Yeterlik odaklı model, çevrim içi performans destek araçları ile canlı uzman desteği sağlayan etkinlikleri, gerçek iş deneyimi içinde uzmanları gözlemlene ve etkileşimde bulunma ve dolayısıyla istenen yeterliğin kazandırılması fırsatını barındırmaktadır.

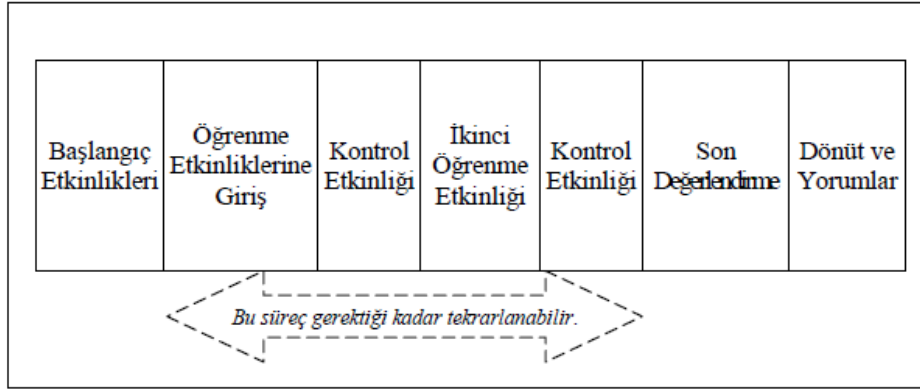
Valiathan’ın harmanlanmış öğrenme ortamlarının oluşturulmasında yol gösterici olan üç model önerisinden farklı olarak Bersin (2004) tarafından önerilen iki farklı model daha bulunmaktadır.

1.2.7.4. Merkez ve Bağlantılar Modeli: Odak noktasında yüz yüze öğrenme ya da çevrim içi öğrenme yaklaşımlarından biri yer almakta, diğer materyal ve kaynaklar destekleyici olarak ortama eklenmektedir. Bu modelde, öğrenci materyal ve kaynak seçim özgürlüğüne sahiptir, takip edilmesi gereken zorunlu bir düzen söz konusu değildir ve tüm öğrencilerin programı aynı sürede bitirmesi zorunluluğu yoktur. Bu özellikler modelin, ticari kurumlar tarafından hizmet - içi eğitimlerde kullanılmasını elverişli hale getirmektedir. Ancak bireye sağlanan seçim yapabilme hakkı öğrencinin öz düzenleme becerisine sahip olmasını da gerekli kılmaktadır. Bersin'in Merkez ve Bağlantılar Modeli Şekil 6'da sunulmaktadır:



Şekil 6: Merkez Bağlantılar Modeli (Bersin, 2004: s. 83)

1.2.7.5. Program Akış Modeli: Öğrencinin programın başından sonuna kadar belirlenen tüm basamakları atlamadan ilerlemesini öngören, farklı öğrenme yaklaşımlarının beraber kullanıldığı, etkinliklerin hayata geçirileceği ortamların belirlendiği, genelde resmi eğitim kurumlarında çalışma ilkelerine uygun bir modeldir (Bersin, 2004).



Şekil 7: Program Akış Modeli Şeması (Bersin, 2004: s. 277)

Bersin’e ait iki model incelendiğinde, modellerin öğrenme etkinliklerinin sırası ve önemine dair bilgiler sunduğu fakat ortamları oluşturulurken kullanılacak materyal, yöntem ve etkinliklere dair derin bilgilere yer vermediği görülmektedir. Bersin (2004), harmanlanmış öğrenme ortamlarının oluşturulması konusunda beş farklı birleşim daha ileri sürmektedir.

- i. Harmanlanmış öğrenme araç ve ortamlarıyla bireysel e-öğrenme
- ii. Öğretmen yönetimli program ile bireysel e-öğrenmenin harmanlanması
- iii. Diğer materyal merkezli çevrim içi e-öğrenme
- iv. İş merkezli eğitim
- v. Benzetişim ve laboratuvar merkezli harmanlama

Harmanlanmış öğrenme eğitim sürecini, öğretmen, öğrenci ve kurumların amaç ve ihtiyaçlarına göre şekillendirebilme esnekliği sunan bir yaklaşımdır. Yukarıda değinilen harmanlanmış öğrenme ortamlarının düzenlenmesine ilişkin modeller tercih edilirken mevcut şartlar incelenmeli, kurum ve bireylerin ihtiyaçları dikkate alınmalıdır (Bersin, 2004).

1.3. ORTAÖĞRETİM İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI VE / VEYA HARMANLANMIŞ ÖĞRENME İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Ulusal ve uluslararası alanyazın, araştırma konusuna ilişkin olarak taranmış; İngilizce Öğretim Programı ve harmanlanmış öğrenme yaklaşımını ayrı ayrı ele alan araştırmalar ile bu iki konuyu beraber inceleyen çalışmalar aşağıda sunulmuştur.

Balcı (2017), İngilizce hazırlık programındaki öğrenci ve öğretmenlerin harmanlanmış öğrenmeye yaklaşımıyla hazırlanan bir derse ait deneyimlerine yoğunlaşarak, öğrenci ve öğretmenlerin harmanlanmış öğrenme algısını araştırmıştır. Araştırma kapsamında 400 öğrenci ve 100 öğretmenin görüşleri anket yoluyla toplanmış; ayrıca öğretmen ve öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme formu ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrenciler, harmanlanmış öğrenme fikrinden memnun olduklarını ama uygulamanın yetersiz olduğunu; öğretmenler, harmanlanmış eğitim fikrinden ve uygulanmasından çoğunlukla memnun olduklarını dile getirmişlerdir.

Şavran (2017), mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğretmen ve öğrencilerinin İngilizce öğretim programının etkililiğine ilişkin algılarını araştırmıştır. Osmaniye il merkezinde bulunan mesleki ve teknik Anadolu liselerinin 12. sınıf öğrencileri ve bu sınıflarda eğitim vermekte olan İngilizce öğretmenlerine öğretmen ve öğrenci algıları anketi uygulanmış, ayrıca odak grup görüşmesi yapılmıştır. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerin, öğretim programını yetersiz bulduğu tespit edilmiştir.

İnce (2015), İngilizce öğretmenlerinin, İngiliz dili öğretiminde harmanlanmış öğrenimin katkılarına dair algıları ve İngilizce öğretmenlerinin, İngiliz dili öğretiminde harmanlanmış öğrenimin kullanılması sırasında karşılaşılabileceklerini düşündükleri engellere dair bakış açılarını araştırmıştır. Araştırmaya Batman ilinde bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan 60 öğretmen dâhil edilmiştir. Katılımcılara uygulanan anket sonuçlarında, öğretmenlerin çoğunluğunun harmanlanmış öğrenmenin İngiliz dili öğretimini olumlu yönde etkileyebileceği, internet ve videolar, sesli iletişim araçları gibi pek çok kitle iletişim araçları vasıtasıyla öğrencilere gerek ders sırasında gerekse ders dışında istedikleri zamanda ve mekânda İngilizce öğrenme fırsatı sunabileceğini düşündüğü ortaya konmuştur. Aynı zamanda, teknolojinin sağlamış olduğu imkânlar sayesinde öğretmen ve öğrencilerin teknolojiyi kullanma becerileri gelişeceği ve birbirleriyle hem sınıf içinde hem de sınıf dışında daha etkili iletişim kurabileceği elde edilen bulgular arasındadır. Ancak araştırmada, öğretmenlerin harmanlanmış dil öğretiminde bir takım engeller ile

karşılaşılabileceklerini düşündükleri, okullarında yeterli teknolojik donanım ve güçlü internet bağlantısı bulunmadığı, bazı okullarda bilgisayar ve internet bağlantısının hiç olmadığı, öğretmen ve öğrencilerin teknolojik aletleri kullanmada yeterli bilgilerinin bulunmadığı da tespit edilmiştir.

Yalavaç (2015), öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin okul sonrası yapılan çevrim içi derslere karşı olan algılarını araştırmıştır. Türkiye'nin farklı yerlerinde kampüsleri bulunan kurumsal bir okulun sadece bir okulunda yürütülen bu araştırmada, öğrenciler okulda yapılan konuları tekrar edebilmek ve evde ek çalışma yapabilmek için İngilizcenin de içinde bulunduğu beş ana dersten gönüllü olarak katılacakları e-etütler düzenlenmiştir. Öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin bu dersler hakkındaki algıları, beklentileri ve yorumları; anketler, görüşme soruları ve gözlem formları kullanılarak hem nitel hem de nicel veri toplama yollarıyla araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrenci ve öğretmenlerin yüz yüze yapılan geleneksel dersleri çevrim içi derslere tercih ettikleri görülmüştür. Ancak bu derslerin, daha az kişilik gruplarla, daha ilgi çekici bir öğretim tasarımı ve materyaller kullanılarak yapılırsa başarılı olabileceği sonucuna varılmıştır.

Erdem ve Kibar (2014), harmanlanmış öğrenme ortamlarında Facebook kullanımına ilişkin öğrenci görüşlerini inceledikleri araştırmalarında, öğrencilerin harmanlanmış öğrenme yaklaşımı ve uygulamaları hakkında olumlu görüş bildirdikleri ama uygulamanın yüz yüze eğitim boyutuna daha yüksek puan verdiklerini ifade etmişlerdir. Araştırmada ayrıca, öğrencilerin Facebook uygulamasını hızlı iletişim ve ders dışı etkileşim için, çevrim içi siteleri ise ders içeriği ve ödev / proje paylaşmak için faydalı bulduğu saptanmıştır.

Karcı (2012), Ortaöğretim 9. sınıf İngilizce Öğretim Programı'nın öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi üzerinde çalışmıştır. Nitel ve nicel veri toplama araçlarının birlikte kullanıldığı bu araştırmada, Aydın ili merkezinde bulunan 5 liseden 12 öğretmenle görüşülmüştür. Araştırma bulgularında, İngilizce programının önerdiği öğretim yöntemi olan iletişimsel yaklaşımın sınıfta uygulanmadığı, dört becerinin hem öğretim hem de değerlendirme aşamasında istenilen düzeyde kazandırılmadığı ortaya konmuştur. Ayrıca programın önerdiği ders saatleri dolayısıyla öğretmenlerin

programı yetiştiremediği, konuların yoğun ve ağır olduğu, öğrencinin ilgisini çekecek düzeyde olmadığı, programdaki yöntem ve tekniklerin sınıf içinde çoğu zaman uygulanamadığı, becerilere yönelik değerlendirmenin yapılamadığı, derslerde önem verilen dilbilgisine ilişkin değerlendirmenin uygulandığı elde edilen bulgular arasındadır. Araştırma bulgularına dayanarak oluşturulan öneriler kısmında, programda yer alan yaklaşımın sınıf içinde nasıl kullanılabileceği konusunda öğretmenler için rehber ve becerilere yönelik değerlendirme kaynakları hazırlanması, ders saatlerinin artırılması, programda önerilen yöntem ve tekniklerin uygulanabilmesi için öğretmenlerin teşvik edilmesi dile getirilmiştir. Teknolojik araçların kullanılmasının desteklenmesi ve ders kitabının gözden geçirilerek eksikliklerin tamamlanması, değerlendirme konusundaki bilgi eksikliğinin giderilmesi için öğretmenlere yönelik hizmet - içi eğitim programları düzenlenmesi belirtilen diğer öneriler arasındadır.

Taylor ve Newton'ın (2012), Avusturalya'da bulunan bir üniversitede yürüttükleri araştırmalarında, harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin eğitim olanaklarına erişimlerinde eşitlik sağladığını ancak, dinamik bir işleyiş kazandıran bu yaklaşımın başarılı olabilmesi için kurumda bulunan tüm çalışan ve öğrencilerin aynı ortak vizyon ve enerjiyi paylaşması gerektiğini belirtmişlerdir.

Üstün (2011), BÖTE öğretim elemanlarının harmanlanmış öğrenme ortamlarında verilen dersler hakkındaki görüşlerinin incelenmesiyle harmanlanmış öğrenmenin faydaları, sınırlılıkları, uygulanışı ve neden harmanlanmış öğrenmenin daha fazla derste kullanılmadığını ortaya koymaya çalışmıştır. Çalışmadaki veriler, Ankara ve İstanbul illerindeki üniversitelerden BÖTE'de görev yapmakta olan 20 öğretim elemanı ile yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Yapılan içerik analizi sonrasında, katılımcıların harmanlanmış öğrenme ortamlarında farklı şekillerde etkileşim sağladığı, aktif öğrenmenin gerçekleştiği, etkin öğretim ve bireysel öğrenme imkânı sunulduğu, kaynakların artmasıyla bilgiye ulaşmanın kolaylaştığı, öğrencilerin motivasyonunun arttığı, akran öğrenmesinin sağlandığı ve öğrencilerin takibi ve değerlendirmesinin çok daha kolay olduğunu dile getirdiği belirlenmiştir. Ancak araştırma sonuçları, harmanlanmış öğrenme ortamlarının istenilen düzeyde yaygınlaşmamış olmasının ve daha fazla kullanılmayışının sebepleri

olarak öğretim elemanlarının güncel teknolojiye yeterli düzeyde hakim olamamaları, bu tür ortamlara karşı ön yargılı davranmaları, bu tür ortamlardan yeteri kadar bilgi sahibi olmamaları, öğretim elemanlarına ders dışı çeşitli yükler (teknoloji kullanımı, öğrenci takibi, ortam sorunları vb.) getirmesi ve kurumsal desteğin olmaması veya az olmasını ortaya koymuştur.

Gedik (2010), harmanlanmış öğrenme ortamı tasarımına yönelik olarak öğrenci ve öğretmen deneyim ve algılarını incelemiş; bu süreçteki kritik hususları belirlemeye çalışmıştır. Görüşmeler, anketler, dokümanlar, gözlem notları, öğretmen güncesi ve haftalık yansıtıcı güncelerle üçüncü sınıf üniversite öğrencilerinden konu ile ilgili veri toplanmıştır. Öğretmen verilerinin analizi sonucunda harmanlanmış öğrenmenin, öğrencinin ilgi ve katılımını potansiyel olarak yükselttiği, esneklik sağladığı, öğrenci gelişiminin kolay takip edildiği, etkileşim ve iletişimi arttırdığı belirlenmiştir. Diğer bir yandan, harmanlanmış öğrenmenin iş yükünde artışa, zaman yönetimi ve ortamlar arasında çakışmalara sebep olduğu belirtilmiştir. Öğrenci verilerinin değerlendirmesinde, harmanlanmış öğrenme ortamının motivasyonu artırdığı, iletişim ve fikirleri özgürce ifade edebilme fırsatı verdiği ve öğrenmeyi pekiştirici bir ortam sağladığı sonucuna varılmıştır. Yaşanan zorluklar ise iş yükündeki artış, kültürel ve teknik sıkıntılar olarak belirtilmiştir. Çalışma sonunda, öğretmen yeterliliği ve teknik / altyapı sorunları ile ilgili geliştirme çalışmaları yapılması tavsiye edilmiştir.

Segovia ve Hardison (2009), Tayland eğitim reformu sonrasında yabancı dil öğretiminde iletişimsel yaklaşıma geçilmesi üzerine bir çalışma yürütmüştür. Çalışmada, eğitim ortamının öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik tasarlanması, oyunlar ve rol yapma gibi etkinliklerle donatılması, dört becerinin öğretimi, iletişimsel yaklaşıma uygun değerlendirme yöntemlerinin kullanılması boyutlarına değinilmiştir. Araştırma verileri, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının gözlenmesi ve görüşme tekniğiyle elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilere iletişimsel etkinlikleri uygulatabilecek zamanın az olması, materyal eksikliği, öğretmene yönelik kaynaklarda yetersizlik ve hizmet içi eğitimin az olması nedeniyle iletişimsel yaklaşımın sınıf uygulamalarında yetersiz olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Balcı (2008), öğrencilerin harmanlanmış öğrenime ilişkin görüşlerinin tespit edilmesi amacıyla, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı'ndan 20 öğrenciyle bir çalışma yürütmüştür. Öğrencilere harmanlanmış öğrenme yaklaşımıyla oluşturulan bir dönemlik dersin ardından 54 soruluk çoktan seçmeli bir form uygulanmış; testin sonucunda öğrencilerin harmanlanmış öğrenim uygulaması hakkındaki görüşlerinin olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Kefeli (2008), yürütmüş olduğu nitel araştırmada, öğretmen, öğrenci ve velilerin 'Anadolu Liseleri İngilizce Dersi Öğretim Programı' hakkındaki görüşlerini incelemiştir. Araştırma kapsamında veli, öğrenci ve öğretmenlerden oluşan 36 kişiyle görüşülmüştür. Araştırma sonunda, İngilizce öğrenmek için 1. kademe zorunlu eğitimin ardından hazırlık sınıfı olması gerektiği, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sağlanan ders materyallerin yetersiz olduğunu düşündükleri belirlenmiştir.

Vaughan (2007), Amerika Birleşik Devletleri Kuzey Karolina'da harmanlanmış öğrenmeye dayalı dersler verilen bir fakültede, yaklaşımın kullanımında yaşanan zorluklar ve yaklaşımın sağladığı faydalara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerinin görüşlerini araştırmıştır. Araştırmada öğrencilerin bu yaklaşımı, zaman esnekliği sağlaması, kendi öğrenme süreçlerinde sorumluluk aldırması, zaman yönetimi becerisi kazandırması ve daha üst düzey kazanımlara ulaştırması açısından olumlu bulduğu belirlenmiştir. Öğretmenler yaklaşımın, öğrenci öğretmen etkileşimini arttırdığı, öğrenciyi öğrenme sürecine dâhil ettiği, öğretme öğrenme süreçlerinde esneklik sunduğu ve sürekli gelişim imkânı tanıdığını dile getirmişlerdir. Ancak yaklaşım uygulanmasında karşılaşılan güçlüklerle ilişkin bulgularda, harmanlanmış öğrenmeye dayalı bir öğrenme ortamının hazırlanmasında zaman ve destek sıkıntısı yaşandığı ortaya konmuştur. Ayrıca, bilişim teknolojilerinin kullanılmasında yaşanan aksaklıkların giderilmesi, yeni öğretme ve bilişim teknolojileri becerilerinin edinilmesi ve ders kaynaklarının tasarlanmasına dair sorunlar yaşandığı belirtilmiştir. Yöneticiler, bu yaklaşımın kullanılmasının, kurumun marka değerini olumlu etkilediğini, eğitim masraflarını düşürdüğünü, kurumun eğitim fırsatlarını çeşitlendirdiğini ancak, yaklaşımın kurum amaçları ve öncelikleriyle uyumunu sağlama, kurum düzeninde yaşanan değişikliğe karşı çalışanların direnmesi gibi sorunlar yaşandığı dile getirmiş;

kurum yapı ve deneyiminin yaklaşımın gerektirdiği yardımlaşma ve işbirliğine yeterli olmadığını belirtmiştir.

Robinson (2004), Brigham Young Üniversitesi'nde harmanlanmış öğrenme yaklaşımına dayanan ders tasarımı ve öğretimi konusunda öğretim üyelerinin görüşlerini almaya yönelik bir çalışma yürütmüştür. Araştırmaya 20 öğretim üyesi dâhil edilmiş, üyelerin harmanlanmış öğrenme yönteminin pedagojik boyutundaki deneyimleri açık uçlu sorular ve anket yardımıyla öğrenilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonunda harmanlanmış öğrenimin kullanımıyla ilgili üç olumlu yön belirlenmiştir: Sınıf zamanının daha etkin kullanımı, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının karşılanmasındaki yüksek beceri, hem öğrenci hem de öğretim üyesi için bazı sınırlılıklardan kurtularak artan esneklik.

Araştırma konusuna ilişkin alanyazın incelendiğinde, İngilizce dersi öğretim programları ve / veya harmanlanmış öğrenmeye dair çalışmalar bulunduğu görülmüş fakat harmanlanmış öğrenmeye dayalı olarak hazırlanan 2017 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı'nın ortaöğretim kurumlarında uygulanabilirliğine dair bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak İnce (2005) tarafından Batman ili örneğinde yürütülen, İngilizce öğretmenlerinin İngiliz dili öğretiminde harmanlanmış öğrenime bakış açıları konulu yüksek lisans tez çalışması, konusu itibarıyla bu araştırmaya benzerlik göstermektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci ve veri analizine dair bilgilerden söz edilecektir.

2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu çalışma, araştırma soruları ve soruların cevaplarına ulaşmada kullanılabilecek yollar itibariyle nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma, araştırmacıya veri toplama sürecinde yaşanan gelişmelere göre araştırmayı yeniden biçimlendirme esnekliği veren, ‘sosyal olguları bağlı bulundukları çevre içinde araştırma ve anlamayı ön plana alan’ (Glaser, 1978) tümevarımcı bir yaklaşımdır. Yöntemin sağladığı başlıca fayda araştırılan durumun doğal işleyişi bozulmadan incelenebilmesi ve elde edilen verilerin ‘derinliği ve zenginliği’(s. 92) içinde betimlenmesidir (Glesne ve Pleskin, 1992). Nitel araştırmalarda yaygınca kullanılan yöntemler görüşme, gözlem ve doküman incelemedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: s. 41).

Nitel araştırmalar, araştırma etkinliklerinin amaçlar doğrultusunda ve birbirleriyle tutarlı ilerlemesine yardım eden desendir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: s. 67). Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden program değerlendirme çalışmalarında sıkça kullanılan, “bir ya da daha fazla durumu doğal ortamını bozmadan, sürece etki eden olası tüm boyutları ele alarak analiz etmeye fırsat veren durum çalışması” (Yin, 1984: s. 23) kullanılmıştır.

Bu araştırmada, ortaöğretim kurumlarında çalışmakta olan İngilizce öğretmenlerinin harmanlanmış öğrenme yaklaşımını temel alan 2017 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı’nın uygulanabilirliği üzerine görüşleri tespit edilmeye çalışılmaktadır. Araştırma konusu gereği durum, “içinde bulunduğu doğal ortamda” (Patton, 1987: s. 24) incelenmelidir. Çünkü gerçek ortamından soyutlanmış deneysel çalışmaların, doğal insan davranışlarını içermeye ve gerçekleri yansıtmaya düzeyi

zayıftır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: s. 43). Araştırmada kullanılan ‘durum çalışması’ desenine uygun olarak takip edilen basamaklar Şekil 8’de gösterilmiştir.

Şekil 8: Araştırmada İzlenen Basamaklar



Durum çalışması desenine ait aşamalar izlenerek, öncelikle araştırma soruları ve alt problemler geliştirilmiş; harmanlanmış öğrenme yaklaşımını temel alınarak hazırlanan 2017 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı’nın uygulanabilirliğinin ‘öğretmen görüşleri’ açısından incelenmesine karar verilmiş; araştırmaya dâhil edilecek kurum ve öğretmenler tespit edilmiş; elde edilen veriler araştırma sorularıyla ilişkilendirilerek analiz edilmiş, yorumlanmış ve raporlaştırılmıştır.

Araştırmada, nitel araştırmanın “bütüncül yaklaşım” (Bogdan ve Biklen, 1992: s. 103) ilkesi doğrultusunda programın uygulanabilirliğinde en önemli unsurlar olan öğretmen, öğrenci, öğrenme ortamı ve kurum olanakları gibi boyutlar birlikte ele alınmıştır. Yaklaşımda, araştırmada elde edilen verilerin güvenilirlik ve geçerliliğini arttırmak için yapılması öngörülen “yöntem çeşitlemesi” (Yıldırım ve Şimşek, 2016: s. 46) dikkate alınmıştır. Öğretmen görüşlerinin yanı sıra araştırma konusu ile ilgili doküman incelemesi yapılarak 2014 ve 2017 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programları, konu ile ilgili veri sağlayabilecek MEB veri tabanları, öğretim

programlarının hazırlanmasında etkili olan ulusal araştırmalar ve raporlar incelenmiştir. Elde edilen veriler, nitel araştırma yaklaşımında hâkim olan tümevarım ilkesi doğrultusunda Ortaöğretim İngilizce Dersi Programı üzerine çalışma yürüten bireylere yarar sağlayacak şekilde “açıklanma, yorumlanma ve anlamlandırılmaya” (Glaser ve Strauss, 1967: s. 52) çalışılmıştır.

2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırma evreni, araştırılan konunun tüm öğelerini kapsayan yapı ya da araştırma sonuçlarının genelleneceği bütün olarak tanımlanabilir (Karasar, 1998). Örneklem ise, evreni temsil etme gücüne sahip olabilecek kadar çok ve derinlikli, çalışılabilir seviyede küçük ve sınırlı sayıda birey, olay ya da olgudur (Yıldırım ve Şimşek, 2016: s.113).

Bu araştırmanın evrenini, 2017 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı’nı kullanan öğretmenler oluşturmaktadır. Evrenden yola çıkarak araştırma örneklemine belirlemek için “amaçlı örnekleme” yöntemlerinden “ölçüt örnekleme” kullanılmıştır. Bu yöntem gerek araştırmacı tarafından gerekse daha önceden hazırlanmış bir dizi ölçüt dikkate alınarak belirlenen bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: s.122). Amaçlı örneklemin seçilme sebebi , “zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumlara ulaşılması ve derinlemesine çalışılmasına” (Patton, 1987: s. 56) olanak vermesidir. Araştırma örneklemi belirlenirken amaçlı örnekleme yaklaşımı tercih edilerek hem özele hem genele ait bilgilere ulaşmaya ve araştırmayı okuyan bireylere kendi durumları ile kıyas yapabilmeye fırsat veren değişkenlik ve çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır (Erlandson, Harris, Skipper ve Allen, 1993).

Araştırmaya konu olan öğretim programının kapsadığı okul türleri araştırılmış, benzerlik ve farklılıklar dikkate alınarak duruma etki edebilecek değişkenler incelenmiştir. İnceleme sonuçlarına dair veriler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3: Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Haftalık Ders Saati

Okul Türü	9. Sınıf	10. Sınıf	11.Sınıf	12.Sınıf
Anadolu Lisesi	4	4	4	4
Hazırlık Sınıfı Bulunan Anadolu Lisesi*	4	4	4	4
Fen Lisesi	4	4	4	4
Sosyal Bilimler Lisesi*	4	4	2	2
Anadolu İmam Hatip Lisesi	5	2	2	2
Uluslararası Anadolu İmam Hatip Lisesi	4	2	2	2
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi / 5	2	2	2	2
Anadolu Meslek Programı				
Güzel Sanatlar Lisesi	2	2	2	2
Spor Lisesi	2	2	2	2

* 20 saat İngilizce dersi olan hazırlık sınıfı bulunmaktadır.

Kaynak: TTKB, 2017

Tablo 3'te görüldüğü üzere, aynı İngilizce öğretim programını kullanması öngörülen ortaöğretim kurumlarının haftalık İngilizce ders saatleri farklılık göstermektedir. Ayrıca tabloda bazı okulların ağırlıklı eğitim verdiği alanlar olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçlarının bu farklılıklardan etkilenmemesi için çalışmaya Anadolu liseleri dâhil edilmiştir. Ayrıca Anadolu liseleri, harmanlanmış öğrenme yaklaşımında önemli yer tutan bilişim teknolojileri alanında MEB tarafından yürütülen 'Fatih Projesi' kapsamındadır. Bu bağlamda çalışmaya dâhil edilen öğretmenlerin, aynı öğretim programını kullanarak aynı haftalık ders saatiyle ve bilişim teknolojileri olanaklarıyla çalıştığı varsayılmaktadır. Araştırmacının çalışma alanına erişebilirliği değerlendirilerek bu araştırmanın örnekleme, Kocaeli ilinin İzmit ilçesinde bulunan on Anadolu lisesinin hepsinden iki olmak üzere toplam yirmi İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem büyüklüğü belirlenirken Cropley'in (2002) "araştırma odağı ve veri miktarı" (s. 34) ilkelerine uyulmuş; araştırma odağı olarak programın uygulanmasında etkin rolü olan öğretmenler seçilmiş, mümkün olan veri derinliğine erişebilmek görüşme yapılacak öğretmen sayısı yirmi olarak belirlenmiştir.

2.3. VERİ TOPLAMA YÖNTEMLERİ

Bu çalışmada, araştırma sorularının özellikleri göz önünde bulundurularak görüşme ve doküman incelemesi yöntemlerinin kullanılması uygun görülmüştür. Araştırmada birinci veri toplama yöntemi olarak kullanılan görüşme, “kişilerin kendi deneyim, tutum, görüş, duygu, inanç ve şikâyetlerine dair” (s. 152) verilerin toplanmasında olumlu sonuçlar veren ve sosyal bilimlerde yaygınca kullanılan yöntemlerden biridir (Briggs, 1987). Görüşme yöntemini günlük konuşmalardan ayıran yönleri ise, önceden belirlenen ciddi bir amaca hizmet edecek şekilde görüşmenin tarafları arasında gelişen karşılıklı ve etkileşimli soru sorma ve yanıtlama süreci olmasıdır (Stewart ve Cash, 1985: s. 7). Patton’a (1987) göre, görüşülen kişinin bakış açısını anlayarak iç dünyasına girebilmek bu yöntemin başlıca amacıdır ve bu yöntem üç grupta sınıflandırılabilir: Sohbet tarzı, görüşme formu yaklaşımı ve standartlaştırılmış açık uçlu görüşme tarzı.

Bu çalışmada, görüşme formu yaklaşımı kullanılmıştır. Bu yaklaşım, görüşme esnasında üzerine gidilecek konu ya da soru listesini kapsar ve farklı kişilerden aynı tür bilgi edinilmesini amaçlar (Patton, 1987: s. 111). Görüşme formu yaklaşımı, görüşmeciye daha önceden hazırladığı soruları ve görüşme sırasında bilgi derinliği sağlamak için gerekli olduğunda ek soruları sorma fırsatı tanır. Ayrıca görüşmeciye gerekli hallerde soru sırasını değiştirme ve cevabı zaten aldığını düşündüğü durumlarda tekrar sormama esnekliği verir. Soruların önceden formda toplanmış olması sayesinde, alınan cevapların düzenlenmesi ve analiz edilmesinde kolaylık sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: s. 132).

Görüşme formu hazırlanma aşamasında, 2014 ve 2017 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programlarının yanı sıra, harmanlanmış öğrenme yaklaşımı ile ilgili ulusal ve uluslararası alanyazın incelenmiştir. Görüşme sırasında öğretmenlere yöneltilecek soruların, soyut ve genel ifadelerden kaçınılarak öğretmen deneyimleri ile ilişkilendirilmesi, açık ve anlaşılır şekilde yazılmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca soru tipi çeşitlemesi yapılmış, görüşmeye katılan bireylerin görüş ve deneyimlerine dair ayrıntılı ve derinlemesine veri toplamayı amaçlayan açık uçlu soruların yanı sıra meslekte geçirilen süre ve hizmet içi eğitime katılma durumu gibi kapalı uçlu sorulara

da yer verilmiştir. Soru formunun ilk halinde ayrıca harmanlanmış öğrenme yaklaşımını doğrudan ilgilendiren sorular ve harmanlanmış öğrenme yaklaşımının alt bileşenlerini irdeleyen dolaylı soruların yanında, 2017 Ortaöğretim Programı'yla ilgili doğrudan ve dolaylı sorulara da yer verilmiştir.

Sorular özelden genele, kolay cevaplanabilecek sorulardan zora doğru sıralanmış ve meslek süresi gibi demografik bilgilere dönük sorulara ön sıralarda yer verilmiştir. Görüşmeye katılacak öğretmenlerin soruyu yanlış anlaması gibi durumlarda ayrıntı verme, açıklama ya da aydınlatma yapmak amacıyla aynı soruyu farklı biçimde ifade eden alternatif sorular oluşturulmuştur.

Soruların yazımının ardından görüşme formu harmanlanmış öğrenme, eğitim bilimleri, program geliştirme ve bilişim teknolojileri alanında çalışma yürüten uzmanların görüşüne sunulmuş ve alınan dönütler doğrultusunda güncellenmiştir. İkinci aşamada görüşme formu soruların açık ve anlaşılır olması ve amaca hizmet etme düzeyini test etmek amacıyla ortaöğretimde hizmet veren iki İngilizce öğretmenine uygulanmıştır. Alınan dönütler sayesinde sorular geliştirilmiş ve yenilenen görüşme formu aynı uzmanlar tarafından ikinci kez değerlendirilerek görüşme formunun, araştırma konusunu temsil etme gücü ve kapsamına onay verilmiştir. Yapılan ikinci geliştirmenin ardından görüşme formu iki farklı İngilizce öğretmenine daha uygulanarak görüşme formuna son hali verilmiştir.

Soru formunun ilk halinde 2017 Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı ile ilgili doğrudan sorulara yer verilmiştir. Ancak, pilot çalışma ve ilk görüşmeler sırasında 2017 Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı'yla ilgili doğrudan soruların yanıtlanmasında sıkıntılarla karşılaşıldığından (katılımcıların bir kısmının eğitim programını incelememesi nedeniyle) programın temel noktası olan harmanlanmış öğrenmeye ait sorular genişletilerek yeniden düzenlenmiştir. Böylelikle harmanlanmış öğrenmeye verilen yanıtlardan yola çıkarak öğretim programının uygulanabilirliğine ilişkin görüşler dolaylı olarak sağlanabilmiştir.

Araştırmada kullanılan ikinci veri toplama yöntemi, resmi dokümanların incelenmesidir. Doküman incelemesi araştırmaya konu olan olay ya da olgulara dair

bilgileri barındıran yazılı kaynakların analiz edilmesi anlamına gelmektedir (Bogdan ve Biklen, 1992). Bu araştırmada incelenen dokümanlar: (1) 2014 - 2017 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programları, (2) öğretmen görüşmelerinden elde edilen verilerin teyit edilmesi amacıyla araştırma kapsamındaki okullara ait stratejik planlar, (3) MEB veri tabanları ve (4) öğretim programlarının oluşturulmasında etkili olan ulusal araştırma ve raporlar olarak yer almaktadır.

2.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Görüşme formunda yer alan soruların iyi hazırlanmış ve nitelikli olması kadar görüşme verilerinin toplanma sürecinin etkili ve verimli olması da yapılan araştırmanın başarısını doğrudan etkilemektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: s.147). Brookfield (1992) ve Patton (2002) etkili ve verimli bir görüşme süreci oluşturabilmek için beş ilkeye dikkat çekmektedir ve görüşme yapılırken bu ilkeler göz önünde bulundurulmuştur.

- Görüşme sırasında oluşan doğal ve içten akış nedeniyle görüşme sorularının zaman zaman yeri değiştirilmiş; bir sorunun cevabında diğer bir ya da birkaç soruya da cevap verilmesi durumunda doğal akış durdurulmamış ve aynı soru tekrar edilmemiştir.
- Görüşme soruları konuşma tarzına uygun şekilde ve davet edici bir üslupla, göz teması kurarak sorulmuş; görüşmeye katılan öğretmenin etkili bir iletişim ortamı için rahat hissetmesi amaçlanmıştır.
- Görüşülen bireyi detaylı ve derinlikli bilgi vermesine teşvik etmek için söz, jest ve mimiklere dayalı dönütler verilmiş ve bu süreçte bireyi yönlendirmekten kaçınılmıştır.
- Görüşme esnasında, görüşülen öğretmenin konudan uzaklaşma ya da gereksiz ayrıntıya girmesi durumunda, ilgisi olumsuz etki yaratmayacak şekilde görüşmenin odak noktasına yönlendirilmiştir.

- Görüşme sırasında araştırmacının konu ile ilgili şahsi fikrini yansıtarak görüşmeye katılan öğretmeni yönlendirecek, vereceği cevabı etkileyecek ya da yanlış anlaşılacak sözlü veya davranışsal tepkiler verilmekten kaçınılmıştır.

Görüşmeler yapılmadan önce öğretmenlerle iletişime geçilmiş, görüşme süresi ve amacı hakkında bilgilendirme yapılmış ve en uygun oldukları zaman programlanmıştır. Görüşmeler için sessiz, araştırmacı ile görüşmeye katılan öğretmenin rahat iletişim kurabileceği bir ortam tercih edilmiştir. Öğretmenler, önceden bilgilendirilerek, yapılan görüşmeler dijital olarak kaydedilmiş ve araştırmacı gerekli gördüğü hallerde sözlü olmayan tepkilere dair notlar almıştır. Ancak görüşmeye katılan yirmi öğretmenden sadece biri görüşmesinin sesli kaydını kabul etmemiş; bu öğretmenin verdiği cevaplar araştırmacı tarafından not alınmıştır.

2.5. VERİLERİN ANALİZİ

Bu araştırmada elde edilen verilerin analizi için içerik analizi yaklaşımı kullanılmıştır. Elde edilen verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektiren bu yaklaşım, daha önceden belirlenmemiş ya da ortada olmayan tema ve boyutların ortaya çıkarılma fırsatı sunar (Yıldırım ve Şimşek, 2016: s. 243). Elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve bağlantılara ulaşmak içerik analizinin temel amacıdır (Strauss ve Corbin, 1990).

İçerik analizinin ilk basamağı olarak, görüşmelerde alınan ses kayıtları öğretmenlere kodlar verilerek (Öğretmen 1, Öğretmen 2, gibi) yazılı metne dönüştürülmüş, elde edilen veriler araştırmacı tarafından incelenmiş, anlamlı bölümlere ayrılmış ve kodlanmıştır. Bu süreçte, araştırma soruları ve kavramsal çerçeve temel alınarak, araştırmayla bağlantısı olmayan verilerin kodlanmamasına ve kodlamada kullanılan kavramların ilgili bölümde geçen anlam ve olayları etkili biçimde temsil etmesine dikkat edilmiştir. Bu çalışmada Strauss ve Corbin (1990) tarafından ileri sürülen üç kodlama türünden “genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama” (s. 67) tercih edilmiştir. Diğer bir deyişle, verilerin analizinden önce var olan kavramsal yapıya dayalı olarak kodlama yapılmış, verilerin incelenmesi sırasında kodlara yenileri eklenmiş, duruma uygun düşmeyen eski kodlardan bazıları

ıkarılmıştır. Bu kodlama sürecinin doğasına uygun olarak genel temalar önceden belirlenmiş, temaların altında yer alacak ayrıntılı kodlar verilerin incelenmesi sırasında oluşturulmuştur. İçerik analizinde izlenen bu yol, Collins (1999) tarafından önerilen veri analiz yöntemiyle de uyum göstermektedir. Temaların birbirinden farklı olması ama aynı zamanda kendi aralarında anlam bütünlüğü oluşturması sağlanarak tematik kodlamada dış tutarlılık; temalar altında yer alan kodların kendi içerisinde anlamlı bir bütün oluşturmasına dikkat edilerek tematik kodlamada iç tutarlılık sağlanmaya çalışılmıştır. Tema ve kodların oluşturulmasının ardından araştırmada elde edilen veriler, tema ve kodlara göre düzenlenmiş, temalar arası ilişkiler saptanmış ve temalar araştırma soruları altında organize edilerek anlaşılır şeklide ifade edilmesi sağlanmıştır.

Veri analizinin son kısmında tanımlanan ve sunulan bulgular arasındaki ilişkiler, bulgulardan elde edilen sonuçlar ve sonuçların önemine dair bilgiler açıklanmıştır. Miles ve Huberman'ın (1994) araştırmada i ve dış geçerlik ve güvenirliğini artırabilmek için belirttiği ilkeler doğrultusunda görüşmeler sırasında elde edilen bulgular MEB veri tabanları ve araştırma belgeleri incelenerek teyit edilmiş; araştırma sonuçlarının araştırma sorusu ile ilgili kuramlarla tutarlılığı irdelenmiş ve araştırma basamakları açıkça belirtilmiştir. Ayrıca araştırma konusu ve nitel araştırma yöntemleri konusunda uzmanlaşmış bir akademisyenden araştırmanın her bölümünün detaylı şekilde ele alınması ve geri bildirimde bulunulmasını kapsayan “uzman incelemesi” (Lincoln ve Guba, 1985: s. 140 - 146) yapması istenmiştir.

Veri analiz sürecinde, yapılan görüşmelerin yazılı metinlere dönüştürülmesinin ardından kodlar ve temalar “iki kodlayıcı (araştırmacının kendisi ve tez danışmanı) tarafından ayrı ayrı oluşturulmuş ve karşılaştırmanın ardından farklılık gösteren kodlar uygun temalara atanmış ya da iptal edilmiştir” (Miles ve Huberman, 1994: s. 64). Hemfikir olunan kodların toplam sayısının görüş ayrımı yaşanan kodların toplam sayısına oranı hesaplanmış ve kodlayıcı güvenilirliği puanı % 85 olarak belirlenmiştir.

2.6. GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK

Geçerlik, “veri toplama aracının benzer gruplarda benzer sonuçlar elde edebilmesi ve sosyal bir olayı tüm gerçekliği ile ortaya koyabilme” (Maxwell, 1992:

s. 979) anlamına gelmektedir. Güvenirlik ise, “bir araştırmadan elde edilen sonuçların, farklı araştırmacılar tarafından da elde edilmesi” (Marvasti, 2004: s.132) olarak ifade edilebilir. Bu araştırmada, güvenirlik ve geçerliğin sağlanabilmesi için yürütülen çalışmalara ilgili bölümlerde değinilmiştir. Ayrıca geçerlik, güvenirlik çalışmalarına ilişkin genel bir görüş sunabilmek için, yapılan çalışmalar aşağıda derlenmiştir.

Araştırma verilerinin toplanmasında kullanılacak yöntemlerin tespitinde yöntem çeşitlenmesine gidilmiş ve araştırma verileri, görüşme formu yaklaşımı ile doküman analizi yapılarak elde edilmiş; iki farklı yolla ulaşılan bilgilerin birbirini teyit ettiği görülmüştür.

Araştırmada uzman incelemesine başvurulmuş, kullanılacak olan görüşme formunun geliştirilmesinde harmanlanmış öğrenme, eğitim bilimleri, program geliştirme ve bilişim teknolojileri alanında çalışma yürüten uzmanların görüşleri alınmış ve görüşme formunun araştırma konusunu temsil etme gücü ve kapsamına ilişkin onay alınmıştır. Ayrıca araştırma konusu ve nitel araştırma yöntemlerinde uzmanlaşmış bir akademisyenden, araştırmanın her bölümünün detaylı şekilde ele alınması istenmiş ve geri bildirim alınmıştır.

Araştırmada kullanılan görüşme formunda yer alan soruların anlaşılır ve hedefe dönük olmasının teyit edilmesi için, oluşturulan görüşme formu pilot çalışma yapılarak araştırma örneklemiyle benzer özellikler taşıyan 2 öğretmene uygulanmış; sağlanan dönütlerle sorular geliştirilerek uzman değerlendirmesine sunulmuş ve ardından yeniden pilot çalışma yapılmıştır. Bu döngü uzmanların soruların temsil gücüne onay verene kadar sürdürülmüştür.

Araştırma örneklemi belirlenirken, nitel araştırmalarda evreni en iyi temsil eden ve kendi içinde çeşitlilik gösteren grupların belirlenmesine fırsat veren amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örneklemi oluşturan öğretmenlere çalışmaya ilişkin bilgi sağlanarak çalışmaya katılma onayı alınmıştır.

Görüşmeler, katılımcı öğretmenin kendini rahat hissettiği, görüşme yapmaya elverişli, sakin ve sessiz bir mekânda gerçekleştirilerek araştırma sonuçlarına ortamları

ilgili faktörlerin etki etmesi engellenmiş; görüşme sırasında öğretmenlerin sesi daha sonra veri kaybı yaşanmaması amacıyla kaydedilmiştir. Ayrıca, görüşmeler esnasında sözlü olmayan davranışlara ve gerekli noktalara ilişkin araştırmacı tarafından notlar alınmıştır.

Görüşme ve doküman analizi ile elde edilen veriler iki ayrı araştırmacı tarafından kodlanmış; benzer ve farklı kodlar irdelenmiş ve kodlamalar arasındaki tutarlılık ölçülmüştür. Kategorilerin oluşturulmasında, her bir kategorinin kendi içinde uyumlu, diğer kategorilerle farklı olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca araştırma sorularıyla ilgisi bulunmayan, yanlış anlaşılmalara ve gerçek dışı veriler ayıklanarak araştırma verilerine karışmalarının önüne geçilmiştir. Bulguların paylaşılması aşamasında, görüşmeye katılan öğretmenlerin gerçek ifadelerine doğrudan alıntılar yapılarak yer verilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu araştırma harmanlanmış öğrenme yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan 2017 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı'nın uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşlerine dayanmaktadır. Bu bölümde doküman incelemesi ve görüşme formu ile elde edilen verilere ait bulgulara yer verilmiştir.

3.1. ÖĞRETMENLERİN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİ

Çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölümlere Göre Dağılımları

	n	Yüzde (%)
İngilizce Öğretmenliği	14	70
İngiliz Dili ve Edebiyatı	4	20
Mütercim Tercümanlık	1	5
İngilizce İktisat	1	5
Toplam	20	100

Araştırmanın örneklemini toplam 20 öğretmeden oluşmaktadır. Bu öğretmenlerin %70'i İngilizce Öğretmenliği, %20'si İngiliz Dili ve Edebiyatı, %5'i Mütercim Tercümanlık ve geri kalan %5'i ise İngilizce İktisat bölümünden mezun olmuştur.

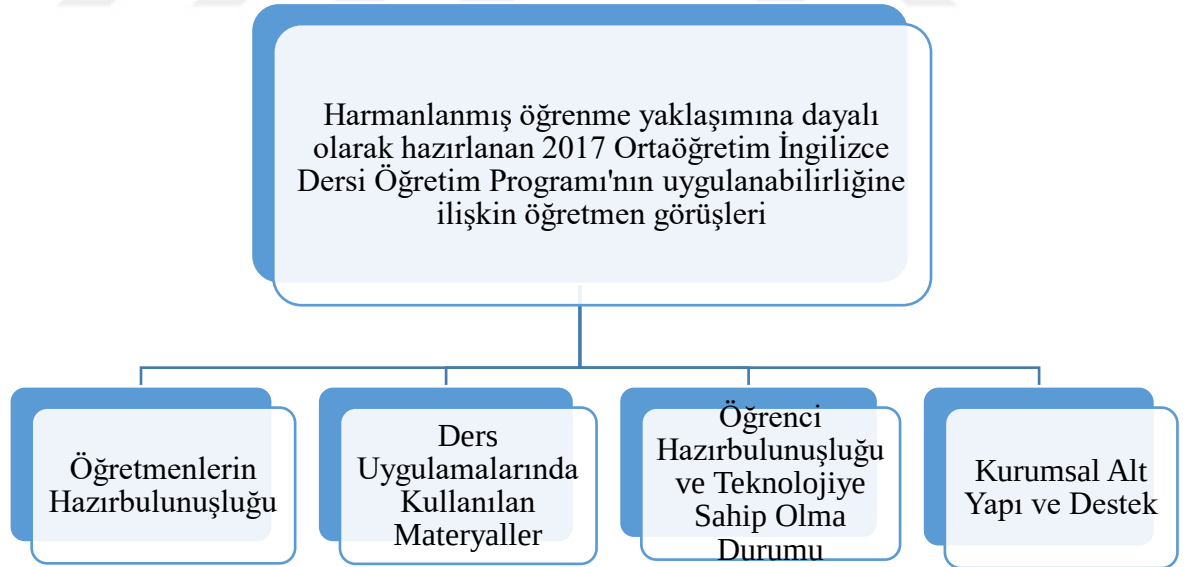
Tablo 5: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlere Göre Dağılımları

	n	Yüzde (%)
10 – 15	6	30
16 – 20	7	35
21 - 25	6	30
26 - 30	1	5
Toplam	20	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %30'u 10 ile 15 yıl, %35'inin 16 ile 20 yıl, %30'unun 21 ile 25 yıl, son olarak %5'inin 26 ile 30 yıl arasında kıdeme sahiptir.

İçerik analizi sonrası çalışmanın amacına uygun olarak ortaya çıkan kategoriler dört başlık altında toplanmıştır. Çalışmanın bulgularının yorumlanmasına genel bir bakış sağlaması açısından bu kategoriler Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6: İçerik Analizinde Ortaya Çıkan Ana Kategoriler



Tablo 6'da görüldüğü gibi araştırma konusuna ve amacına bağlı olarak oluşturulan kod ve temalar: (1) öğretmenlerin hazırbulunuşluğu, (2) ders uygulamalarında kullanılan materyaller, (3) öğrencinin hazırbulunuşluğu ve teknolojiye sahip olma, (4) kurumsal alt yapı ve destek ana kategorileri altında ele

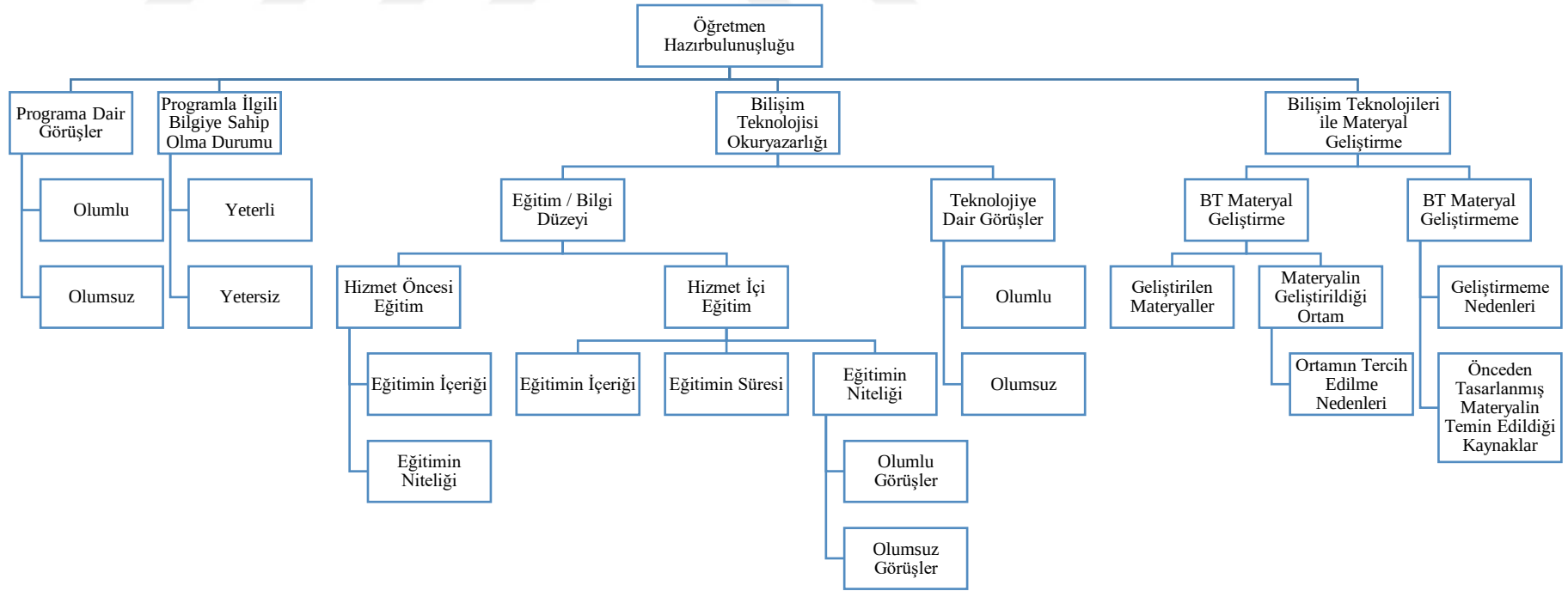
alınmıştır. Öğretmen yanıtlarıyla oluşturulan bu kategorilerin, bir harmanlanmış öğrenme ortamı oluşturulurken ele alınması gereken boyutlar açısından Khan'ın (2005) görüşleriyle uyumlu olduğu görülmektedir.

3.2. BİRİNCİ ARAŞTIRMA SORUSUNA İLİŞKİN BULGULAR

Öğretmenlerin mevcut İngilizce Öğretim Programı ve harmanlanmış öğrenmeye ilişkin bilgilerinin ne düzeyde olduğuna ilişkin bulgular “Öğretmenlerin Hazırbulunuşluğu” kategorisinin altında sunulmuştur.

Öğretmen hazırbulunuşluğu, öğretmenlerin bir yaklaşımı ya da etkinliği uygulayabilmek için gerekli olan bilgi, beceri ve isteğe sahip olmalarıdır (Bandura, 1995). Öğretmenlerin hazırbulunuşluğu kategorisine ait bulgular, dört başlık altında toplanmıştır: Öğretmenlerin programa dair görüşleri, programla ilgili bilgiye sahip olma durumları, bilişim teknolojisi okuryazarlığı ve bilişim teknolojileri ile materyal geliştirmesi. Programa dair görüşlerde yer alan yanıtlar olumlu ve olumsuz; programla ilgili bilgiye sahip olma durumuna verilen yanıtlar ise yeterli ve yetersiz olmak üzere iki grupta toplanmıştır. Bilişim teknolojisi okuryazarlığı kategorisindeki başlıklara verilen yanıtlar, öğretmenlerin eğitim ve bilgi düzeyi ile bilişim teknolojilerine dair görüş, bilişim teknolojileri (BT) ile materyal geliştirmesi kategorisine ait yanıtlar ise materyal geliştirmesi ve materyal geliştirmemesi olarak ikişer başlık altında gruplandırılmıştır. Öğretmenlerin hazırbulunuşluğuyla ilgili kategoriler Tablo 7’de sunulmaktadır.

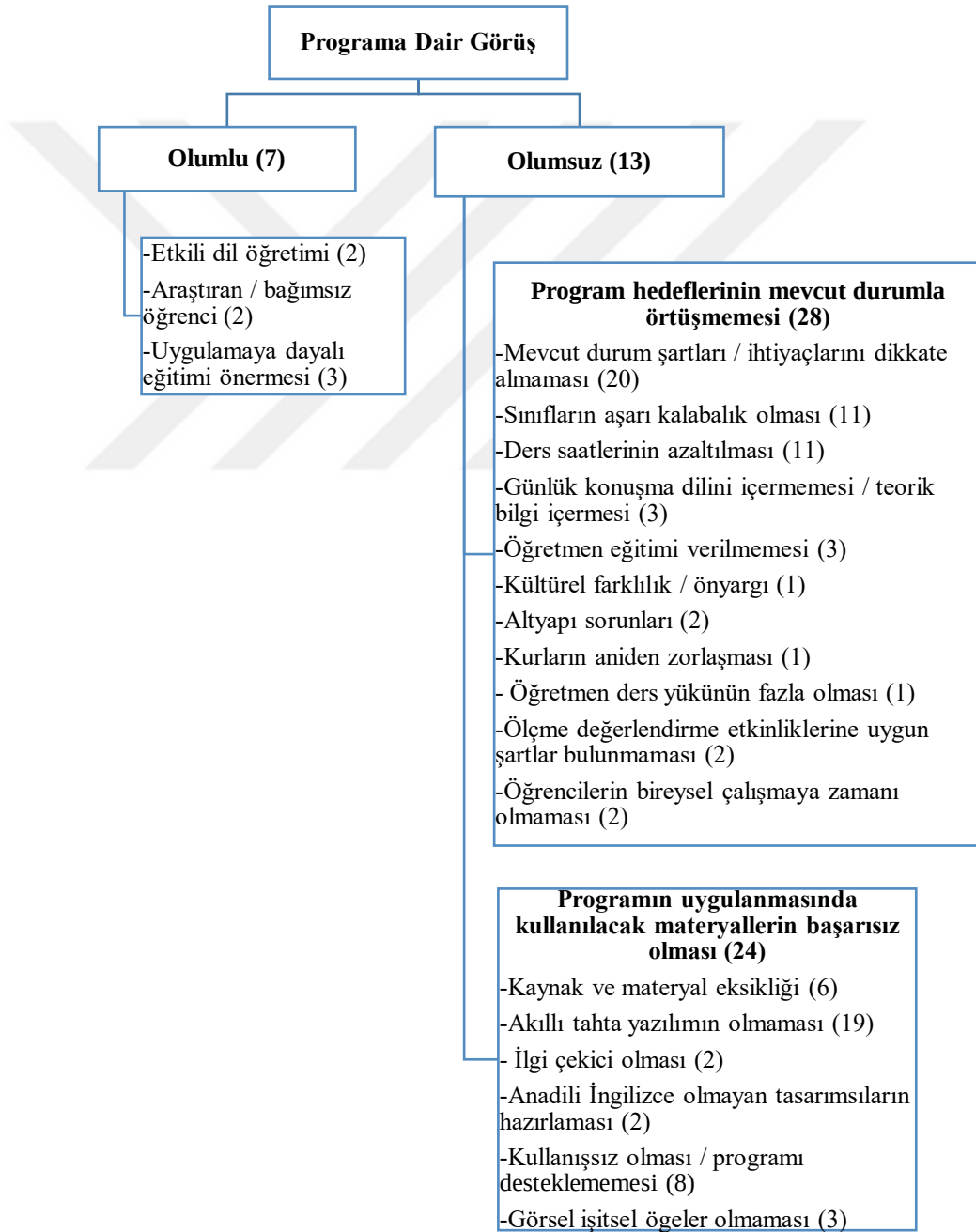
Tablo 7: Öğretmen Hazırbulunuşluğu Kategorisinde Yer Alan Temalar



3.2.1. Öğretmenlerin Programa Dair Görüşleri

Öğretmenlerin ‘Programa Dair Görüşler’ teması altında verdiği yanıtlar olumlu ve olumsuz başlıklarına atfedilerek Tablo 8’e yerleştirilmiştir. Tabloda sunulan olumlu ve olumsuz başlıkları altında yer alan yanıtlara ilişkin verilen sayısal değerler, ifadenin kaç kez dile getirildiğini bildirmektedir.

Tablo 8: Öğretmenlerin Programa Dair Görüşleri



Görüşemeye katılan öğretmenlerden 7'si programa dair olumlu görüş bildirmiş ve programın öğrencilerin araştırmacı ve bağımsız öğrenici olmaları ile uygulamalı ve etkili dil öğretimine önem verdiğini dile getirmiştir. Aşağıda olumlu öğretmen görüşlerinden örneklerle yer verilmiştir.

“ Ö3: Bu programda öğrencileri derste geçen konularla ilgili araştırma yapmaya yönlendiren etkinlikler var. Öğrenciler sadece dinleyip, yazmıyorlar.”

“Ö15: Uygulama sınavı sayesinde öğrenciler konuşma, yazma, dinleme gibi becerilere daha çok önem verir oldu, dilin kullanışı önem kazandı. Sınav öğrencilerin dikkatini çeken bir güce sahip.”

Araştırma örneklem grubunu oluşturan 20 öğretmenden 13'ü programa dair olumsuz görüş bildirmiştir. Dile getirilen olumsuz görüşler, programın hedeflerinin mevcut durumla örtüşmemesi ve programda yer alan materyallerin yetersiz olması olarak iki başlıkta gruplandırılmıştır. Programın mevcut durumun şart ve ihtiyaçları ile örtüşmemesine ilişkin verilen yanıtlar arasında programda teorik bilgiler sunularak günlük hayatta yaşayan dile yer verilmediğine, programda yer alan kurların seviye geçişlerinin çok farklı olduğuna, programla ilgili öğretmenlere eğitim verilmediğine de değinilmiştir. Örneğin görüşmeye katılan öğretmenlerin ifadeleri şu şekildedir:

“Ö12: Programda ulaşılmak istenen hedefler iyi olabilir ama sınıftaki durumla programda çizilen durum çok farklı...”

“Ö11: Programı uygulayacak olan öğretmense, öğretmeni gerekli bilgi ve beceriyle donatmazsan etkili olmasından söz edemeyiz. Çok güzel bir arabam var ama nehri geçmeye köprüm yok.”

Programın mevcut koşulları göz önünde bulundurmadan hazırlandığına ilişkin yanıtlar arasında en çok rastlananlar, azaltılan ders saatleri ve sınıfların kalabalık olmasında yoğunlaşmaktadır. Yaşanan alt yapı sorunları, mevcut şartların programda yer alan ölçme değerlendirme etkinliklerine elverişli olmaması, öğrencilerin bireysel

alışmalar yürütmek için gerekli zamanının olmaması, kişisel önyargılar ve öğretmenlerin sorumlu oldukları toplam ders saatinin fazla olması programın uygulanmasına engel olacak durumlar arasında belirtilmiştir. Konu ile ilgili ğretmen ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

“1: Sınıf mevcutları en az 34 kişi ve programda lme değerlendirmeyi portfolyoyla yapmamız bekleniyor. Çok yorucu, her öğrenciyle o kadar detaylı ilgilenecek zamanım olmuyor.”

“18: Dil becerisi kazandırmak öğrenciyi konuşturmakla olur ancak. Otuz ksur öğrencinin olduğu bir sınıfta 40 dakikada kime nasıl sıra gelebilir, ben bilmiyorum.”

“20: Ders saati oldukça azaltıldığı için istenene göre ders işlemek mümkün değil ki etkili olsun.”

“ğretmenlerin Programa Dair Görüşleri” başlığı altında dile getirilen olumsuz yanıtların yoğunlaştığı ikinci nokta, programın uygulanmasında kullanılacak materyallerin başarısız olmasıdır. Konuyla ilgili başlıca olumsuzluk olarak MEB tarafından verilen ders kitaplarına ait akıllı tahta yazılımlarının olmaması gösterilmiştir. Ayrıca yaşanan kaynak ve materyal eksikliği, var olan materyallerin kullanışlı ve ilgi çekici olmaması, görsel ve işitsel ögelerin bulunmaması, anadili İngilizce olmayan tasarımcılar tarafından hazırlanması dile getirilen olumsuzluklar arasındadır. Öğretmenlerin kendi cümlelerinden örnekler şu şekildedir:

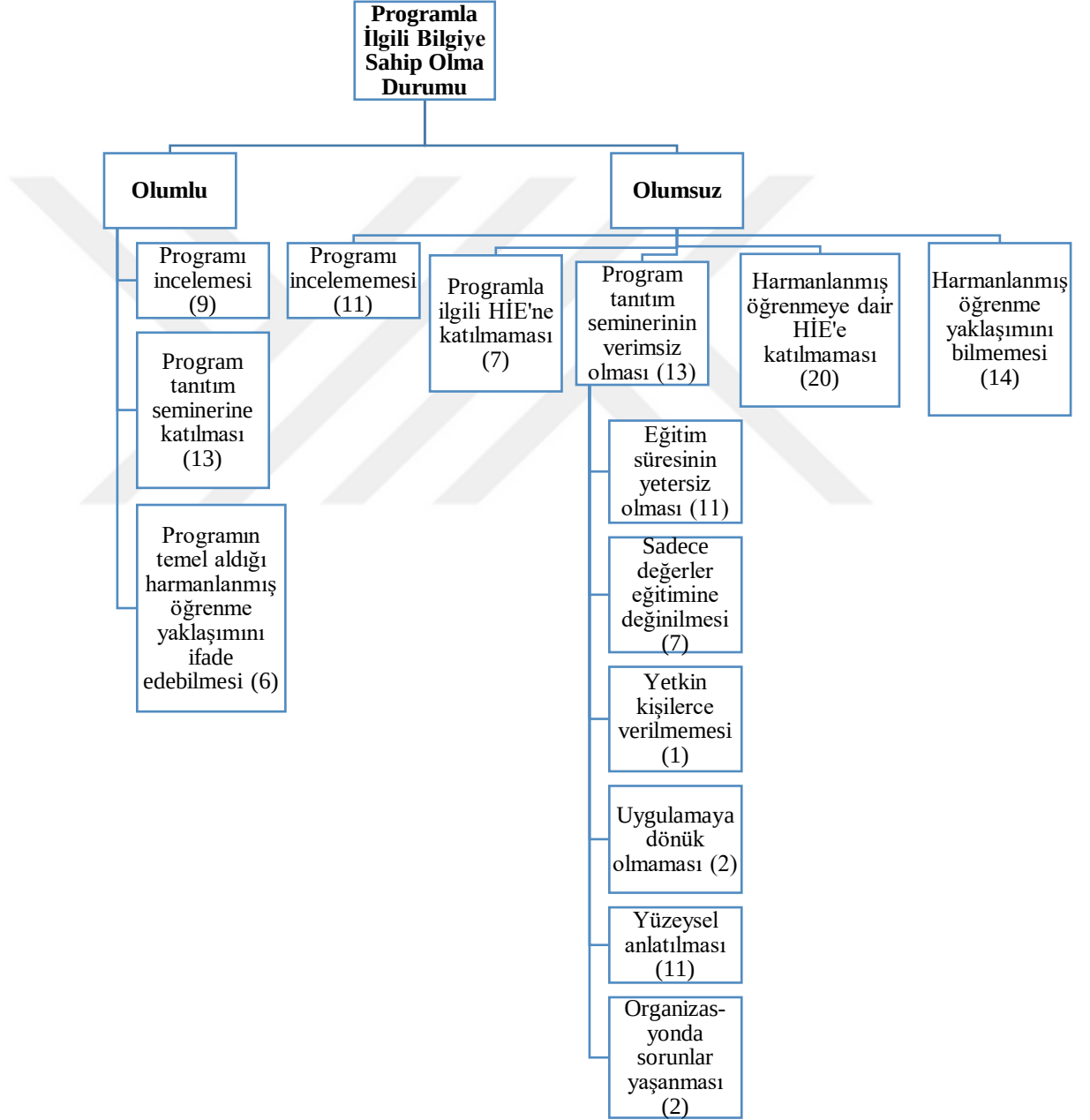
“8: Sağlanan materyaller programı desteklemediği sürece uygulanabilir bir programdan bahsedilemez.”

“5: Program becerileri ön planda tutan uygulamalı eğitim istiyor, okulları akıllı tahtayla donatıyor ama gel gelelim MEB'in verdiği kitabın akıllı tahtada kullanılacak yazılımı yok, dinleme kayıtları çok geç paylaşılıyor.”

3.2.2. Öğretmenlerin Programla İlgili Bilgiye Sahip Olma Durumu

Öğretmenlerin ‘Programla ilgili bilgiye sahip olma durumu’ teması altında verdiği cevaplar olumlu ve olumsuz başlıklarına atfedilerek Tablo 9’a yerleştirilmiştir.

Tablo 9: Öğretmenlerin Programla İlgili Bilgiye Sahip Olma Durumu



Öğretmenlerin programla ilgili bilgiye sahip olma durumuyla ilişkili temada olumlu başlığı altında ele alınan görüşler üç noktada yoğunlaşmaktadır: Öğretmenlerin

programını incelemesi, programla ilgili seminere katılması ve programın temel aldığı harmanlanmış öğrenme yaklaşımını tanımlayabilmesi. Ancak olumlu yanıt veren öğretmenler, programı yüzeysel olarak incelediklerini belirtmektedirler. Aynı zamanda harmanlanmış öğrenme programda sık sık vurgulanmasına rağmen, yaklaşımın tanımına ilişkin sadece tahmine dayalı yanıtlar vermişlerdir. İkinci olarak, bilgilendirme toplantısına katıldıklarını belirtmeleri olumlu bir yanıt olarak ele alınsa da seminere katılanların tamamı bu bilgilendirmeyi hizmet içi eğitimden çok bir bilgilendirme toplantısı olarak gördükleri ve yeterli bulmadıklarını belirttiklerinden, bu konu aynı zamanda olumsuz yanıt kategorisinde de ele alınmışlardır. Öğretmenlere ait ifadelerden bazıları aşağıda sunulmuştur.

“Ö15: Harmanlanmış öğrenme, kelimelerine bakacak olursam duruma uygun düşen yöntem ve tekniklerin birlikte kullanılmasıdır.”

“Ö2: Sene başı zümresinde diğer öğretmen arkadaşlarla yeni programa göz gezdirmiştik. Detayını hatırlamıyorum ama.”

Olumsuz başlığı altında yer alan yanıtlar incelendiğinde görüşmeye katılan öğretmenlerin tamamının harmanlanmış öğrenme yaklaşımına dair herhangi bir hizmet içi eğitime katılmadığı görülmektedir. Çalışmanın yapılan doküman incelemesine göre, MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü’ne ait internet sitesinde yer alan, 2017 ve 2018 hizmet içi eğitim veri tabanı araştırmacı tarafından taranmış; harmanlanmış öğrenme yaklaşımının tanıtılması ya da uygulanmasını konu alan herhangi bir hizmet içi eğitim olmadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda, görüşmeler ve doküman incelemesinin sonuçlarının uyumlu olduğu söylenebilir: MEB tarafından yenilenen eğitim programı hakkında öğretmenlere herhangi bir hizmet içi eğitim sağlanmamıştır.

Olumsuz başlığı altında yer alan yanıtlarda, 7 öğretmenin program tanıtım seminerine katılmadığı, 14 öğretmenin harmanlanmış öğrenme yaklaşımını tanımlayamadığı görülmektedir. Ayrıca 13 öğretmen, program tanıtım seminerinin verimsiz olduğuna değinmiştir. Diğer bir deyişle, program tanıtım seminerine katılan 13 öğretmenin hepsi, seminerin verimsiz geçtiğini belirtmiştir. Program tanıtım

seminerinin verimsizliğine dair yanıtlarda, seminer süresinin kısa olması en çok atfedilen yanıt olarak görülmektedir. Diğer önemli yanıtlar ise, yüzeysel bir anlatımla sadece değerler eğitiminin ele alınması, semineri veren kişinin alana hâkim olmaması ve uygulamaya dönük bilgilerin sunulmamasıdır. Bu doğrultudaki öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Ö7: Sene başında MEB bir seminere aldı bizi programla ilgili ama salon çok küçük ve kalabalıktı. Grubu ikiye böldüler, yarım saat sürdü sürmedi.”

“Ö10: Seminer var dediler gittik ama salon gruba göre çok küçüktü, eğitimi de bizim gibi bir okulda öğretmenlik yapan biri veriyordu. Kendisine hazır sunu yollanmış, değerler eğitimi anlattı.”

3.2.3. Öğretmenlerin Bilişim Teknolojisi Okuryazarlığı

Bilişim teknolojisi okuryazarlığı; dijital teknolojileri, iletişim araçlarını ve sosyal ağları kullanarak ihtiyaç duyulan bilgiye erişebilme, ulaşılan bilgiyi yönetebilme, biçimlendirebilme, değerlendirme ve üretme becerisidir (Gu ve Guo, 2013). ‘Bilişim teknolojisi okuryazarlığı’ teması altına alınan öğretmen yanıtları, eğitim / bilgi düzeyi ve öğretmenlerin bilişim teknolojilerine dair görüşleri başlıklarına atfedilerek Tablo 10’a yerleştirilmiştir. Ardından eğitim / bilgi düzeyinde ele alınan yanıtlar, hizmet öncesi eğitim ve hizmet içi eğitim; öğretmenlerin bilişim teknolojilerine dair görüşleri ise olumlu ve olumsuz başlıklarında gruplandırılmıştır. Elde edilen verilerin derinliğinin yansıtılabilmesi için hizmet öncesi eğitim başlığı eğitimin içeriği ve niteliği; hizmet içi eğitim başlığı ise eğitimin içeriği, süresi ve niteliği alt başlıklarında incelenmiştir. Hizmet içi eğitimlerin niteliğine dair cevaplar, olumlu ve olumsuz başlıklarına atfedilmiştir. Tablo 10’da yer alan sayısal değerler o yanıtı dile getiren öğretmen sayısını ifade etmektedir.

Tablo 10: Öğretmenlerin Bilişim Teknolojisi Okuryazarlığı – Eğitim / Bilgi Düzeyi

Eğitim / Bilgi Düzeyi	Hizmet Öncesi Eğitim	İçerik
	Hizmet İçi Eğitim	Eğitimin Niteliği
		• Temel bilgisayar programları dersi alması (6) • Tepegöz ve asetat kullanımı dersi alması (2)
		• Bilgilerin eskimesi (4) • Kişisel ilginin bilginin kalıcılığında etkili olması (1)
		Eğitimin İçeriği • MEB tarafından düzenlenen zorunlu katılımlı eğitimler - Ofis kullanımları ve Eba Kullanımı (6) - Akıllı Tahta Kullanımı (12) - Güvenli İnternet Kullanımı (1) • Öğretmenin şahsi ilgisiyle katıldığı eğitimler - Halk eğitim merkezi bilgisayar kursu (2) - Yurtdışı HİE merkezi / bilişim teknolojileri kursu (2) - Halk eğitim merkezi temel bilgisayar kursu (2) - Özel kurs merkezi/ ofis programları (1)
		Süre - Bir hafta (9) -120 saat (1) - Çok kısa (7) - 15 gün 2'şer saat (2)
		Eğitimin Niteliği • Olumlu - Uygulamaya yönelik bilgiler verilmesi (7) - Yabancı uyruklu yetkin bir eğitimci olması (3) - Öğretmenlik becerilerine katkı sunması (5) - BT bilgi ve becerilerini geliştirmesi (1) • Olumsuz - Uygulama becerisi kazandırılmaması (9) - Seviyenin uygun olmaması (8) - İngilizce öğretimiyle bağdaştırılmaması (4) - Eğitim ortamının imkanlarının yetersiz olması (3)

Hizmet öncesi eğitim başlığı altında ele alınan yanıtlarda, görüşmeye katılan altı öğretmenin üniversite eğitimleri sırasında temel bilgisayar programları, ikisinin tepegöz ve asetat kullanımı dersi aldığı belirtilmiştir. Görüşmeye katılan 14 öğretmen üniversite eğitimleri sırasında teknolojiye ilişkin herhangi bir eğitim almadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin aldıkları eğitime ilişkin görüşlerinin yer aldığı ‘eğitimin niteliği’ başlığı altında yer alan yanıtlar öğrenilen bilgilerin teknolojinin hızlı ilerleyişi nedeniyle eskidiği noktasında yoğunlaşmaktadır. Ayrıca 1 öğretmen, bilgilerin kalıcılığının kişisel ilgiyle alakalı olduğunu dile getirmiştir. Öğretmenlere ait ifadelerden bazıları aşağıda sunulmuştur.

“Ö18: Benim üniversite yıllarımda teknolojiden günümüzdeki anlamıyla bahsetmek pek mümkün değil tabi, o zaman asetat kullanımı öğretiliyordu.”

“Ö11: Teknoloji çok hızlı ilerliyor, her şey gibi öğrendiğimiz bilgiler de atıl kaldı.”

Hizmet içi eğitim başlığı altında ele alınan yanıtlar, eğitimin içeriği, süresi ve eğitimin niteliği alt başlıkları altında gruplandırılmıştır. Görüşmeye katılan 20 öğretmenin hepsinin, bilişim teknolojilerine ilişkin en az bir hizmet içi eğitime katıldığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bilişim teknolojisi kullanımına ilişkin katılmış olduğu eğitimlerin çoğunu MEB tarafından düzenlenen kurs ve seminerlerin oluşturduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin özel ilgileri doğrultusunda halk eğitim merkezleri, yurtdışı hizmet içi eğitim merkezleri ve özel kurs merkezlerinin eğitimlerini de tercih ettiği dile getirilmiştir.

Eğitimin süresi başlığı altında yer alan cevaplar, 9 öğretmenin verdiği yanıt ile eğitimin bir hafta sürdüğü konusunda yoğunlaşmaktadır. Ayrıca yedi öğretmen katıldıkları eğitimin çok kısa olduğunu, iki öğretmen günde iki saat olmak üzere 15 gün sürdüğünü ve bir öğretmen de 120 saatlik bir kursa katıldığını dile getirmiştir. Öğretmenlerin kendi ifadelerinden bazı örnekler şu şekildedir:

“Ö7: Verilen kursların zorunlu olduğundan mıdır bilmem, hemen bitse de gitsek havası oluyor. Ne kadar sürdüğünü hatırlamakta zorlanıyorum, çok kısaydı.”

“Ö3: 15 gün devam ettik her gün 2 saat kurs vardı. Dersten sonra gitmek zor olsa da kurs faydalı oldu.”

Hizmet içi eğitim temasında yer alan son bölüm ‘eğitimin niteliği’ başlığıdır ve bu başlık altında yer alan yanıtlar olumlu ve olumsuz olarak gruplandırılmıştır. Olumlu görüşlerin, yedi öğretmenin yanıtları doğrultusunda eğitim sırasında uygulamaya yönelik bilgiler verilmesine odaklandığı görülmektedir. Ayrıca beş öğretmen öğretmenlik becerilerine katkı sunduğunu, üç öğretmen yabancı uyruklu eğitimcilerin olmasını ve bir öğretmen de bilişim teknolojileri bilgi ve becerisini geliştirdiğini belirtmiştir. Öğretmenlere ait ifadelerden ikisi aşağıda sunulmuştur.

“Ö14: Avrupa Birliği fonları kapsamında yurtdışında bir eğitime katıldım. İrlanda’da bir kurs merkezine gitmişim. Gerçekten yararlı bilgiler öğrendim. Hatta o zaman daha burada akıllı tahta bile yoktu...”

“Ö9: Akıllı tahtaların nasıl kullanıldığını uygulamalı şekilde öğrendim ve derslerimde çok işime yarıyor.”

Diğer bir yandan olumsuz başlığı altında yer alan yanıtların iki noktada yoğunlaştığı görülmektedir: Alınan eğitimin uygulamaya geçirilememesi / uygulama becerisi kazandırılmaması (9 öğretmen) ve eğitim içeriğinin öğretmenlerin bilişim teknolojileri konusunda ön bilgilerinin seviyesine uygun olmaması (8 öğretmen). Ayrıca dört öğretmen verilen eğitimin İngilizce öğretimiyle bağdaştırılmadığını, üç öğretmen ise eğitim ortamının imkânlarının yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Örneğin;

“Ö6: Bilişim teknolojileri dersinin verildiği yerde en azından her kursiyere bir bilgisayar verilmeliydi. Oysa sınıfta bilgisayarların bir kısmı bozuktu.”

“Ö5: Ofis programları öğretildi ama İngilizce dersinde etkinliklerde bu programlardan nasıl faydalanacağımıza değinilmedi. Alanla ilgili ilham verici olmasını beklerdim.”

Öğretmenin hazırbulunuşluğu ana kategorisi altında yer alan bilişim teknolojisi okuryazarlığı temasının son basamağını, ‘bilişim teknolojilerine dair görüşleri’ başlığı oluşturmaktadır. Bu bölümde yer alan yer alan yanıtlar olumlu ve olumsuz başlıklarına atfedilerek Tablo 11’e yerleştirilmiştir. Tabloda yer alan sayısal değerler, yanıtların öğretmenler tarafından kaç kez dile getirildiğini ifade etmektedir.

Tablo 11: Öğretmenlerin Bilişim Teknolojileri Okuryazarlığı – Bilişim Teknolojilerine Dair Görüşleri

Bilişim Teknolojilerine Dair Görüş	Olumlu	Çoklu duyuya hitap etmesi (21)
		Zaman kazandırması (18)
		Bilgiye erişim kolaylığı sağlaması (15)
		Daha az iş gücü gerektirmesi (8)
		İçerik / örnek çeşitliliği sağlaması (7)
		İlgi çekici olması (7)
		Aktif katılım sağlaması (4)
		Basılı materyal masrafını azaltması (3)
		Çağımız şartlarına uygun olması (3)
		MEB ders kitabının dil beceri etkinlikleri konusunda eksiklerini tamamlaması (2)
		İngilizceye dair gerçek /orijinal kaynak sağlaması(3)
		Yaratıcılığı desteklemesi (2)
		Dersi eğlenceli hale getirmesi (2)
		Kalıcı öğrenme sağlaması (3)
		Daha iyi ve kolay anlamayı sağlaması (2)
		Motivasyonu arttırması (2)
		Etkinlikleri düzenli sunabilmesi (1)
		Kalabalık sınıflarda etkili olması (2)
		Dil edinim sürecine uygun olması (1)
	Olumsuz	Ders hazırlığı için özel zamanın harcanması (8)
		Teknik arızaların dersi engellemesi / zaman alması (6)
		Pahalı olması (6)
		Çabuk eskimesi (1)

Bilişim teknolojilerine ilişkin olumlu görüş bildiren yanıtların üç konuda yoğunlaştığı görülmektedir: Çoklu duyuya hitap etmesi, BT kullanımının zaman kazandırması ve bilgiye erişim kolaylığı sağlaması. Öğretmenler ayrıca eğitimde BT kullanımının, içerik ve örnek çeşitliliği sağladığı, ilgi çekici olduğu ve daha az iş gücü gerektirdiği, basılı materyal masrafını azalttığı, aktif öğrenci katılımı ve kalıcı öğrenme sağladığını ifade etmiştir. Bunların yanı sıra, motivasyonu arttırması, daha kolay anlamaya yardımcı olması, MEB ders kitabının dil beceri etkinlikleri konusunda eksikliğini kapatması, öğrenmeyi eğlenceli hale getirmesi ve yaratıcılığı tetiklemesi de dile getirilen olumlu görüşler arasındadır. Olumlu yanıtlara ilişkin öğretmen ifadelerinin örnekleri aşağıda sunulmuştur.

“Ö8: Dört beceriye bir anda erişmeyi sağlayarak, doğal şartlarda dil edinimini sağlayacak ortamlar yaratıyor. Aynı anda hem dinleyip hem izleyebiliyor öğrenciler. Aktif katılım göstermek durumunda kalıyorlar.”

Bilişim teknolojilerine ilişkin görüş temasının olumsuz başlığı altında yer alan yanıtlar, öğretmenin BT kullanımını içeren bir ders için önceden kendi özel zamanı harcamak zorunda olması ve BT'nin pahalı bir araç olmasında odaklanmaktadır. Öğretmenler ayrıca, teknik arızaların çözümünün uzun zaman aldığı ve dersi engellediğini ve BT araçlarının çabuk eskidiğini ifade etmiştir. Örneğin;

“Ö19: Bilişim teknolojileri pahalı malzemeleri içeriyor. Sürekli güncellenmesi gereken donanım ve yazılımlar söz konusu.”

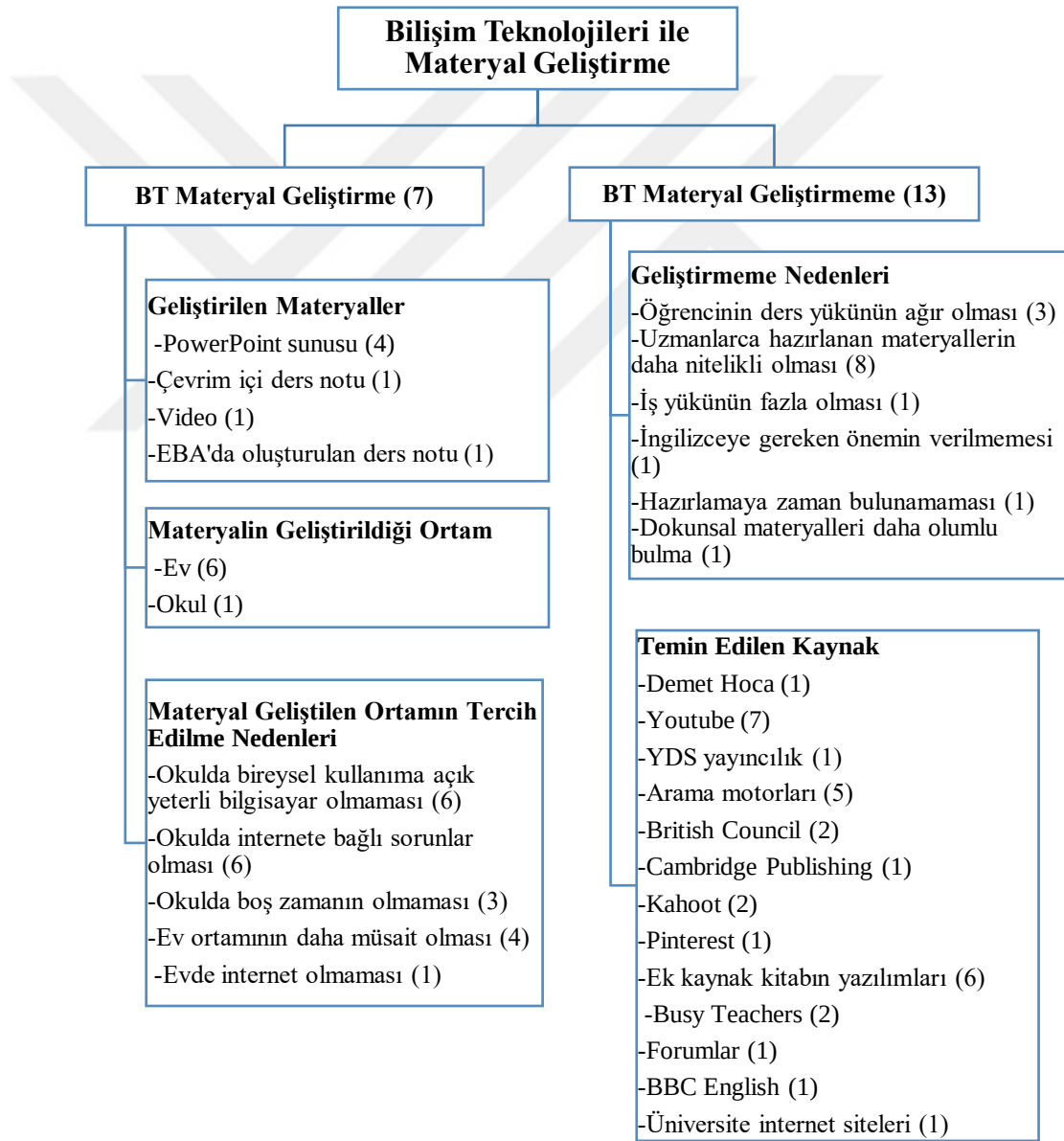
“Ö3: Bilişim teknolojileri kullanmak sınıfta bir dersin anlaşılmasını kolaylaştırıyor elbette ama ders sonrasında bana ait olan zamanın çoğunu materyal bulmaya harcıyorum. Tabi bu durumda MEB kitabının BT materyallerinin olmaması da çok etkili.”

3.2.4. Bilişim Teknolojileri İle Materyal Geliştirme

Öğretmen hazırbulunuşluğu ana kategorisi altında yer alan dördüncü tema olan ‘bilişim teknolojileri ile materyal geliştirme’ temasına ait yanıtlar, BT materyal

geliştirme ve BT materyal geliştirmeme olarak iki başlık altında ele alınmıştır. BT ile materyal geliştirdiğine ilişkin yanıtlar ise kendi içinde geliştirilen materyaller, materyalin geliştirildiği ortam ve ortamın tercih edilme nedenleri başlıkları altında incelenmiştir. Diğer bir yandan BT ile materyal geliştirmedeğine ilişkin yanıtlar ise geliştirmeme nedenleri ve önceden tasarlanmış materyalin temin edildiği kaynaklar başlıklarına atfedilerek Tablo 12'ye yerleştirilmiştir.

Tablo 12: Bilişim Teknolojileri İle Materyal Geliştirme



Bilişim teknolojileri ile materyal geliştirme başlığı altında alınan yanıtlar incelendiğinde, yedi öğretmenin kendi materyalini hazırlamayı tercih ettiği görülmektedir. Geliştirilen materyaller söz konusu olduğunda ise bir öğretmen EBA üzerinden oluşturulan ders notu; dört öğretmen PowerPoint sunusu, bir öğretmen çevrim içi ders notu ve bir öğretmen de video hazırladığını dile getirmiştir. Öğretmenlerin materyalin geliştirildiği ortama dair verdiği yanıtlar, tercih edilen yerin “ev” olduğuna yoğunlaşmaktadır. Altı öğretmen, okulda internete bağlı sorunlar olması, bireysel kullanıma açık yeterli bilgisayar bulunmaması, yeterli boş zamanın olmaması ve ev ortamının daha müsait olmasından dolayı evde materyal geliştirmeyi tercih ederken, bir öğretmen evinde internet olmamasından dolayı materyal geliştirme için okulu tercih etmektedir. Öğretmenlere ait ifadelerden bazıları aşağıda sunulmuştur.

“Ö12: Okulda neredeyse 50 öğretmen var ama öğretmenlerin işleri için sadece 2 bilgisayar var öğretmenler odasında ve her işin oradaki bilgisayarlarda yapılması lazım. Sıra bana gelmiyor ki bir türlü materyal üretecek fırsat olsun.”

“Ö2: Okula dersler çok yoğun, hep koşturmaca! Materyal hazırlama işlerimi hep evde yapıyorum.”

Görüşmeye katılan öğretmenlerden on üçü, materyal geliştirmediklerini dile getirmiştir. Materyal geliştirmelerine ilişkin yanıtlar, sekiz öğretmenin bu doğrultudaki beyanıyla uzmanlarca hazırlanan materyalleri daha nitelikli bulunmasına yoğunlaşmaktadır. Ayrıca öğrencilerin ders yükünün ağır olması (3), öğretmen iş yükünün ağır olması (1), İngilizceye gereken önemin verilmemesi (1), zaman bulunamaması (1) ve dokunsal materyallerin daha olumlu bulunması (1) öğretmenlerin verdikleri yanıtlar arasındadır.

3.3. İKİNCİ ARAŞTIRMA SORUSUNA İLİŞKİN BULGULAR

Öğretmenlerin derslerinde harmanlanmış öğrenmeye dayalı uygulamaları ne ölçüde gerçekleştirmekte olduğuna dönük ikinci araştırma sorusuna ilişkin elde edilen veriler incelendiğinde, öğretmenlerin yöntem – teknik ve yaklaşım gibi kavramlara

hâkim olmadığı ve dolayısıyla verdikleri cevapların bu araştırma kapsamında değerlendirilmesinin mümkün olmadığı tespit edilmiştir. Uygulamalara ilişkin verilerden yöntem – teknik ve yaklaşıma ilişkin bölümler çıkarılarak sadece uygulamalarda kullanılan materyallere dair cevaplar kullanılmıştır. Ulaşılan bulgular üç başlık altında toplanmıştır: Derslik içinde kullanılan materyaller, derslik dışında kullanılan materyaller ve hem derslik içi hem derslik dışında kullanılan materyaller. Derslik içinde kullanılan materyaller başlığı altına gruplanan yanıtlar, somut materyaller ve BT materyalleri; derslik dışı materyaller, sosyal ağlar ve çevrim içi siteler; derslik içi ve derslik dışında kullanılan materyaller ise EBA ve DynEd olarak ikişer başlığa atfedilerek Tablo 13’e yerleştirilmiştir.

Tablo 13: Ders Uygulamalarında Kullanılan Materyaller

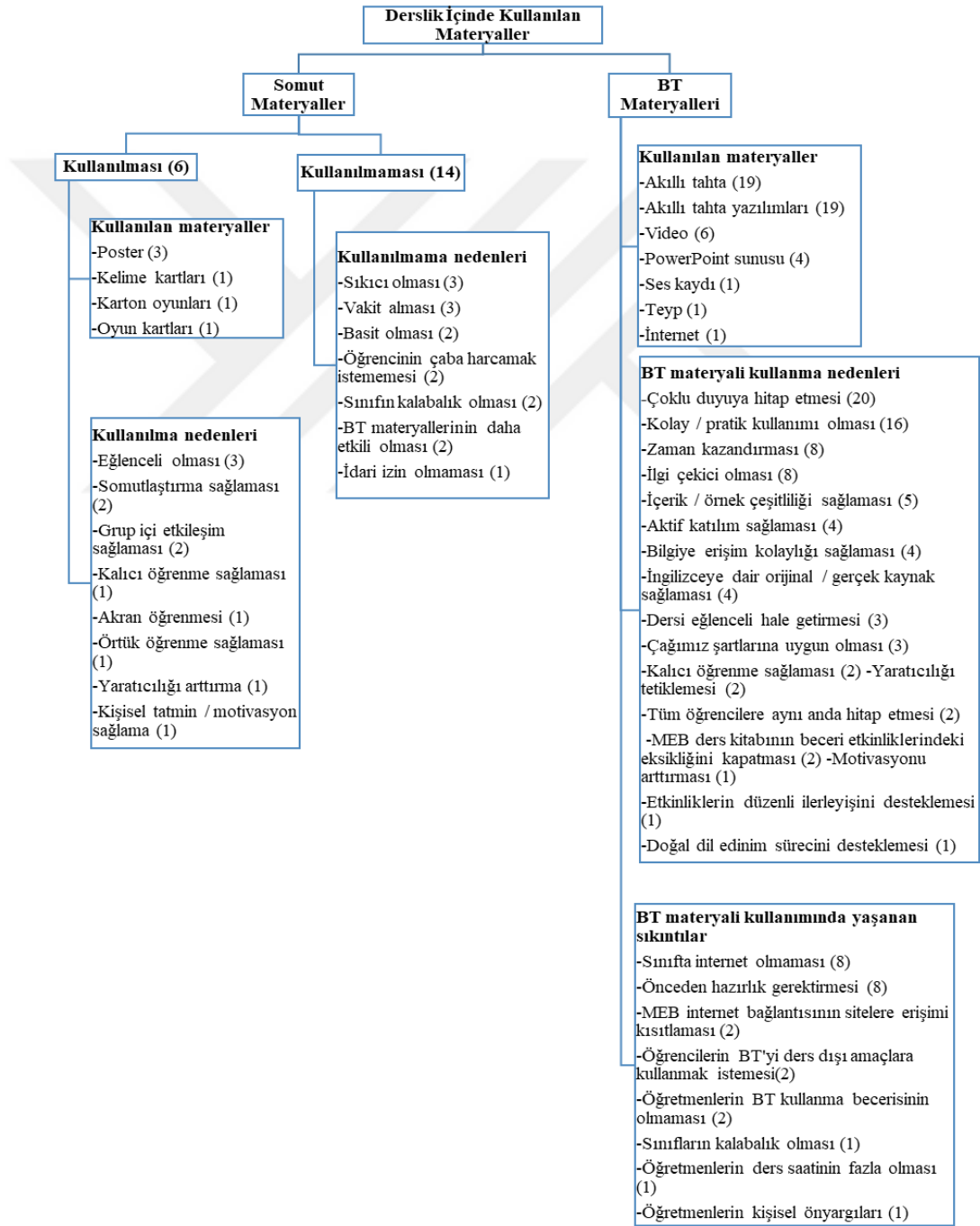
Ders Uygulamalarında Kullanılan Materyaller	Derslik İçinde Kullanılan Materyaller	Somut Materyalleri	Kullanılması •Kullanılan materyaller •Kullanılma nedenleri Kullanılmaması •Kullanılmama nedenleri
		BT Materyalleri	Kullanılması •Kullanılan materyaller •Kullanılma nedenleri •BT materyali kullanımasında yaşanan sıkıntılar
	Derslik Dışında Kullanılan Materyaller	Sosyal Ağlar	Kullanılması •Kullanılma nedenleri •Kullanılan araç Kullanılmama nedenleri •Kullanılan aracın tercih nedenleri
		Çevrim İçi Siteler	Kullanılması •Kullanılma nedenleri •Kullanılan siteler Kullanılmama nedenleri
	Derslik İçi ve Derslik Dışı Kullanılan Materyaller	EBA	Kullanılma nedenleri
			Kullanılmama nedenleri
		DynEd	Kullanılma nedenleri
			Kullanılmama nedenleri

3.3.1. Derslik İçinde Kullanılan Materyaller

Derslik içinde kullanılan materyaller kategorisinde ele alınan yanıtlar somut materyaller ve BT materyalleri olarak iki başlığa atfedilmiştir. Somut materyaller teması kendi içinde, kullanılması ve kullanılmaması olarak iki alt başlığa ayrılmış,

kullanılmasına ilişkin yanıtlar, kullanılan materyal ve kullanılma nedenleri olarak; kullanılmamasına ilişkin yanıtlar ise kullanılmama nedenleri olarak gruplandırılmıştır. BT materyalleri teması kendi içinde, kullanılan materyaller, BT materyali kullanma nedenleri ve BT materyali kullanımında yaşanan sıkıntılar olarak üç alt başlığa atfedilerek Tablo 14'e yerleştirilmiştir. Tabloda yer alan sayısal değerler, ilgili ifadenin kaç kez dile getirildiğini yansıtmaktadır.

Tablo 14: Derslik İçinde Kullanılan Materyaller



Derslik içinde somut materyal kullandığını dile getiren altı öğretmenden üçü poster, biri oyun kartları, biri kelime kartları ve biri de karton oyunlarını tercih ettiğini belirtmiştir. Somut materyal kullanma sebeplerine dair yanıtlar somut materyallerin eğlendirici olmasına odaklanmaktadır. Ayrıca somut materyal kullandığını dile getiren öğretmenler bu materyallerin, dikkat çekici olduğunu, öğrenci yaş grubunun ihtiyaç duyduğu somut dünyayı sunduğunu ve grup içi etkileşime fırsat verdiğini, kalıcı öğrenme, örtük öğrenme ve akran öğrenmesi sağladığını, yaratıcılık ve kişisel tatmini / motivasyonu desteklediğini ifade etmiştir. Öğretmenlere ait ifadelerden bazıları aşağıda sunulmuştur.

“Ö2: Öğrencilerim, özellikle 9. sınıflar, karton oyunları ile çok eğlenceli zaman geçiriyor. Grupla İngilizcesi zayıf öğrenciler bile güçlüler sayesinde ilerleme kaydediyor.”

“Ö10: Posterlere çokça yer vermeye çalışıyorum. Hem öğrencilere de hazırlattığım için sürece dâhil oluyorlar, öğrendikleri kalıcı oluyor.”

Somut materyal kullanmadığını belirten 14 öğretmenin kullanmama nedenlerine ilişkin yanıtlar, bu materyallerin sıkıcı olması ve vakit alması konularında yoğunlaşmaktadır. Aynı zamanda, sınıfların kalabalık olması, bu materyallerin ortaöğretim yaş grubu için basit kalması, öğrencinin çaba harcamak istememesi, BT materyallerinin daha etkili olması ve idari izin olmaması verilen diğer yanıtları oluşturmaktadır. Bu yöndeki öğretmen ifadelerine ait örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Ö20: Akıllı tahtanın sunduğu görsel ve işitsel yelpaze öylesine geniş ki öğrenciler somut materyalle hiç ilgilenmiyor.”

“Ö18: Öğrenciler hayatta her şeyin sanal ve hızlı olmasına çok alışmış. Somut materyallere çaba harcamak istemiyor.”

“Ö14: Sınıf çok kalabalık, bir karton oyunu oynatsam hepsinin aktif katılımını sağlamak imkânsız, grup seçsem diğerleri sıkılır, dersten kopar. Bir de 34 kişinin çıkardığı ses var.”

Görüşmeye katılan 20 öğretmenin hepsi, derslik içinde bilişim teknolojileri materyalleri kullandığını dile getirmiştir. Kullanılan materyaller başlığı altında değerlendirilen yanıtlar, 19 öğretmenin verdiği cevapla akıllı tahta ve akıllı tahta yazılımlarına yoğunlaşmaktadır. Ayrıca altı öğretmen video, dört öğretmen PowerPoint sunusu, bir öğretmen ses kaydı, bir öğretmen teyp ve bir öğretmen de interneti kullandığını ifade etmiştir.

Bilişim teknolojileri materyallerini kullanma nedenleri başlığı altında ele alınan yanıtlar ise 20 öğretmenin bu doğrultuda verdiği cevap ile bu materyallerin çoklu duyuya hitap etmesine yoğunlaşmaktadır. Nedenlere ilişkin diğer yanıtlar ise atfedilme sıklığına göre kullanımın pratik olması (16), zaman kazandırması (8), ilgi çekici olması (8), içerik ve örnek çeşitliliği sağlaması (5), İngilizceye dair gerçek / orijinal kaynak sağlaması (4), bilgiye erişim kolaylığı sağlaması (4), aktif katılım sağlaması (4), ve çağımız şartlarına uygun olmasıdır (3). Diğer yanıtlar ise dersi eğlenceli hale getirmesi, tüm öğrencilere aynı anda hitap etmesi, kalıcı öğrenmeyi desteklemesi, MEB ders kitabının beceri etkinliklerindeki eksikliğini tamamlaması, yaratıcılığı desteklemesi, motivasyonu arttırması, doğal dil edinim sürecine uygun olması ve son olarak etkinliklerin düzenli ilerleyişini desteklemesidir.

Örneğin;

“Ö5: Akıllı tahta ve akıllı tahta yazılımları sayesinde bir etkinlikte hem dinliyor hem izleyebiliyoruz. Telaffuzla ilgili orijinal örneklerin yanı sıra kültürün parçası olan jest ve mimikleri görmek mümkün oluyor.”

“Ö12: Akıllı tahta yazılımı tüm etkinlikleri organize şekilde sunuyor, dokunmatik ekran var ve pratik kullanılıyor.”

Bilişim materyali kullanımında yaşanan sıkıntılar başlığı altında ele alınan yanıtlar, sekiz öğretmenin bu doğrultudaki görüşüyle sınıfta internet bağlantısı bulunmaması ve sınıfta internet bulunmamasına bağlı olarak önceden hazırlık yapma gerekliliğinde yoğunlaşmaktadır. Ayrıca MEB internet bağlantısının her siteye erişim hakkı vermemesi iki, öğrencilerin BT materyallerini ders dışı amaçlara kullanmak

istemesi iki, öğretmenin BT kullanma becerisinin olmaması iki, sınıfların kalabalık olması bir, öğretmenin ders saati yükünün fazla olması bir ve öğretmenin BT materyallerine karşı kişisel önyargı taşıması bir öğretmen tarafından dile getirilmiştir. Öğretmenlere ait ifadelerden bazıları aşağıda sunulmuştur.

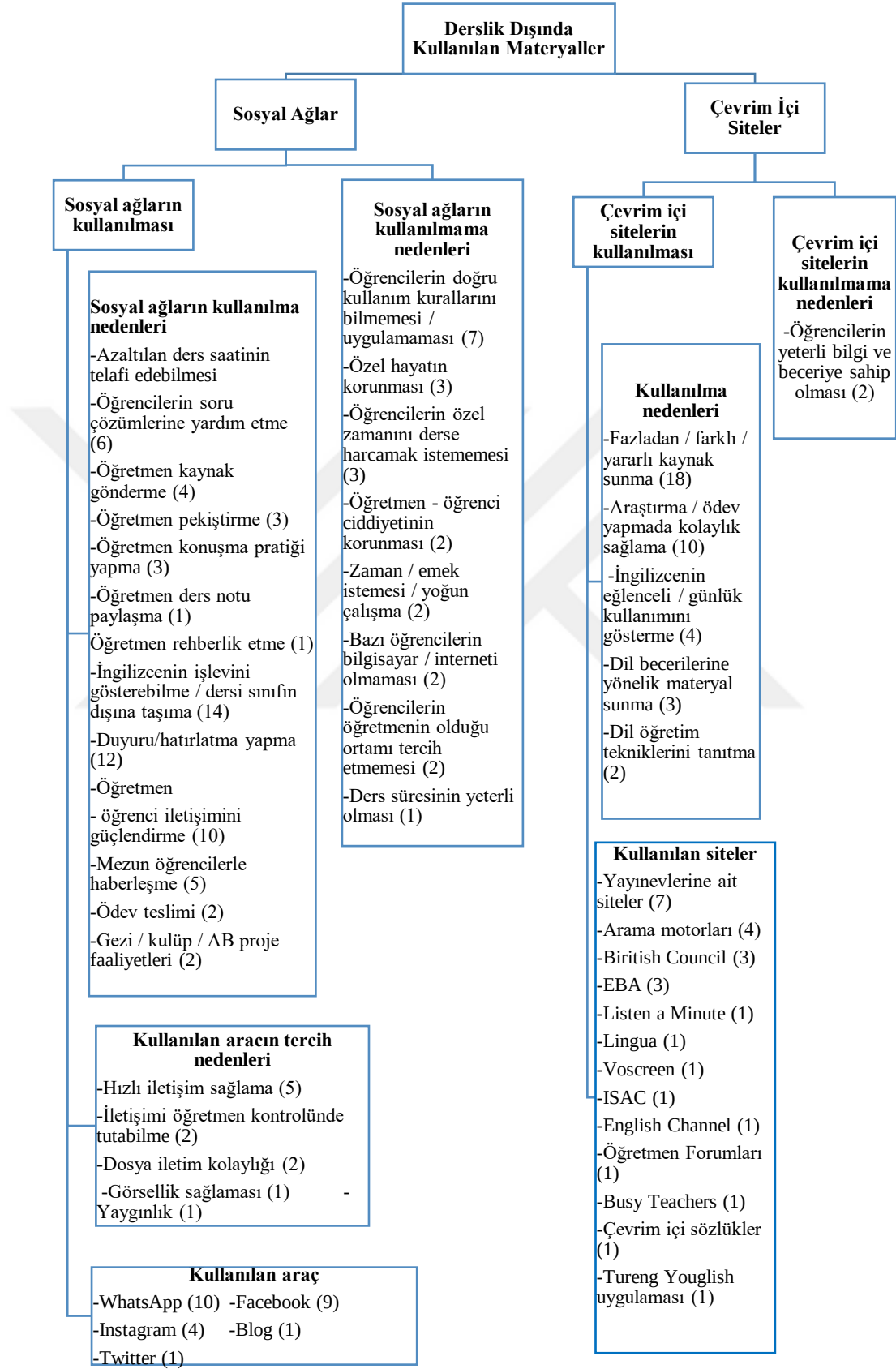
“Ö9: Sınıflarımızda sadece MEB’in sağladığı internet bağlantısını kullanabiliyoruz. O da İngilizce öğretimi için faydalı olacak interaktif siteleri açmaya izin vermiyor.”

“Ö19: Sınıfımda internet yok ve akıllı tahta var ama MEB kitabının akıllı tahta için yazılımı yok.”

3.3.2. Derslik Dışında Kullanılan Materyaller

Derslik dışında kullanılan materyaller teması altında incelenen yanıtlar, sosyal ağlar ve çevrim içi siteler olarak iki başlığa atfedilmiştir. Sosyal ağlar başlığı altındaki yanıtlar, kullanılması ve kullanılmama nedenleri olarak iki grupta incelenmiştir. Elde edilen bilgi derinliğini doğrultusunda sosyal ağların kullanılmasına ilişkin yanıtlar, kullanılma nedenleri, kullanılan araç ve kullanılan aracın tercih edilme nedenleri olarak üç alt başlığa ayrılmıştır. Çevrim içi siteler teması altında incelenen bulgular, çevrim içi sitelerin kullanılması ve çevrim içi sitelerin kullanılmama nedenleri olarak iki başlık altında incelenmiştir. Çevrim içi sitelerin kullanılması başlığı altında yer alan yanıtlar ise kullanılma nedenleri ve kullanılan çevrim içi siteler başlıklarına atfedilerek Tablo 15’e yerleştirilmiştir. Tabloda kullanılan sayısal değerler ifadenin kaç kez dile getirildiğini belirtmektedir.

Tablo 15: Derslik Dışında Kullanılan Materyaller



Görüşmeye katılan 20 öğretmenden 17'si sosyal ağıları derslik dışında öğrencilerle iletişim kurmak için kullandığını belirtmiştir. Sosyal ağıları kullanma başlığı altında yer alan yanıtlar, azaltılan İngilizce ders saatini telafi etme konusuna yoğunlaşmaktadır. Azaltılan ders saatini telafi edebilmek için, altı öğretmen öğrencilerin soru çözümlerine yardım etme, dört öğretmen kaynak gönderme, üç öğretmen pekiştirme, üç öğretmen konuşma pratiği yapma, bir öğretmen ders notu paylaşma ve bir öğretmen rehberlik etme konularında sosyal ağıları kullandığını ifade etmiştir. Ayrıca sosyal ağların kullanılma nedenleri arasında, sırasıyla İngilizce dilini dersliğin dışına taşıma / dilin gerçek işlevini gösterebilme (14), duyuru ve hatırlatma yapma (12), öğrenci - öğretmen ilişkisini güçlendirme (10), mezun öğrencilerle haberleşme (5), ödev teslimi (2), gezi / kulüp / AB proje faaliyetleri (2) kez dile ifade edilmiştir. Örneğin;

“Ö9: Derste geçen zaman ancak konunun işlenmesine yetiyor, yetmiyor da yetiyor diyelim. Öğrenci sorularını istediği zaman WhatsApp'tan atıyor, ben müsait olduğumda cevaplıyorum.”

“Ö11: Söz konusu öğrencilerse illa ki bir hatırlatma ihtiyacı oluyor. WhatsApp, Facebook... Öğrencilerle nereden bağlantım varsa hemen yazıyorum, yapılması gereken görev ve ödevleri hatırlatıyorum. Öğrenciler üzerinde olumlu etkisi oluyor.”

Kullanılan araç başlığı altında toplanan yanıtlar WhatsApp ve Facebook'ta odaklanmaktadır. Kullanılan sosyal ağ olarak, WhatsApp 10, Facebook 9, Instagram 4, bloglar 1, Twitter ise 1 kez yer almaktadır. Bu araçların tercih edilme nedenleri arasında hızlı iletişim sağlama, iletişimi öğretmen kontrolünde tutabilme, dosya iletim kolaylığı, görsellik ve yaygınlık olarak ifade edilmiştir. Örneğin;

“Ö1: Benim favorim WhatsApp, çünkü gruba kimin girebileceğini ben belirliyorum. Öğrencilere hemen ulaşmamı sağlıyor ve gönderdiğim mesajları kim ne zaman okumuş takip edebiliyorum.”

“Ö16: Diyelim ki internette dolaşırken İngilizceyle ilgili bir resim, ifade gibi şeyler gördüm. Hemen indirip sosyal ağlardan öğrencilerime atabiliyorum.”

Görüşmeye katılan öğretmenlerden üçü ders dışında kalan zamanlarda öğrencilerle iletişim kurmak için sosyal ağları kullanmadığını dile getirmiştir. Sosyal ağların kullanılmama nedenleri başlığı altında yer alan yanıtlar öğrencilerin doğru kullanım kurallarını bilmemesi / uygulamaması üzerinde yoğunlaşmaktadır. Diğer nedenler ise öğrencilerin özel zamanlarını ders ile ilgili faaliyetlere harcamak istememesi (3), özel hayatın korunmak istemesi (3), öğretmen - öğrenci ilişkisinin ciddiyetinin korunmak istenmesi (2), zaman ve emek istemesi / yoğun çalışma (2), bazı öğrencilerin bilgisayar ve internet imkânı olmaması (2), öğrencilerin öğretmenlerin olduğu ortamı tercih etmemesi (2), okul ders süresinin yeterli olması (1) şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlere ait ifadelerden bazıları aşağıda sunulmuştur.

“Ö1: Facebook gibi ortamlarda benim özel hayatıma dair öğrencilerin bilmesini istemeyeceğim şeyler var. O yüzden öğrencilerle bu gibi ortamlarda bağlantı kurmayı doğru bulmuyorum.”

“Ö2: Öğrenci bilgi ve fotoğraflarını kullanmanın, onlarla çevrim içi ortamlarda yürütülen çalışmaların belirli etik kuralları vardır. Bu kurallara uyulduğunu düşünmediğim gruplarda bulunmak istemiyorum.”

Görüşmeye katılan 20 öğretmenden 18’i derslik dışında dersin sürdürülmesi amacıyla çevrim içi siteleri kullandığını belirtirken, 2’si çevrim içi siteleri kullanmadığını ifade etmiştir. Çevrim içi siteleri kullandığını dile getiren 18 öğretmenin hepsi, siteleri kullanma nedeni olarak fazladan / farklı / yararlı kaynak sunmasına dikkat çekmiştir. Ayrıca araştırma ve ödev yapmada kolaylık sağlama , İngilizcenin eğlenceli ve günlük yaşamdaki kullanımını gösterme, dil becerilerine yönelik materyal sunma, dil öğretim tekniklerini tanıtmaya ifade edilen yanıtlar arasındadır. Örneğin;

“Ö14: Öğrencilere, derste öğrendiğimiz konuyu tekrar edebilecekleri, ekstra alıştırma yapabilecekleri birçok çevrim içi profesyonel siteden çalışmalar veriyorum ve faydalı olduğunu düşünüyorum.”

“Ö18: Çevrim içi sitelerdeki oyunlar, öğrencileri eğlendirerek öğretiyor. Sınıftaki internetle çalışmadığı için, ders dışı zamanlarda yapmalarını istiyorum. Hem ödev gibi de hissetmiyorlar.”

Öğretmenlerin kullanmayı tercih ettiği çevrim içi siteler başlığı altında yer alan yanıtlarda ek kaynakların yayınevlerine ait siteler (7), arama motorları (4), British Council (3), EBA (3), Listen a Minute (1), Lingua, Voscreen (1), ISAC (1), English Channel (1), öğretmen forumları (1), Busy Teachers (1), çevrim içi sözlükler (1), Tureng Youglish uygulaması (1) olarak ifade edilmiştir. Çevrim içi siteleri kullanmadığını dile getiren öğretmenler kullanmama nedeni olarak öğrencilerin derste yeterli bilgi ve beceriyi edindiğini, dilediklerinde kendilerinin istedikleri kaynağa ulaşabileceklerini belirtmiştir. Örneğin;

“Ö4: Öğrencilerin internet ve bilgisayar kullanma becerileri üst düzeyde. Dilediklerinde istedikleri siteye erişebilirler zaten.”

“Ö12: Bilgisayar çağının çocukları bunlar, doğdukları gibi ellerinde telefon, tablet. Bu araçlara olan ilgileri o kadar yüksek ki uğraşa uğraşa kurdu olmuşlar bu işlerin. İnternette kaynak bol, öğrencide de gerekli beceriler var. Kendileri bana ihtiyaç kalmadan ulaşabilirler. Hatta bana bile gösterirler.”

3.3.3. Derslik İçi ve Derslik Dışı Kullanılan Materyaller

Derslik içi ve derslik dışında kullanılan materyaller kategorisinde ele alınan bulgular, EBA ve DynEd olarak iki başlığa atfedilerek Tablo 16’ya yerleştirilmiştir. Her iki başlıkta yer alan yanıtlar, kullanılma nedenleri ve kullanılmama nedenleri olarak iki alt grupta incelenmiştir. Tabloda verilen sayısal değerler, ifadenin öğretmenler tarafından kaç kez dile getirildiğini belirtmektedir.

Tablo 16: Derslik İçi ve Derslik Dışı Kullanılan Materyaller

Derslik İçi ve Derslik Dışı Kullanılan Materyaller

EBA	Kullanılma nedenleri	Meslektaşlarının çalışmalarını inceleme fırsatı sunması (2) Sınav içeriklerine erişim sağlaması (1) Zorunlu olması (1)
	Kullanılmama nedenleri	İçeriğin düzensiz / niteliksiz olması ve profesyonel / güncel olmaması (15) Ortaöğretim seviyesine uygun içerik bulunmaması (11) Kullanma baskısı yapılması (7) İngilizce dersine dair içerik bulunmaması (5) Öğrencilerin bilgisayar ve internet imkânlarının kısıtlı olması (4) Okulda yeterli / hiç bilgisayar ve internet olmaması (3) Öğrencinin ders yükünün fazla olması (3) Öğretmenin gerek duymaması (2) Öğretmenlere EBA kullanımına dair gerekli HİE verilmemesi (1)
DynEd	Kullanılma nedeni	Zorunlu olması (3)
	Kullanılmama nedenleri	Kullanma baskısı yapılması (13) İçeriğin doğru seviyelendirilmemiş olması (7) Teknik aksaklıklar ve yazılım problemleri (6) Tüm öğrencilerin bilgisayar ve internet imkânının olmaması (4) DynEd sisteminin nitelik değil niceliğe bağlı değerlendirme yapması (2) Daha nitelikli sistemlerin mevcut olması (1)

EBA öğretim yönetim sistemini kullandığını dile getiren dört öğretmenden ikisi kullanma nedenleri olarak meslektaşlarının çalışmalarını inceleme fırsatı sunması, biri sınav içeriklerine erişim sağlaması, biri ise zorunlu olmasını dile getirmiştir. Görüşmeye katılan 16 öğretmen, EBA kullanmadığını belirtmiştir. Kullanılmama

nedenlerine dair yanıtlar 15 öğretmenin görüşüyle EBA’da sunulan içeriğin düzensiz / niteliksiz olması ve profesyonel / güncel olmamasına yoğunlaşmaktadır. Ayrıca EBA’nın kullanılmama nedenleri olarak, ortaöğretim seviyesine uygun içerik bulunmaması, kullanma konusunda baskı yapılması, İngilizce dersine dair içerik bulunmaması, öğrencilerin bilgisayar ve internet imkânlarının kısıtlı olması, okulda yeterli / hiç bilgisayar ve internet olmaması, öğrencinin ders yükünün fazla olması, öğretmenin gerek duymaması, öğretmenlere EBA kullanımına dair gerekli HİE verilmemesi de yer almaktadır. Öğretmenlere ait ifadelerden bazıları aşağıda sunulmuştur.

“Ö15: EBA’da MEB kitabına uyumlu sınavlar yayınlanıyor. Kazanımlar örtüştüğü için alıp sınıflarım için kullanabiliyorum.”

“Ö1: EBA’daki içerik rastgele, konulara göre gruplandırma yok. Aslında ortaöğretim İngilizce dersi için pek bir şey yok.”

“Ö6: EBA tüm okul ve öğretmenler hatta öğrenciler için kaynak olacaksa, alanın uzmanlarına materyal, sınav vb. hazırlatılarak EBA’ya yüklenmeli bence.”

Görüşmeye katılan 20 öğretmenden üçü DynEd’i kullandığını ve kullanma nedenin de zorunluluk olduğunu belirtmiştir. DynEd kullanmadığını dile getiren 17 öğretmenin kullanmama nedenine dair verdiği yanıtlar, kullanılması doğrultusunda baskı yapılması konusunda yoğunlaşmaktadır. İçeriğin doğru seviyelendirilmemiş olması, teknik aksaklıklar ve yazılım problemleri, tüm öğrencilerin bilgisayar ve internet imkânının olmaması, DynEd sisteminin nitelik değil niceliğe bağlı değerlendirme yapması ve daha nitelikli sistemlerin mevcut olması da verilen yanıtlar arasındadır. Örneğin;

“Ö11: DynEd yavaş ilerleyen öğrenciyi bıktıran bir sisteme sahip. Zorunlu diyorlar ama sürekli olarak teknik aksaklıklar yaşıyor. Hakkıyla uygulamak mümkün değil.”

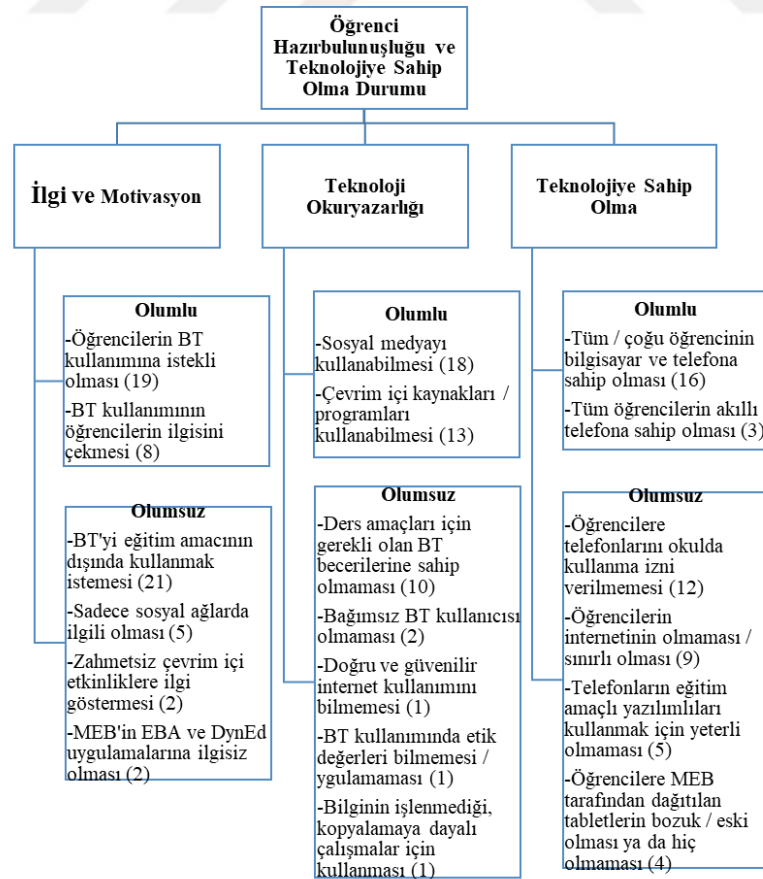
“Ö6: Çevrim içi ve İngilizcenin anavatanı olan ülkelerin kurduğu sayısız kaynak var. DynEd’in sunduğundan fazlasını öğrencilere sağlıyor.”

“Ö3: Her öğrencinin bilgisayar ya da interneti olmadığı için DynEd çalışmalarını ders notu olarak da veremiyorum. Not olmayınca öğrenci çalışmak istemiyor.”

3.4. ÜÇÜNCÜ ARAŞTIRMA SORUSUNA İLİŞKİN BULGULAR

Öğrencilerin derslerde harmanlanmış öğrenme uygulamalarına ilişkin hazırbulunuşlukları ve teknolojiye sahip olma düzeylerini irdeleyen üçüncü araştırma sorusuna ilişkin elde edilen bulgular üç başlık altında toplanmıştır: İlgi ve motivasyon, teknoloji okuryazarlığı, teknolojiye sahip olma. Bu üç başlığın her birinin altında ele alınan yanıtlar olumlu ve olumsuz başlıklarına atfedilerek Tablo 17’ye yerleştirilmiştir. Tabloda kullanılan sayısal değerler, ifadenin kaç kez dile getirildiğini yansıtmaktadır.

Tablo 17: Öğrenci Hazırbulunuşluğu ve Teknolojiye Sahip Olma Durumu



3.4.1. İlgi ve Motivasyon

İlgi ve motivasyon başlığı altında yer alan olumlu yanıtlar, 19 öğretmenin görüşüyle öğrencilerin bilişim teknolojileri kullanımına istekli olmasına yoğunlaşmaktadır. Ayrıca 8 öğretmen, sınıfta BT kullanımının öğrencilerin ilgisini çektiğini dile getirmiştir.

“Ö19: Öğrenciler, günlük hayatta bilgisayar, akıllı telefon ve internetle haşır neşirler. Bilişim teknolojilerinin sınıfta kullanılıyor olması ilgilerini çok çekiyor...”

“Ö13: Akıllı tahtadan bir şey izleyecek olursak öğrenciler yardım etmek için bile yarışıyorlar. İçinde bilgisayar ya da internet olan her şeye karşı istekliler.”

Olumsuz başlığı altında yer alan yanıtlar ise görüşmeye katılan öğretmenler tarafından 21 kez dile getirilen, öğrencilerin bilişim teknolojilerini eğitim dışı etkinliklerde kullanmaya istekli olması noktasında yoğunlaşmaktadır. Olumsuz başlığı altındaki yanıtlar arasında öğrencilerin sadece sosyal ağlarda ilgili / istekli olması 5, zahmet gerektirmeyen çevrim içi etkinliklere ilgili olması 2, MEB’in sağladığı EBA ve DynEd’e ilgi göstermemesi 2 kez dile getirilmiştir. Öğretmenlere ait ifadelerden bazıları aşağıda sunulmuştur.

“Ö5: Öğrencilerin benden daha çok BT bilgisi var diyebilirim ama bu bilgi ve ilgileri sadece sosyal medya odaklı. Ders için cep telefonundan bir sözlük açacak olsak hemen Facebook, WhatsApp açılıveriyor.”

“Ö7: İlgililer ama aklımızda oluşan bilgisayar çağı çocuğu tanımına pek uymuyor, yalnızca sosyal ağlarla ilgililer.”

3.4.2. Teknoloji Okuryazarlığı

Teknoloji okuryazarlığı başlığı altında yer alan olumlu yanıtlar, 18 öğretmenin dile getirdiği öğrencilerin sosyal medyayı kullanabilmesine yoğunlaşmaktadır. Ayrıca

öğrencilerin çevrim içi kaynak / programları kullanabilmesi 13 kez dile getirilmiştir. Örneğin;

“Ö1: Öğrenciler teknoloji alanında çok marifetliler. Hangi yazılım olsa kullanabiliyorlar. Bazı performans çalışmalarını video hazırlama gibi görevlerden veriyorum. Çıkardıkları ürünleri çok başarılı buluyorum.”

“Ö13: Sosyal ağlarda yapamadıkları yok. Fotoğraf photoshop programlarını kullanabiliyorlar, kolaj yapabiliyorlar. Sosyal medya gençlerden sorulur.”

Diğer bir yandan, olumsuz başlığı altında yer alan yanıtlar, öğrencilerin ders amaçları doğrultusunda gerekli olan BT becerilerine sahip olmaması (10), öğrencilerin bağımsız BT kullanıcısı olmaması (2), doğru ve güvenilir internet kullanımını bilmemesi (1), BT kullanımındaki etik değerleri bilmemesi / uygulamaması (1), bilginin işlenmediği, kopyalamaya dayalı çalışmalar için kullanması (1) olarak ifade edilmektedir. Öğretmenlere ait ifadelerden bazıları aşağıda sunulmuştur.

“Ö20: Öğrenciler bir araştırma konusu olduğunda, kaynağının güvenilirliğini bile kontrol etmeden, arama motorunda ilk çıkan yerden kopyalıyor. İçeriğinde ne anlattığından haberi bile olmuyor bazen.”

“Ö4: İnternet ve sosyal medya kullanımında başarılı olabilirler ama sanal dünyada kendilerini korumayı bilmiyorlar. Her özel bilgiyi, fotoğrafı çekinmeden internetten paylaşıyorlar. Kimin bunlara ulaşabileceğini, ne gibi kötü amaçlara kullanacağını düşünmüyorlar hiç.”

3.4.3. Teknolojiye Sahip Olma

Teknolojiye sahip olma başlığı altında yer alan olumlu yanıtlar bu yönde dile getirilen 16 görüş ile öğrencilerin tamamının / çoğunun bilgisayar ve telefona sahip olmasına yoğunlaşmaktadır. Ayrıca 3 öğretmen tüm öğrencilerin akıllı telefona sahip olduğunu belirtmiştir.

Örneğin;

“Ö20: Öğrencilerin hepsinde son model akıllı telefon, internet ve bilgisayar var. Maddi olarak nasıl yetişiyorlar bilmiyorum ama var.”

“Ö12: Çok az sayıda öğrencinin bilgisayarı ve interneti yoktur.”

Teknolojiye sahip olma başlığı altında incelenen olumsuz yanıtlar, 12 öğretmen tarafından dile getirilen, öğrencilere okulda oldukları süre içinde telefonlarını kullanma izni verilmemesi noktasında yoğunlaşmaktadır. Ayrıca öğrencilerin sınırlı internet paketinin olması ya da hiç olmaması (9), telefonların eğitim amaçlı yazılımları kullanmak için yeterli olmaması (5), öğrencilere MEB tarafından dağıtılan tabletlerin bozuk / eski olması ya da hiç olmaması (4) verilen yanıtlar arasındadır. Bu yöndeki öğretmen ifadeleri şu şekildedir:

“Ö3: Öğrencilere bazen çevrim içi sitelerden kelime oyunu oynatmak istiyorum. Akıllı tahtamda internet yok. Öğrencilerin telefonları işimize yarar ama okul yönetimi öğrenci telefonlarını sabah topluyor, çıkışta teslim ediyor.”

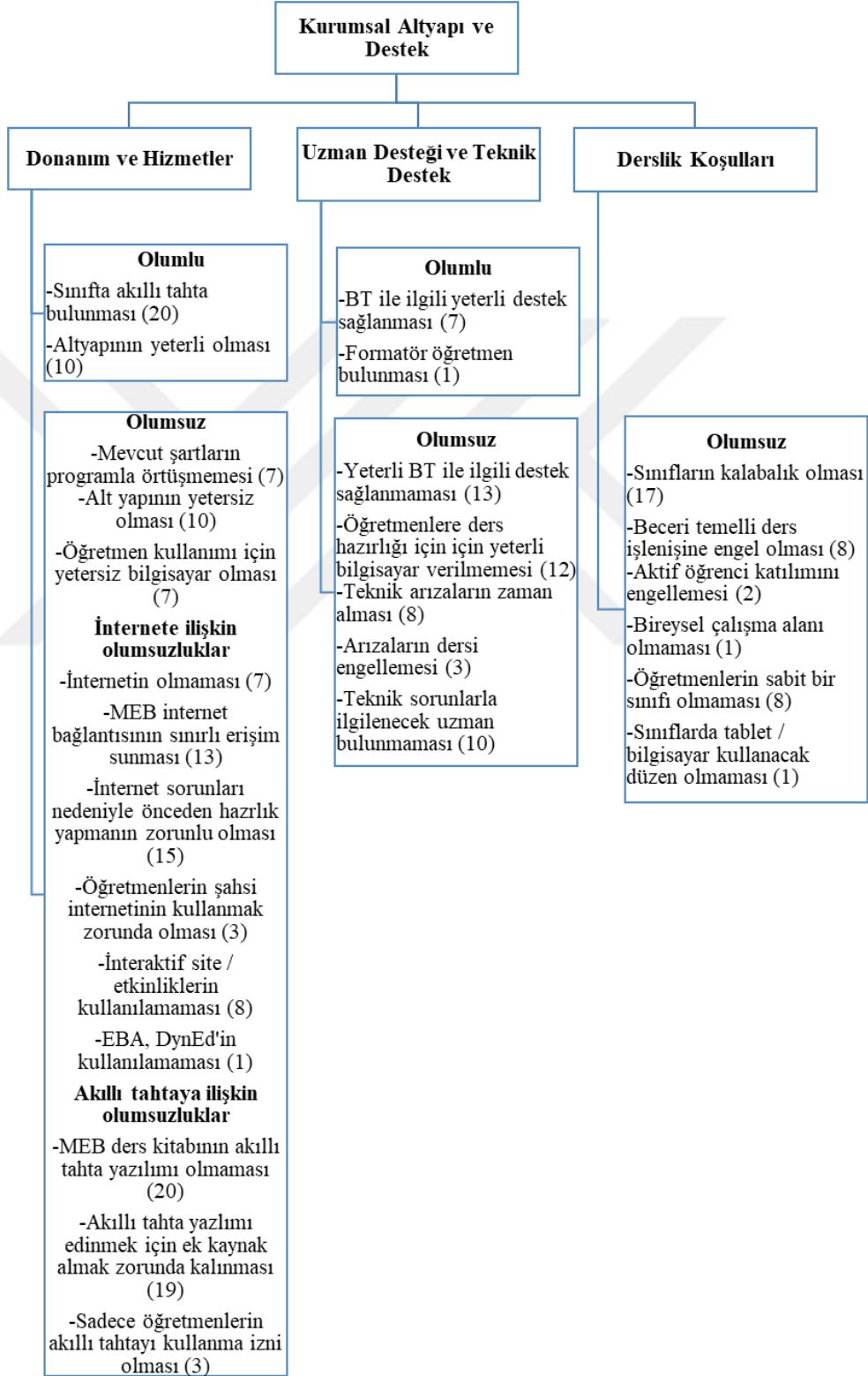
“Ö4: Fatih Projesi kapsamında ortaöğretim kurumlarının öğrencilerine tablet dağıtıldı ama bizim okulumuzdaki öğrenciler hiçbir zaman tablet alamadı. Zaten proje dâhilindeki internet bağlantısını da göremedik henüz.”

3.5. DÖRDÜNCÜ ARAŞTIRMA SORUSUNA İLİŞKİN BULGULAR

Harmanlanmış öğrenmeye ilişkin kurum alt yapı ve olanaklarının ne düzeyde olduğunu irdeleyen dördüncü araştırma sorusuna ait bulgular üç başlık altında gruplandırılmıştır: Donanım ve hizmetler, uzman desteği ve teknik destek, derslik koşulları. ‘Donanım ve hizmetler’ ile ‘uzman desteği ve teknik destek’ başlıkları altında bulunan yanıtlar olumlu ve olumsuz başlıklarına atfedilerek Tablo 18’e yerleştirilmiştir. Ancak derslik koşulları başlığı altında yalnızca olumsuz görüş bildirildiği için, bu temadaki yanıtlar olumsuz başlığı altında sunulmuştur. Tabloda yer

alan sayısal değerler, ifadenin öğretmenler tarafından kaç kez dile getirildiğini yansıtmaktadır.

Tablo 18: Kurumsal Altyapı ve Destek



3.5.1. Donanım ve Hizmetler

Donanım ve hizmetler başlığında yer alan olumlu görüşler, görüşmeye katılan 20 öğretmenin tamamının aynı görüşü paylaşmasıyla sınıflarda akıllı tahta bulunmasına yoğunlaşmaktadır. Ayrıca 10 öğretmen altyapının yeterli olduğunu belirtmiştir. Örneğin;

“Ö13: Okulum, ortaöğretim kurumlarını BT ile donatan Fatih projesinin pilot okuluydu. Akıllı tahta, yazıcı, tarayıcı, internet gibi okulda kullanılabilecek tüm imkânlarımız mevcut.”

“Ö2: Gerekli planlama yapıldığı sürece altyapıda herhangi bir sorun yok.”

“Ö17: Akıllı tahta alt yapısı var ve çalışıyor; başka bir şeye gerek kalmıyor zaten.”

Donanım ve hizmetler kategorisi, olumsuz başlığı altında yer alan yanıtlar içinde mevcut durum şartlarının programla örtüşmemesi (7) alt yapı yetersizliği (10), öğretmenler için yeterli bilgisayar olmaması (7) dile getirilmiştir. Bunların dışında kalan yanıtlar, internete ilişkin olumsuzluklar ve akıllı tahtaya ilişkin olumsuzluklar olarak değerlendirilebilir. İnternete ilişkin olumsuzluklar olarak, internetin olmaması (17), MEB internet bağlantısının her siteye erişim vermemesi (13), internete bağlı sıkıntıların önceden hazırlık yapma gerekliliği doğurması (15), öğretmenlerin şahsi internetini kullanmak zorunda kalması (3), interaktif site ve etkinliklerin kullanılamaması (8), EBA / DynEd kullanılamaması (1) ifade edilmiştir. Akıllı tahtaya ilişkin olumsuzluklar olarak, MEB kitabının akıllı tahta yazılımının olmaması (20), akıllı tahta yazılımı edinebilmek için ek kaynak alma zorunluluğu olması (19) ve akıllı tahtaların yalnızca öğretmenlerin kullanımında olması (3) dile getirilmiştir. Öğretmenlere ait ifadelerden bazıları aşağıda sunulmuştur.

“Ö11: Akıllı tahta var çok güzel ve yararlı, tamam. MEB kitabını kullanmak zorunlu ama kitabın akıllı tahta yazılımı yok. Bu kadar verimli

donanımlar varken, yazılım kısmını tamamlamadıkları için yine beceri temelli ders yapamıyoruz. Yine ek kaynak almak zorunda kalıyoruz...”

“Ö1: Derste yeri geliyor, bir konuyla ilgili fazladan bilgi bakmak, telaffuzla ilgili bir örnek bulmak istiyorum. MEB internet sitesi istediğim sitelere girmiyor. EBA ve DynEd’te de istediğim materyaller olmuyor.”

“Ö20: Program dört beceriyi kullanarak İngilizce iletişim kurabilen öğrenciler istiyor. Bu konuda bilişim teknolojileri kullanın diyor ama program başka ortam başka şeyler söylüyor. Sınıflar İngilizce öğretimi için çok kalabalık. Akıllı tahtalarda internet yok. EBA, DynEd yetersiz.”

3.5.2. Uzman Desteği ve Teknik Destek

Uzman desteği ve teknik destek başlığı altında ele alınan olumlu yanıtlar, 7 öğretmen tarafından dile getirilen, kurumdan BT ile ilgili yeterli destek sağlanması ve 1 öğretmen tarafından dile getirilen kurumda formatör öğretmen bulunmasından oluşmaktadır. Örneğin;

“Ö20: Okulumuzda formatör öğretmen olduğu için sadece arıza gibi durumlarda değil, düzenli bakım ve format gibi durumlarda da sürekli destek alabiliyoruz.”

Uzman desteği ve teknik destek kategorisinde olumsuz başlığı altında ele alınan yanıtlar, 13 öğretmenin bu doğrultudaki görüşüyle BT ile ilgili yeterli destek sağlanmamasına yoğunlaşmaktadır. Olumsuz başlığı altında incelenen yanıtlardan öğretmenlere ders dışı zamanlarda hazırlık yapımları amacıyla yeterli bilgisayar verilmemesi (12), teknik arızaların zaman alması (8), teknik arızaların dersi engellemesi (3), arızalarla ilgilenecek uzman olmaması (10) dile getirilmiştir. Örneğin;

“Ö6: Sorun yaşadığımızda çözümü zaman alıyor. Kim yapabilir, ne zaman yapabilir uğraşıp duruyorum. Ders engelleniyor.”

3.5.3. Derslik Koşulları

Derslik koşulları başlığında yer alan yanıtlar incelendiğinde, yalnızca olumsuz görüşlerin belirtildiği görülmüştür. Olumsuz alt başlığı altındaki yanıtlar, 17 öğretmenin görüşü doğrultusunda sınıfların kalabalık olmasında yoğunlaşmaktadır. Kalabalık sınıflara bağlı olarak beceri temelli ders işlenememesi (8), aktif öğrenci katılımını sağlanamaması (2), bireysel çalışma alanı olmaması (1) verilen yanıtlar arasındadır. Ayrıca derslik koşullarına ilişkin olumsuz yanıtlarda, öğretmenlerin sabit bir sınıfı bulunmaması (8), sınıflarda kişisel bilgisayar ve tablet kullanımı için uygun düzenin olmaması (1) da verilen yanıtlardandır. Olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin ifadelerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“Ö11: Sınıflar öyle kalabalık ki, en az 34 kişi. Bireysel etkinlik yapsam, her birine sıra veremiyorum, süre yetmez. Grup çalışması yapsam, oturma düzenimiz buna hiç uygun değil ve çok gürültü olduğu şikâyeti alıyorum. İlgisiz öğrencileri kontrol etmek zorlaşıyor.”

Kurumlara ait altyapı olanaklarına ilişkin veriler, görüşmelerin yanı sıra doküman incelemesi yapılarak elde edilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin ardından araştırma kapsamındaki okulların stratejik planlarında yer alan donanım bölümleri araştırmacı tarafından incelenmiş ve elde edilen bilgiler Tablo 19’da birleştirilmiştir.

Tablo 19: Okullarda Bulunan BT Donanımları

Kurum adı	Etkileşimli Tahta Sayısı	İnternet Erişimi	Tablet Sayısı Öğrenci	Tablet Sayısı Öğretmen
A Anadolu Lisesi	31	Var	206	24
B Anadolu Lisesi	29	Yok	-	-
C Anadolu Lisesi	37	Var	202	30
D Anadolu Lisesi	33	Var	236	17
E Anadolu Lisesi	29	Var	146	33
F Anadolu Lisesi	29	Var	165	40
G Anadolu Lisesi	30	Yok	136	35
H Anadolu Lisesi	24	Var	-	-
I Anadolu Lisesi	31	Var	193	42
J Anadolu Lisesi	30	Var	171	47

Tablo 19’da sunulan veriler incelendiğinde araştırma dâhilindeki Anadolu liselerinin hepsinde akıllı tahta (etkileşimli tahta); B Anadolu Lisesi ve G Anadolu Lisesi dışındaki tüm liselerde, internet erişimi bulunmaktadır. Ayrıca stratejik planlarda verilen bilgilere göre, B ve H Anadolu liseleri hariç diğer 8 okulun hepsinde, öğrenci ve öğretmen tabletleri bulunmaktadır. Ancak öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgularda, tüm öğretmenlerin dersliklerinde akıllı tahta bulunduğunu fakat internet bağlantısının sorunlu olduğunu ya da hiç olmadığını ifade ettiği saptanmıştır. Ayrıca yazılı kaynaklarda öğretmen ve öğrencilerin tabletlere sahip olduğu yer olsa da öğretmen görüşlerinde, öğretmen ve öğrenci tabletlerinin bozuk, eski ya da kullanılamaz durumda olduğu bildirilmiştir. Bu bağlamda, yazılı kaynaklar ve mevcut duruma dair öğretmen görüşlerinin birbirini destekler nitelikte olmadığı; yazılı kaynakların mevcut duruma göre güncellenmemiş olduğu söylenebilir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada, harmanlanmış öğrenme yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan 2017 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı'nın mevcut şartlarda uygulanabilirliğine ilişkin öğrenmen görüşlerinin alınması amaçlanmış ve durum çalışması deseni kullanılmıştır. Kocaeli'nin İzmit ilçesinde görev yapmakta olan yirmi İngilizce öğretmeni ile yapılan görüşmeler ve doküman incelemesinden elde edilen veriler içerik analizi yapılarak dört başlık altında gruplanmıştır: Öğretmen hazırbulunuşluğu, ders uygulamalarında kullanılan materyaller, öğrenci hazırbulunuşluğu ve teknolojiye sahip olma, kurumsal altyapı ve destek.

Bu bölümde, öğretmen görüşleri temel alınarak yürütülen bu araştırma kapsamında elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar, araştırma sorularına ilişkin başlıklar altında yer verilmiştir.

Öğretmenlerin Mevcut İngilizce Öğretim Programı'na Ve Harmanlanmış Öğrenmeye Dair Bilgi Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin mevcut İngilizce öğretim programı ve harmanlanmış öğrenmeye dair bilgi düzeylerine ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin programa ilişkin görüşü, programla ilgili bilgiye sahip olma durumu ve bilişim teknolojisi okuryazarlığı hakkında sonuçlar elde edilmiştir.

Öğretmenler, programın hayata geçirmeye çalıştığı uygulamalı eğitim fikrine ilişkin olumlu görüş bildirirken, programın mevcut olan durumla örtüşmemesi ve programın uygulanmasında kullanılacak olan ders materyallerinin başarısız olması, mevcut derslik ve okul şartlarının programda yer alan ölçme değerlendirme yöntemlerine uygun olmaması dolayısıyla program hakkında olumsuz görüş bildirmektedirler. Araştırmanın öğretmenlerin programın uygulanabilirliğine ilişkin olumsuz görüşleri Şavran (2017) tarafından yürütülen İngilizce Dersi Öğretim Programı'nın Etkililiği konulu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Meslek ve

teknik Anadolu liselerinde yürütülen bu çalışmada, programa dair öğrenci ve öğretmen algıları bir anketle ölçülmüş ve programın yetersiz bulunduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca Karcı (2012) Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı'nın Değerlendirilmesi konulu, Aydın ilinde öğretmen görüşleri dikkate alınarak yürütülen çalışmada, programın okul ve dersliklerdeki şartlara uyumlu olmadığı için, programın önerdiği yaklaşımı sınıfta uygulamanın, beceri temelli öğrenme ve değerlendirme etkinliklerini yerine getirmenin mümkün olmadığını tespit etmiştir. Bu bağlamda, araştırma sonuçları birbirini destekler niteliktedir.

Bu çalışmanın en önemli bulgularından biri, öğretmenlerin programı uygulanabilir olmadığını düşünmesinde, MEB tarafından sağlanan ders kaynak ve materyallerinin harmanlanmış öğrenme yaklaşımına uygun olmaması ve niteliklerinin düşük olmasıdır. Araştırmanın ders materyallerini yetersiz bulunmasına ilişkin sonucu, Karcı'nın (2012) yukarıda sözü edilen çalışmasındaki ders kitabının geliştirilmesi ve teknolojik araçlarla desteklenmesi gerektiği sonucunu pekiştirmektedir. Kefeli (2008) ise Anadolu Liseleri İngilizce Dersi Öğretim Programı başlıklı çalışmada, öğretmen, öğrenci ve velilerle yaptığı görüşmelere dayanarak, MEB tarafından sağlanan ders materyallerinin yetersiz olduğu sonucuna varmıştır. Karcı ve Kefeli'nin 2017 İngilizce Öğretim Programı'ndan önce yürürlükte olan İngilizce programlarına ilişkin ulaştıkları araştırma sonuçları ve bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında, MEB tarafından sağlanan ders materyallerinin yeterli olmadığı ve bu sorunun çözüm bulmadan günümüze kadar devam ettiği söylenebilir.

Öğretmenlerin programla ilgili bilgiye sahip olma durumuna dair bulgularda, öğretmenlerin program hakkında sınırlı bilgiye sahip oldukları, programın esas aldığı harmanlanmış öğrenme yaklaşımına ilişkin bilgi sahibi olmadıkları belirlenmiştir. Bu durumun ise programı incelememiş olmaları, katıldıkları program tanıtım seminerinin organizasyon sorunları ve eğitmenin niteliği gibi nedenlerden ötürü verimsiz geçmiş olması, harmanlanmış öğrenme yaklaşımına dair MEB tarafından sunulan bir hizmet içi eğitim bulunmamasına dayandığı sonucuna varılabilir. Nitekim, MEB veri tabanında böyle bir bilgi olmaması öğretmenlerin görüşlerini desteklemektedir.

Öğretmenlerin bilişim teknolojilerine ilişkin görüşleri ile bilişim teknolojileri kullanarak materyal geliştirebilme başlıklarında ele alınan bulgular incelendiğinde ise, öğretmenlerin derste BT kullanımını, içerik zenginliği ve kaynaklara kolay erişim sağlaması, etkileşimin sınıf dışında da sürdürülebilmesi gibi nedenlerle yararlı buldukları, destekledikleri ve kullanmak istedikleri belirlenmiştir. Ancak, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin yetersiz olması dolayısıyla, öğretmenlerin BT'yi sınıflarında etkili kullanamadığı, BT ile kendi ihtiyaçlarına özel materyal geliştiremediği, önceden tasarlanmış materyallere yönelmek zorunda kaldığı sonucuna varılmıştır. Segovia ve Hardison'ın (2009) yabancı dil öğretiminde iletişimsel yaklaşıma ilişkin yürütmüş oldukları çalışmalarında, hizmet içi eğitim sisteminin niteliksiz ve yetersiz olmasının, öğretmenlerin yeni uygulanmaya başlanan programın esaslarını anlama ve hayata geçirmesini olumsuz etkilediği sonucuna varmıştır. Ayrıca Aytaç (2000), hizmet içi eğitim sisteminin içeriği ve karşılaşılan sorunları ortaya koymayı amaçladığı çalışmada hizmet içi eğitim birimlerinin örgütlenme sorunu neticesinde kurumlar arası iletişim sorunları olduğu, dolayısıyla hizmet içi eğitimlerin organizasyon ve yürütme aşamalarında sorunlar ortaya çıktığı belirtilmiştir. Bu sorunlar HİE birimlerinde eğitim ihtiyaçları ve içeriğini saptayan, eğitim programını geliştiren, uygulayan ve değerlendirenlerin eğitim uzmanı olmadığı, hizmet içi eğitime katılacak öğretmenlerin özlük haklarının iyileştirilerek ödüllendirilmemesi gibi nedenler sayılmaktadır. Ayrıca MEB 2014 – 2019 Stratejik Planı'nda 'zayıf yönler' başlığı altında hizmet içi eğitimlerin verimsiz olduğu ve iyileştirme çalışmalarına ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir. Hizmet içi eğitimlerle ilgili yukarıda ifade edilen araştırmalar ile bu araştırmanın sonuçları paralellik göstermektedir. Nitekim bu çalışmada da öğretmenler aldıkları hizmet içi eğitimin (yurt dışı eğitimlerde alınanlar hariç) yetersizliğinden söz etmektedirler.

Öğretmenlerin Derslerinde Harmanlanmış Öğrenmeye Dayalı Uygulamaları Gerçekleştirme Düzeyine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin derslerinde harmanlanmış öğrenmeye dayalı uygulamaları ne ölçüde gerçekleştirmekte olduğuna ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde, derslik içi, derslik dışı, derslik içi ve dışında kullanılan materyallere ilişkin sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Öğretmenlerin çoğunun derslerinde sınıflarının aşırı kalabalık

olması ve ders sürelerinin azaltılmasından ötürü materyal seçiminde kısıtlamalar yaşadığı sonucuna varılmıştır. Ders saatlerinin yetersiz olması Karcı'nın (2012) daha önce sözü edilen çalışmasında dile getirilen, program içeriğinin programda önerilen yaklaşım ve materyallerle aktarılması için ders saatlerinin yetersiz olduğu sonucuyla örtüşmektedir.

Diğer bir yandan, öğretmenlerin tamamının derslerinde akıllı tahta ve akıllı tahta yazılımlarını kullandığı ve bu durumun gerçekleşmesinde BT materyallerinin çoklu duyuya hitap etmesi, pratik olması, zaman kazandırması ve içerik zenginliği yaratmasının etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın BT araçlarının kullanımıyla ilgili sonucunun, harmanlanmış öğrenme alanında çalışmalar yürüten Osguthorpe ve Graham'ın (2003), bilişim teknolojilerinin eğitimde kullanılmasının eğitime harcanan zamanı olumlu etkilemesi, çeşitli kaynaklara hızlı ve kolay erişim sağlaması vb. faydalarına yönelik çalışmalarıyla uyumlu olduğu söylenebilir. Bu sonuç ayrıca, Vaughan'ın (2007) Amerika Birleşik Devletleri'nde yürüttüğü, bilişim teknolojilerinin eğitimde olumlu sonuçlarına ilişkin çalışmasının sonuçlarıyla örtüşmektedir. Ayrıca Üstün'ün (2011) BÖTE öğretim elemanlarıyla gerçekleştirdiği araştırmasında, eğitimde BT kullanımının farklı ve çok sayıda kaynak sunması, kullanımının pratik olması gibi noktalarda aynı sonuçları elde etmiştir.

Öğretmenlerin derslerinde BT kullanımıyla ilgili yaşadıkları sıkıntılara ilişkin bulgularında, sınıfta internet bağlantısının olmaması, internet olmaması nedeniyle ders öncesinde hazırlık yapmak ve fazladan çalışmak zorunda kalınması yer almaktadır. Öğretim programında uygulanması istenen harmanlanmış öğrenme yaklaşımında bilişim teknolojileri materyalleri önemli yer tutmaktadır. Harmanlanmış öğrenmenin, öğretmenlerin sınıflarında bilişim teknolojileri materyalleri kullanımda sıkıntılar yaşaması, diğer bir deyişle kurum alt yapısından kaynaklı sorunlardan dolayı kullanılamadığı sonucuna varılmıştır. Araştırmanın bu sonucu, İnce (2015) tarafından yürütülen İngiliz dili öğretiminde harmanlanmış öğrenmenin kullanımında karşılaşılabilecek engellere ilişkin öğretmen görüşlerinin alınması konulu çalışmasının sonuçlarını destekler niteliktedir. İnce'nin (2015) çalışmasında da öğretmenlerin, sınıflarında internet bağlantısıyla ilgili yaşamalarının, harmanlanmış öğrenme yaklaşımının kullanılmasında engel teşkil ettiği sonucu elde edilmiştir.

Öğretmenlerin derslik dışında öğrencilerle ders amaçlı iletişim kurmak için sosyal medyayı ve özellikle WhatsApp ve Facebook'u tercih ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin sosyal medyayı tercih etmesinde, öğrenci öğretmen iletişimini güçlendirme, hızlı iletişim kurabilme ve kaynakları kolay paylaşabilmenin etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda, araştırma sonucunun Gedik'in (2010) harmanlanmış öğrenmeye ilişkin gerçekleştirdiği araştırmasında elde ettiği BT kullanımının eğitimdeki olumlu etkilerine dair sonuçlarıyla örtüşmektedir. Ayrıca Erdem ve Kibar'ın (2014) çalışmasında öğrencilerin Facebook gibi uygulamaların hızlı iletişim ve ders dışı etkileşim için faydalı bulduğu sonucu, bu durumla aynı doğrultudadır.

Öğretmenlerin derslik içi ve derslik dışında kullanabilecekleri materyallere ait bulgularda, EBA ve DynEd öğretim yönetim sistemleri yer almaktadır. Öğretmenlerin çoğunun, her iki sistemi de kullanmadığı görülmüş ve kullanmamalarında, sistemlerin ortaöğretim İngilizce dersi seviyesine uygun içerik barındırmaması, var olan içeriğin doğru seviyelendirilmemiş olması ve sistemlerin yeterli olmamasına rağmen kullanma baskısı yapılmasının etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Ucur'un (2010) araştırma sonuçlarında, Dyned yazılımının etkililiği konusunda sorunlar yaşandığını ve sistemin önemli iyileştirmelere ihtiyaç duyduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda araştırma sonuçları birbirini destekler niteliktedir.

Öğrencilerin Derslerde Harmanlanmış Öğrenme Uygulamalarına İlişkin Hazırbulunuşlukları Ve Teknolojiye Sahip Olma Durumuna İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin derslerde harmanlanmış öğrenme uygulamalarına ilişkin hazırbulunuşlukları ve teknolojiye sahip olma durumlarına ilişkin bulgular incelenmesiyle, ilgi ve motivasyon, teknoloji okuryazarlığı ve teknolojiye sahip olma durumuna dair sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğrencilerin, bilişim teknolojilerinin kullanımına ilişkin ilgi, istek ve becerilerinin yüksek olduğu fakat BT'yi öğretim amaçlı kullanmak istemedikleri, ilgi ve becerilerinin sosyal medyayla sınırlı olduğu belirlenmiştir. Bu durumun ortaya

çıkmasında, öğrencilerin BT kullanarak bilgiyi işleme ve aktarma bilgilerinin olmaması, doğru ve güvenilir internet kullanımını bilmemeleri, teknolojiye sahip olma durumlarının cep telefonu ve kısıtlı internet imkânlarından oluşması ve bu imkânların öğretim amaçlı yazılımlar için yetersiz kalmasının etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda, öğrencilerin harmanlanmış öğrenmeye dayalı ders uygulamalarında sıkıntılar yaşadığı söylenebilir. Araştırmanın bu sonucu, Vaughan'ın (2007) araştırmasında ulaşılan, harmanlanmış öğrenmenin etkin şekilde hayat geçirilebilmesi için, yaklaşımda yer alan BT materyallerine ilişkin becerilerin edinilmesinin bir gereklilik olduğu sonucuyla bağdaşmaktadır. Aynı zamanda elde edilen bu sonuç, harmanlanmış öğrenmeye ilişkin çalışmada Balcı (2017) tarafından dile getirilen, öğrencilerin BT kullanımına istekli oldukları ama ders uygulamalarındaki BT kullanımının ve öğrencilerin bu konudaki becerilerinin geliştirilmesi gerektiği sonucuyla bağdaşmaktadır.

Harmanlanmış Öğrenmeye İlişkin Kurum Alt Yapı Ve Olanaklarının Düzeyine İlişkin Sonuçlar

Harmanlanmış öğrenmenin uygulanabilmesine ilişkin kurum alt yapı ve olanaklarına dair bulgular incelendiğinde, donanım ve hizmetler, uzman desteği ve teknik destek ve derslik koşulları ile ilgili sonuçlara ulaşılmıştır.

Donanım ve hizmetlere ilişkin bulgularda, sınıflarda akıllı tahta olduğu ve bu sayede BT'ye dayalı etkinlikler yapılabilmesine imkân sağlandığı tespit edilmiştir. Ancak akıllı tahtalarda internet bağlantısı bulunmaması ya da her internet sitesine erişim imkânı vermeyen MEB internet hattının kullanılıyor olmasının; dersler esnasında içerik çeşitliği sağlayan, gerçek yaşam örnekleri sunan ve dil becerisi geliştirmede etkili olan sitelerin kullanılamamasına yol açtığı elde edilen sonuçlar arasındadır. Aynı zamanda, sınıflarda internetle ilgili yaşanan sıkıntıların, öğretmenlerin ders öncesinde hazırlık yapmak zorunda kalması ve ders yüklerinin artması dolayısıyla harmanlanmış öğrenme uygulamalarından kaçınmasına yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır. İnce'nin (2005) araştırma sonuçlarında yer alan, okullarda yeterli teknolojik donanım ve güçlü internet bağlantısının bulunmaması, bazı okullarda bilgisayar ve internet bağlantısının hiç olmaması gibi durumların

harmanlanmış öğrenmenin uygulanmasında engel teşkil ettiği ifadesi, bu araştırmanın sonuçlarıyla da birbirini destekler niteliktedir.

Çalışmanın bir diğer önemli bulgusu, MEB ders kitabının akıllı tahta yazılımının olmaması, EBA ve DynEd sistemlerinin niteliği düşük ya da ortaöğretim seviyesinin altında materyaller barındırmasının, öğretmenleri akıllı tahta yazılımı içeren ek kaynaklar aldirmaya yönlendirmesidir. Bu durum, Osguthorpe ve Graham (2003) tarafından ileri sürülen harmanlanmış öğrenmenin temel prensiplerinden biri olan eğitimde maliyetin düşürülmesine aykırı bir durum ortaya çıktığı belirlenmiştir. Öğrenciye ait telefonların okul saatleri süresince öğrencilerden toplanması, öğretmenlerin şahsi kullanımı için yeterli bilgisayar olmaması, okulda öğrenci kullanımına açık bilgisayar ya da çalışır halde tablet olmaması da harmanlanmış öğrenme yaklaşımında önemli yer tutan bilişim teknolojileriyle desteklenmiş etkinliklerin yapılmasına engel olduğu sonucuna varılmıştır. Masie (2006) çalışmasında, öğrencilerin BT aracılığıyla kendilerine ulaştırılan materyallere diledikleri zaman ulaşabilmelerinin, harmanlanmış öğrenmenin ileri sürdüğü bağımsız öğrenen olmaları yolunda önemli yer tuttuğunu belirtmektedir.

Uzman desteği ve teknik desteğe dair bulgularda, öğretmenlerin çoğunun BT ile yaşanan sıkıntıların çözümünde yeterli destek alamadığı, teknik sorunlarla ilgilenecek uzman bulunmadığı belirlenmiştir. Bu durumun dersin verimi düşürdüğü ve zaman zaman engellediği, dolayısıyla Osguthorpe ve Graham'ın (2003) dile getirdiği harmanlanmış öğrenmenin hedeflerinde belirtilen zamandan tasarruf ilkesine ters düşen bir durum ortaya çıktığı, yaklaşımın uygulanmasına elverişli ortamın oluşturulamadığı sonucuna varılmıştır. Khan (2005), harmanlanmış öğrenme ortamlarının oluşturulmasında dikkate alınacak unsurları belirttiği 'Sekizgen Taslak'ta, harmanlanmış öğrenme ortamları için teknik uzmanların varlığı ve yeterliğinin önemli bir aşama olduğunu bildirmektedir. Üstün (2011) BÖTE öğretim elemanlarının harmanlanmış öğrenme ortamlarında verilen derslere ilişkin görüşlerini değerlendiren çalışmasında elde ettiği sonuçlarda, harmanlanmış öğrenme yaklaşımının kullanılamamasını, yaşanan teknik sorunlar ve araç gereç temininde kurumsal desteğin sağlanamamasına bağlanmaktadır. Bu bağlamda, araştırma sonuçları birbirini destekler niteliktedir.

Dersliklerle ilgili bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin yalnızca olumsuz görüşler bildirdiği görülmüştür. Sınıfların aşırı kalabalık olmasının, beceri temelli dil öğretiminin gerçekleştirilmesi ve aktif öğrenci katılımının sağlanmasına engel olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin derse hazırlık yapabilecek alan ve bilgisayar imkânlarının olmamasının, sınıflarının özel ihtiyaçlarına cevap verebilecek materyaller tasarlamak yerine, önceden tasarlanmış materyalleri tercih etmelerine neden olduğu sonucuna varılmıştır. Singh ve Reed (2001), harmanlanmış öğrenme yaklaşımının uygulanabilmesi için derslik sayısı ve kapasitesinin, ders gerekliliklerine uygun teknolojik sistem ve altyapının analiz edilerek düzenlenmesi; öğrenci sayısının yaklaşımın uygulamalarını engellemeyecek şekilde belirlenmesi gerektiğini dile getirmektedir. Yalavaş (2015), öğrenci, öğretmen ve velilerin çevrimiçi ortamlarda düzenlenen derslere ilişkin görüşlerini içeren çalışmasında, sınıfların öğrenci sayısının azaltılması gerektiği sonucuna varmıştır. Ayrıca, MEB 2015– 2019 Stratejik Planı'nda zayıf yönler bölümünde, sınıf başına düşen öğrenci sayısında bölgelere bağlı yoğunlaşmalar olduğu ve eğitim uygulamalarında sorunlara yol açtığı belirtilmektedir. Bu bağlamda, çalışmaların sonuçlarının birbirini destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Bu araştırmanın temel araştırma sorusu, harmanlanmış öğrenme yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan 2017 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programının uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır. Bu doğrultuda alt problemlere ilişkin sonuçlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin harmanlanmış öğrenme yaklaşımı hakkında kavram ve içerik olarak bilgiye sahip olmamalarına rağmen, eğitimde bilişim teknolojilerinin kullanılmasına ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin harmanlanmış öğrenme ve öğretim programına dair bilgi eksikliğinde hizmet içi eğitim sisteminin verimli işlememesinin etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca harmanlanmış öğrenmeye dayalı öğretim programının uygulanmasında karşılaşılabilecek sorunlar arasında; öğretmenlerin yaklaşıma dair eğitim almamış olması, kurumların internet bağlantısı, bilgisayar ve uzman desteğinin yetersiz olması, sınıfların kalabalık ve İngilizce ders saatlerinin az olması, MEB ders materyallerinin harmanlanmış öğrenme yaklaşımının ilkelerine uygun olmaması, öğrencilerin bilişim teknolojilerini verimli / doğru

kullanmayı bilmemesi ve ğretim etkinlikleri için gerekli donanıma sahip olmaması gösterilebilir.

Saritepeci, Durak ve Seferoğlu (2016), ğretmenlerin ğretim Teknolojileri Alanında Hizmet İçi Eğitim Gereksinimlerinin FATİH Projesi Kapsamında İncelenmesi konulu makalelerinde, MEB tarafından yürütülen, bilgi toplumu yaratma ve eğitimde teknolojiyi yararlı kılma amacı taşıyan Fatih projesinin uygulama sürecinde, teknoloji kullanımıyla ilgili olarak öğretmenlerin karşılaştıkları problemlerin, var olan e-içeriklerin yetersiz, uyumsuz ve niteliksiz olması, öğretmenlerin teknoloji okuryazarlık düzeyinin düşük olması, sınıfların kalabalık olması ve internet bağlantısının olmaması olarak zetlenebileceğini dile getirmektedir. Harmanlanmış ğrenme yaklaşımında bilişim teknolojilerinin kullanımı büyük yer tutmaktadır ve bu bağlamda araştırmaların genel sonuçlarının birbirini desteklediği dile getirilebilir.

ÖNERİLER

Bu araştırma, harmanlanmış öğrenme yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan 2017 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı'nın uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amacı taşımaktadır. Bu amaç doğrultusunda elde edilen sonuçlarına dayanarak araştırmacıların bilgisine sunulan öneriler şu şekildedir.

Çalışmanın en önemli sonuçlarından biri öğretmenlerin teknoloji ve eğitim programı hakkında aldıkları hizmet içi eğitimlerin yetersizliğidir. Bu nedenle, Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından yürütülmekte olan merkezi hizmet içi eğitim programlarının sayısı arttırılarak, eğitimlerden daha fazla öğretmenin yararlanması sağlanabilir. Hizmet içi eğitimler; etkili planlama, alanında yetkin eğitimcilerin yer alması ve alanın ihtiyaçlarını dikkate almasıyla daha verimli hale getirilebilir. Öğretim programlarına ilişkin değişikliğin yürürlüğe girmesinde önce, programda benimsenecek yaklaşım ile ilgili hizmet içi eğitimler düzenlenebilir. Düzenlenen hizmet içi eğitimlerde, teorik bilgilerin yanında, bilgilerin uygulamasına yönelik çalışmalara yer verilebilir. Öğretmenlerin yurtdışı hizmet içi eğitim hizmetlerinden daha çok yararlanmasına yönelik programlar açılabilir ya da öğretmenler bu konuda teşvik edilebilir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerden Eğitim Fakültesi mezunları teknoloji ile ilgili ders almışlardır ancak harmanlanmış öğrenmeye dair kuramsal düzeyde temel tahminlere sahiptirler. Bu nedenle, öğretmen adaylarının yükseköğrenim eğitiminde ve atanan öğretmenlerin geçirmiş olduğu aday öğretmenlik sürecinde harmanlanmış öğrenme, bilişim teknolojilerinin yabancı dil öğretiminde kullanımı, bilişim teknolojileri kullanarak materyal tasarlama, çevrim içi araç seçme ve kullanmaya ilişkin eğitim almaları sağlanabilir. Yükseköğrenim dersleri güncel yaklaşımları da kapsayacak şekilde güncellenebilir. Çalışmada eğitim fakültesi dışından katılan öğretmenler eğitim teknoloji ile ilgili bir ders almadıklarını dile getirmişlerdir; bu nedenle pedagojik formasyon eğitimlerinde bu konuda düzenlemeler yapılabilir, aday

öğretmenlik sürecinde öğretmenlerin, bilişim teknolojileri konulu kurslara katılmaları sağlanabilir.

Çalışmanın bir diğer önemli sonucu EBA ve DynEd gibi bilişim sistemlerinde yaşanan aksaklıklar ve içerik açısından güncel ve dikkat çekici olmadığıdır. Bu nedenle, İngilizce öğretiminde kullanılan ders materyalleri harmanlanmış öğrenme yaklaşımının ilkeleri doğrultusunda geliştirilebilir ve bilişim teknolojileri ile desteklenebilir. Ders materyalleri, anadili İngilizce olan materyal tasarım uzmanları tarafından hazırlanabilir. EBA ve DynEd sistemlerinde yaşanan teknik aksaklıklar giderilerek işlevsel hale getirilebilir. EBA ve DynEd sistemlerine, materyal tasarımı uzmanları tarafından hazırlanmış nitelikli ve ortaöğretim seviyesine uygun içerik hazırlanabilir. EBA sistemine, İngilizce öğretime ilişkin materyaller yüklenmesinin yanı sıra İngilizce öğretmenlerinin zümrelerinde ortak materyal geliştirmelerine yönelik çalışmalar yürütülebilir.

Harmanlanmış öğrenmenin bir başka boyutu olan yüz yüze ortamların desteklenmesine büyük bir ihtiyaç olduğu görülmektedir, bu nedenle harmanlanmış öğrenmede yer alan yüz yüze eğitim kısmında kullanılmak üzere somut materyallerin geliştirilmesi ve kullanılmasını destekleyecek çalışmaların yürütülmesi olumlu bir gelişme olarak görülmektedir. Öte yandan, harmanlanmış öğrenmenin ve dolayısıyla 2017 Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının uygulanabilir oluşunun önündeki en büyük engellerden biri yabancı dil ders saatlerinin azaltılmasıdır. Sınırlı sayıdaki dersle yabancı dilde iletişim becerisi kazandırmaya dönük çalışmaların gerçekleştirilmeyeceği söylenebilir. Bu nedenle ders saatlerinde düzenlemeye gidilmesi ve ayrıca sınıf mevcutlarının azaltılması bu çalışmanın önerileri arasındadır.

Çalışmanın önemli bir başka sonucu Fatih Projesi kapsamında öğrencilere dağıtılan tabletlerin nitelik anlamındaki yetersizlikleridir. Bu nedenle tabletlerin bakım ve onarım çalışmalarında süreklilik sağlanabilir. Ayrıca araştırmada öğretmen görüşlerine dayanan veriler doğrultusunda öğrencilerin, doğru ve güvenilir internet kullanımı ve araştırma becerilerine ilişkin eksiklikleri olduğu belirlenmiştir. Öğrencilere bu yönde ders ya da seminer verilebilir. Teknoloji okuryazarı öğrenciler

yetiştirebilmek için öğrencilere akıllı telefonlar aracılığıyla erişebilecek eğitim siteleri hakkında bilgilendirmeler yapılabilir.

Çalışmanın bir başka önemli sonucu okulların bakım onarım çalışmalarında sıkıntı yaşaması ve teknik eleman yetersizliğidir. Bu nedenle kurumların Fatih Projesi kapsamında edindiği akıllı tahtaların bakım ve onarımında süreklilik sağlanması için milli eğitim müdürlüklerince okullara uzman desteği sağlanabilir. Dersliklerde yaşanan internet bağlantısına ilişkin sorunlar çözülebilir, MEB bağlantısı eğitim içerikli sitelere erişim izni verecek şekilde geliştirilebilir. Okullarda öğrenci ve öğretmenlerin bireysel çalışabilecekleri alan, bilgisayar ve internet bağlantısı sağlanabilir. Sınıf mevcutlarını, yabancı dil öğretimine uygun sayıya indirebilecek tedbirler alınabilir. İlçe milli eğitim müdürlüklerinde, kurumların altyapı imkânları ve yaşanan aksaklıklara ilişkin geri bildirim yapılabilecek ve gerekli hallerde teknik destek alınabilecek birimler kurulabilir.

Bu araştırma, farklı ortaöğretim kurumlarını, öğrenci ve idarecileri de kapsayacak şekilde geliştirilebilir. Araştırmada öğretmenlerin kullanmış oldukları yöntem – teknik ve yaklaşımlara ilişkin verdikleri yanıtlar öğretmenlerin terimlerle ilgili yaşadıkları sıkıntılar nedeniyle çelişkili sonuçlar vermiş ve bu nedenle araştırma bulgularına katılmamıştır. Ders uygulamalarına ilişkin yanıtlardan sadece materyal ile ilgili olan bölümler değerlendirilmeye alınmıştır. Ders uygulamalarına ilişkin veri toplayabilmek için, araştırmada kullanılan görüşme tekniğinin yanı sıra derslikte gerçekleşen uygulamalara ilişkin gözlemler yapılabilir.

Son söz olarak 2017 Ortaöğretim İngilizce programının uygulanabilirliği öğretmen, öğrenci, materyal içeriği ve teknik/kurumsal altyapı ile mümkün olabilecektir. Bu araştırmada ortaya çıkan sonuçlar uygulayıcıların bakış açısıyla eğitim programının uygulanmasındaki güçlükleri ortaya koymaktadır. Bu ve benzeri çalışma sonuçlarının gözden geçirilerek İngilizce programının uygulanabilirliği önündeki engelleri ortadan kaldırmak için bir an önce önlemler almakta yarar görülmektedir.

KAYNAKÇA

- Abate, L. M. (2004). "Blended model in the elementary classroom". Techlearning, September (1), 42-49. <http://www.techlearning.com/story/showArticle.jhtml?articleID=45200032> / 11.06.2005
- Akkoyunlu, B., Yılmaz Soylu, M. (2008). "Development of a scale on learners' views on blended learning and its implementation process.". Internet and Higher Education, 11 (1), 26-32.
- Allan, B. (2007). Blending Learning Tools for teaching and training. London: Facet Publishing.
- Aytaç, T., (2000). "Geleceğin Öğrenme Biçimi: E-Öğrenme". Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, ISBN-1302-5600 (35), 57-58.
- Aytaç, T. (t.y). Hizmet İçi Eğitim Kavramı ve Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/147/aytac.htm / 13.01.2018
- Balcı, E. (2017). Harmanlanmış Öğrenme Algısı: İngilizce Hazırlık Programında Öğrenci ve Öğretmen Deneyimleri Üzerine Bir Çalışma. Yüksek Lisaans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Balcı, M. (2008). Karma Öğrenme ile İlgili Öğrenci Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bandura, A. (1995). "Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning". Educational Psychologist, 28(2), 117-148.
- Barron, A. (1998). "Designing Web-Based Training". British Journal of Educational Technology, 29(4), 310-314.
- Bersin, J. (2004). The Blended Learning Book. Best Practices, Proven Methodologies and Lessons Learned. San Francisco: Pfeiffer Publishing.
- Bielawski, L., Metcalf, D. (2003). Blended E-Learning. Amherst: HRD Press.
- Bogdan, R. C., Biklen, S. K. (1992). Qualitative research for education: An introduction to theory and methods. Boston: Allyn and Bacon.
- Bonk, C. J., Graham, C. R. (2006). Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs. San Fransisco, CA: Pfeiffer Publishing.
- Briggs, C. (1986). Learning how to ask: A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brookfield, S. (1992). Ethnographic research methods course notes. New York: Columbia University Press.

- Cantoni, V., Cellario, M., Porta, M. (2004). "Perspectives and challenges in elearning: towards natural interaction paradigms". *Journal of Visual Languages and Computing*, 15: 333-345.
- Cebeci, Z., Bek, Y. (1999). "İnternet'te İstatistik Eğitimi". (Ed.) Alfa Sanal İstatistik Okulu. İstatistik Kongresi. Antalya.
- Cheong, S. C. (2002). "E-learning-a Providers Prospective". *Internet and Higher Education*, 4, 337-352.
- Clark, R.T., Mayer, R. E. (2003). *E-Learning and The Science of Instruction*, San Fransisco: Preiffer Publishing.
- Colis, B., Moonen, J. (2001). *Flexible learning in a digital world: Experiences and expectations*. London: Kogan Page.
- Collins, A. B. (1999). *A case study of instructional supervision at a private school. Doktora tezi. ODTÜ, Ankara.*
- Connelly, F. M. (2006). "Teachers' Roles in the Using and Doing of Research and Curriculum Development". *Journal of Curriculum Studies*, 12(2), 95-107.
- Cropley, A. (2002). *Qualitative research methods: An introduction for students of psychology and education*. Zinatne: University of Latvia.
- Çevik, E. (2006). *Bilgisayar Destekli Kimya Eğitimi ile İlgili Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*
- Çilenti, K. (1998). *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Demirel, Ö. (2013). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö., Seferoğlu, S. S., Yağcı, E. (2004). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Dönmez, O. (2005) *Üniversite düzeyinde durumlu karma öğrenme ortamının geliştirilmesi, gerçekleştirilmesi ve etkililiğinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*
- Driscoll, M. (2002). *Blended learning: Let's get beyond the hype*. E-learning. New York: Continuum.
- DynEd International Inc. (2000). <http://www.dyned.com.tr/about-us> / 10.01.2018

- Elmas, Ç., Doğan, N., Biroğul, S., Koç, M. S. (2008). “Moodle Eğitim Yönetim Sistemi İle Örnek Bir Dersin Uzaktan Eğitim Uygulaması”. Bilişim Teknolojileri Dergisi, 1 (2), 53-63.
- Erdem, M., Kibar, P.N. (2014). “Students' Opinions on Facebook Supported Blended Learning Environment”. Turkish Online Journal of Educational Technology, 13(1), 199-206.
- Erdiller, Z. B., McMullen, M. B. (2005). “Turkish Teachers' Beliefs about Developmentally appropriate Practices in Early Childhood Education”. Hacettepe University- Journal of Education, 25, 16.
- Erlandson, D. A., Harris, E. L. Skipper, B. L., Allen, S. T. (1993). Doing naturalistic inquiry: A guide to methods. Beverly Hills, CA: Sage.
- Ertürk, S. (1997). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Mateksan Yayınları.
- Finn, A., Bucci, M., (2004). A case study approach to blended learning. Los Angeles: Centra Software.
- Futch, L. S. (2005). A study of blended learning at a metropolitan research university. Doktora Tezi, University of Central Florida, Department of Educational Research, Technology and Leadership, Florida.
- Garrison, D. R., Vaughan, N.D. (2008). Blended Learning in Higher Education. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Gedik, N. (2010). Karma Öğrenme Ortamı Kullanımı Üzerine Tasarım Tabanlı Bir Araştırma. Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Glaser, B. (1978). Theoretical sensitivity. San Francisco: University of California.
- Glaser, B., Strauss, A. L. (1967). Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research. Chicago: Aldine.
- Glesne, C., Peskin, A. (1992). Becoming qualitative researchers: An introduction. White Plains, NY: Longman.
- Gömlüksiz, M. N. (2007). “Yeni İlköğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi”. Eğitim Araştırmaları (27), 69–82.
- Graham C. R. (2006). Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, and Future Directions. The Handbook of Blended Learning Global Perspectives, Local Designs. San Francisco: Pfeiffer Publishing.
- Graham, C. R., Allen, S., URE, D. (2003). Blendend Learning Environments: A Review Of The Research Literature. Brigham: Brigham Young University.

- Gruba P., Hinkelman D. (2012). Blended Language Learning Assessment. In: Blending Technologies in Second Language Classrooms. Londra: Palgrave Macmillan.
- Gu, X. Zhu, Y ve Guo, X., (2013). “Meeting Digital Natives: Understanding the Acceptance of Technology in Classrooms”. Educational Technology and Society, 16(1): 392- 402.
- Hashemi, M., Azizinezhad, M., Najafi, V., Nesari, A. J. (2011). “What is Mobile Learning? Challenges and Capabilities” . Procedia - Social and Behavioral Sciences, 30, 2477-2481.
- Horton, W. (2000). Designing Web-Based Training. How to teach anyone anything anywhere anytime. USA: William Horton Consultign, Inc..
- House, R. (2002). Clocking in column. The Spokesman-Review.
- İnce, A. (2015). İngilizce Öğretmenlerinin İngiliz Dili Öğretiminde Harmanlanmış Öğrenime Bakış Açıları. Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Jensen, E. (2006). Beyin Uyumlu Öğrenme, (Çev. Ahmet Doğanay). Ankara: Nobel Kitabevi.
- Karasar, N. (1998). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayım Dağ. Ltd.Şt.
- Karcı, C. (2012). Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf İngilizce Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Kaya, Z. (2005). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kefeli, H. (2008). Öğretmenlerin, Öğrencilerin ve Velilerin Yeni 4 Yıllık Anadolu Lisesi İngilizce Programı Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Khan, B.H. (2005). Managing E-learning Strategies: Design, Delivery, Implementation and Evaluation. USA: Information Science Publishing.
- Kirkley, S. E., Kirkley, J. R. (2005). “Creating Next Generation Blended Learning Environments Using Mixed Reality, Video Games and Simulations”. TechTrends, 49 (3), 103-107.
- Kocaeli Üniversitesi Uzaktan Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi. (t.y.). Erişim: 06.05.2018, <http://uzem.kocaeli.edu.tr/uzemweb/index.php/hakkimizda/uzaktan-ogretim-nedir>

- Kruse, K. (2004). The Benefits and Drawbacks of E-learning. http://www.elearningguru.com/articles/art1_3.htm / 20.10.2017
- Kuzgun, Y., Deryakulu, Y. (2009). “Eğitimde Bireysel Farklılıklar”. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 5 (2), 316-321.
- Layton, S. (2017). Applied Education Systems. <https://www.aeseducation.com/blog/2013/09/difference-between-online-learning-and-distance-learning/02.04.2018>.
- Lincoln, Y. S., Guba, E. G. (1985). Naturalistic inquiry. Beverly Hills, CA: Sage.
- Marvasti, A. B. (2004). Qualitative Research In Sociology. London: Sage Publications Ltd.
- Masie, E. (2006). The Blended Learning Imperative. The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs. San Francisco: Pfeiffer Publishing.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding And Validity In Qualitative Research. Harvard Educational Review, 62, 979-1000.
- McKimm, J., Jollie, C., Cantillon, P. (2003). “Web based learning”. BMJ : British Medical Journal, 326(7394), 870–873.
- Miles, M. B., Huberman, M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Orey, M. (2002). Definition of Blended Learning. USA: University of Georgia.
- Osguthorpe R. T. ve Graham, C. R. (2003). “Blended Learning Environments Definitions and Directions”. The Quarterly Review of Distance Education, 4(3), 227-233.
- Özdil, B., Çelik, A. (2000). İnternet’e Dayalı Uzaktan Eğitim. <http://ab.org.tr/ab2000/dokumanlar/ozdil.txt> / 18.12.2017.
- Patton, M. Q. (2002). Qualitative research and evaluation methods (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Patton, M. Q. (1987). How to Use Qualitative Methods In Evaluation. Newbury Park, CA: Sage.
- Reay, J. (2001). “Blended Learning - A Fusion For the Future”. Knowledge Management Review, 4(3), 6.
- Robinson, R. A. (2004). Selected faculty experiences in designing and teaching blended learning courses at Brigham Young Universty. Brigham Young University, USA.

- Rooney, J. E. (2003). "Blending learning opportunities to enhance educational programming and meetings". *Association Management*, 55(5).
- Ross, B., Gage, K. (2006). "Global Perspectives On Blended Learning". (Ed.) C. J. Bonk, ve C. R. Graham. *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives Local Designs*. San Francisco: Pfeiffer Publishing: 155-167.
- Rosset, A. (2002). *The ASTD E-Learning Handbook*. New York: McGraw-Hill Education.
- 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). <http://www.irrodl.org/content/v5.2/rovai-jordan.html> / 10.09.2017
- Sands, P. (2002). "Inside Outside, Upside Downside: Strategies For Connecting Online and Face-to-face Instruction In Hybrid Courses". *Teaching with Technology Today*, 8(6).
- Saritepe, M., Durak, H., Seferoğlu, S. (2016). "Öğretmenlerin Öğretim Teknolojileri Alanında Hizmet-İçi Eğitim Gereksinimlerinin FATİH Projesi Kapsamında İncelenmesi". *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7 (3), 601 -620.
- Schacht, N. (2002). "Blended Learning". *Training and Development*, 5, 34 – 36.
- Segovia, L. P., Hardison, D. M. (2009). "Implementing education reform: EFL teachers' perspectives." *ELT Journal* 63(2), 154-162.
- Singh, H. (2003). "Building Effective Blended Learning Programs". *Educational Technology*, 43 (6), 51-54.
- Singh, H., Reed, C. (2001). *A white paper: Achieving Success With Blended Learning*. Lexington, MA: Centra Software.
- Stabback, P. (2016). *Current and Critical Issues in Curriculum and Learning: What Makes a Quality Curriculum?* (3). <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002439/243975e.pdf> /02.01. 2017.
- Stewart, C. J., Cash, W. B. (1985). *Interviewing: Principles and practices*. Dubuque: Wm. C. Brown Publishing.
- Strauss, A., Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Şavran, E. (2017). *Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Öğretmen ve Öğrencilerinin İngilizce Öğretim Programının Etkililiğine İlişkin Algıları: Osmaniye İli Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Taylor, D., Newton, A. (2012). "Beyond Blended Learning: A Case Study of Institutional Change At An Australian Regional University". The Internet and Higher Education, 18, 54-60.
- TC. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Bilişim Ağı. (t.y.). Erişim: 01.02.2018, <http://www.eba.gov.tr/>
- TC. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Bilişim Ağı. (2016). <http://www.eba.gov.tr/dokuman?icerik-id=60286b74ed376e7ab465e8343464ea0428224d015e001/01.03.2018>
- TC. Milli Eğitim Bakanlığı. 2014. Milli Eğitim Kalite Çerçevesi. Erişim adresi: https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/17104027_Kalite_cercevesi.pdf
- TC. Milli Eğitim Bakanlığı. 2017. Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı.
- TC. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretim Programlarını İzleme ve Değerlendirme Sistemi. (2017). <http://mufredat.meb.gov.tr/Veliler.aspx> / 10.09.2017.
- TC. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. 2015. 2015-2019 Stratejik Planı.
- TC. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. 2017. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/dosya/6> / 30.12.2017.
- TC. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. 2017. Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine. Erişim adresi: http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf
- Thomson, I. (2002). Thomson Job Impact Study: The Next Generation of Corporate Learning. <http://www.netg.com/DemosAndDownloads/Downloads/JobImpact.pdf> / 06.05.2017.
- Thorne, K. (2007). Blended Learning: How to Integrate Online and Traditional Learning. Glasgow: Kogan Page.
- Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu. 2003. Ulusal Bilim ve Teknoloji Politikaları 2003-2023 Strateji Belgesi (Versiyon 19). Erişim adresi: https://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/vizyon2023/Vizyon2023_Strateji_Belgesi.pdf
- Ucur, A. (2010). Dyned Programının Uygulanabilme Etkililiği Hakkında Öğrenci Görüşleri (Safranbolu Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Usta, E. (2007). Harmanlanmış Öğrenme Ve Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarının Akademik Başarı Ve Doyuma Etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Ünsal, H. (2007). Harmanlanmış Öğrenme Etkinliğinin Çoklu Düzeyde Değerlendirilmesi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Üstün, A. B. (2011). BÖTE Öğretim Elemanlarının Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarında Verilen Dersler Hakkındaki Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Valiathan, P. (2002). Designing A Blended Learning Solution. <http://www.learningcircuits.com/2002/aug2002/valiathan.html> / 12.04.2017.
- Vaughan, N. (2007). “Perspectives on Blended Learning in Higher Education”. International Journal on E-Learning, 6(1), 81- 94.
- Vaughan, N. (2003). Blended Learning Model. www.ucalgary.ca/~nvaughan/norm/blendeduofs2003.html / 02.05.2017.
- Ward, J., Labranche, G. A. (2003). “Blended learning: The convergence of e-learning and meetings”. Franchising World, 35(4).
- Wilson, D., Smilanich, E. (2005). The Other Blended Learning. A Classroom-Centered Approach. San Francisco: Pfeiffer Publishing.
- Yalavaç, G. (2015). Öğrencilerin, Öğretmenlerin ve Velilerin Okul Sonrası Yapılan Çevrim İçi Derslere Karşı Olan Algıları: Bir Ortaokul Durum Çalışması. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yalçinkaya, S., (2006). Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Sistemi ve Çukurova Üniversitesi Öğretim Elemanlarının Yatkinlikleri. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Yılmazçoban, S., Damkacı, F. (1999). “Internet’in Eğitim Amaçlı Kullanılması” [Bildiri]. V. Türkiye’de Internet Konferansı. Ankara.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Kitabevi.
- Yin, R. K. (1984). Case Study Research: Design And Methods. Beverly Hills, CA: Sage.
- Young, J.R. (2002). “Hybrid Teaching Seeks To End The Divide Between Traditional And Online Instruction”. The Chronicles of Higher Education, A33.
- Yüksel, İ., ve Sağlam, M. (2014). Eğitimde Program Değerlendirme. İstanbul: Pegem Akademi.

EKLER

Ek 1. Öğretmen Görüşme Formu

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

- 1) Mezun olduğunuz üniversite/fakülte/ bölüm nedir?
- 2) Meslekteki hizmet süreniz nedir?
- 3) 2017 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programını,
 - a. İnceleme şansınız oldu mu?
 - b. Programla ilgili herhangi bir seminer, kurs vb. katıldınız mı?
 - c. Programın etkililiği hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - d. Programın uygulanabilirliği hakkında ne düşünüyorsunuz?
- 4) Üniversite öğreniminiz sırasında eğitimde teknolojinin kullanımı ile ilgili ders/seminer/kurs aldınız mı?

Yanıtınız evet ise aldığınız eğitimin kapsamı ve içeriği hakkında bilgi verir misiniz?
- 5) Eğitimde teknoloji kullanımı ile ilgili hizmet içi eğitim(ler)e katıldınız mı?

Yanıtınız evet ise eğitimin kapsamı/içeriği hakkında bilgi verir misiniz?

 - a. Ne kadar sürdü?
 - b. Etkili oldu mu?
- 6) Derslerinizde ne tür araç-gereçlerden yararlanıyorsunuz?
 - a. Neden bu araçları kullanıyorsunuz?
 - b. Kullandığınız araçların etkililiği hakkında ne düşünüyorsunuz?
- 7) Harmanlanmış öğrenme kavramını nasıl tanımlarsınız?
- 8) Harmanlanmış öğrenme ile ilgili hizmet öncesi/hizmet içi eğitim aldınız mı?

Yanıtınız evet ise eğitimin kapsamı/içeriği hakkında bilgi verir misiniz?
- 9) Yüz yüze öğrenme ortamınızı (derslik), bilgisayar ve iletişim teknolojileri ile destekleyen etkinliklere yer veriyor musunuz? Nedeninizi kısaca açıklayınız?
- 10) Yüz yüze yapılan dersleri, bilgisayar ve iletişim teknolojileriyle desteklemenin sınıf içi etkinliklere ayırdığınız zamanı ve maliyeti olumlu yönde etkilediğini düşünüyor musunuz? Nedeniyle açıklayınız?
- 11) Sizce, derslik dışında öğrencilerle öğretim amaçlı olarak iletişim kurulmasını sağlayacak uygulamalara ihtiyaç var mı? Nedenini kısaca açıklayınız?

12) Sınıftaki derslerinizin dışında, öğrencilerinizin sizinle ve birbirleriyle bilgisayar ve iletişim teknolojilerini kullanarak iletişim kurmalarını sağlayacak etkinlikler yapıyor musunuz? Yapıyorsanız bu etkinlikler nelerdir?

13) Öğrencilerinizle sosyal ağlar üzerinden iletişiminiz var mı?

- a. Varsa hangileridir? (Facebook, Twitter...)
- b. Hangi amaçla iletişim kurmaktasınız? Tercih etme sebebiniz nedir?
- c. Velilerle sosyal ağlarda bağlantınız var mı?

14) Yüz yüze öğrenme ortamının yanı sıra dersliğin dışında öğretimi devam ettirecek çevrim içi ortamlar kullanıyor musunuz? (ölçme – değerlendirme amaçlı, ödev verme, araştırma yapma, duyuru yapma, ders notu ya da video paylaşma vb.)Neden? Neden değil?

15) Yüz yüze öğrenme ortamını dersliğin dışına taşıyacak çevrim içi ortamlar için oluşturulan yazılımları (EBA, DYNED) kullanıyor musunuz? Neden? Neden değil?

- a. Cevabınız evetse, EBA, DYNED gibi öğretim yönetim sistemlerinde var olan teknolojilerden / imkânlardan hangilerini kullanıyorsunuz?
- b. Hangi amaçla kullanıyorsunuz?

16) Öğrencilerinize dersinizle ilgili çevrim içi kaynaklara nasıl ulaşacakları ve bu kaynakları nasıl kullanacakları konusunda bilgilendirme yapıyor musunuz? Nedeniyle açıklar mısınız?

Özellikle kullandığınız bir kaynak var mı?

17) Öğrencilerinizin bilgisayar ve iletişim araçlarına erişim / kullanma olanaklarını (teknolojiye sahip olma), bu araçları kullanma düzeylerini (teknolojik okuryazarlık düzeyi) ve bu araçlara yönelik ilgi / motivasyonlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?

18) Yüz yüze yapılan dersler dışında, öğrencilerinizin bireysel çalışmalarını desteklemek amacıyla bilişim teknolojisi kullanarak materyaller geliştiriyor musunuz? Nedeniyle açıklar mısınız?

- a. Geliştirmiyorsanız, materyalleri nereden sağlıyorsunuz?
- b. Geliştiriyorsanız, bu materyaller nelerdir?
- c. Geliştiriyorsanız, ders materyallerinizi hangi ortamda geliştiriyorsunuz? Neden bu ortamı tercih ediyorsunuz?

19) Görev yaptığınız okulda bilişim teknolojileri ile ilgili ihtiyaç duyduğunuz destek sağlanıyor mu?

20) Okulunuzun/dersliğinizin teknolojik ve alt yapı olanaklarının bilgisayar ve iletişim teknolojileriyle desteklenen öğrenme ortamları için yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?

Ek 2. Araştırma İzin Belgesi



T.C.
İZMİT KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 87078259.602.04.01.E.5816029
Konu: Araştırma İzni
(Eda TOSUN)

21.03.2018

İZMİT

İlgi : İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 19.03.2018 tarih ve 5703698 sayılı yazısı.

Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Yüksek Lisans öğrencisi Eda TOSUN' un "Ortaöğretim İngilizce Dersinde Harmanlanmış Öğrenme Yaklaşımının Kullanılması Hakkında Öğretmen Görüş ve Düşüncelerinin Belirlenmesi" konulu araştırma çalışmasını İlçemiz ortaöğretim kurumlarında uygulama talebinin uygun görüldüğüne ilişkin, 16/03/2018 tarih ve 5565712 sayılı Valilik Onayı ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Zafer ÇOLAK
Müdür a.
Şube Müdürü

Ekler:
İlgi Yazı ve Ekleri

Kozluk Mah. İstasyon Cad. Sümer Sok. No:1 İZMİT
Elektronik Ağ: <http://izmit.meb.gov.tr/>
e-posta: izmit41@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: M.AYAN - Bilgisayar İşletmeni
Tel: (0 262) 324 59 50
Faks: (0 262) 321 18 47

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden dc6f-d1f8-3c9a-989a-12b5 kodu ile teyit edilebilir.

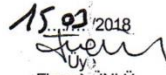
C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

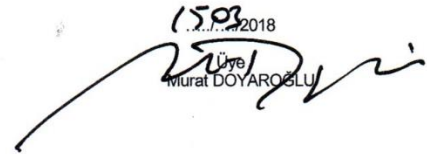
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Eda TOŞUN
Kurumu / Üniversitesi	Kocaeli Üniv.
Araştırma yapılacak iller	İzmir
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Anadolı Lisesi
Araştırmanın konusu	Ortaöğretim İngilizce Derisinde Hemenlence Öğrenme Yaklaşımının Kullanılmaı hakkında öğretmen Görüş ve Düşüncelerin Belirlenmesi
Üniversite / Kurum onayı	Var / Yok
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Tez
Veri toplama araçları	Görüşme
Görüş istenilecek Birim/Birimler	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Uygun	
Komisyon kararı	Oybirliği / Oyçokluğu ile alınmıştır.
Muhallif üyenin Adı ve Soyadı:	Gerekçesi:

KOMİSYON


2018
Komisyon Başkanı
Erdiç BOZKURT
Müd. Yard.

15.02.2018

Figen YUNLU

15.02.2018

Üye
Murat DOYAROLU

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Eda AKSOY TOSUN

📍 Topçular Mahallesi Gazanfer Bilge Bulvarı Akçakent 2 Sitesi C 4 /D13 İzmit, Kocaeli (Türkiye)
📞 (+90)5079849084
✉ eda_aksoy77@msn.com

İŞ DENEYİMİ

15/08/2014–Devam ediyor

İngilizce Öğretmeni

Tevfik Seno Arda Anadolu Lisesi, Kocaeli (Türkiye)

2011–2014

Avrupa Birliği Fonları Proje Uzmanı

Darica İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Kocaeli (Türkiye)

EĞİTİM VE ÖĞRETİM

01/09/2003–30/06/2007

Öğretmen

Kocaeli Üniversitesi, İzmit (Türkiye)

01/09/1999–30/06/2003

Lise mezunu

Karamürsel Anadolu Lisesi, İzmit (Türkiye)

KİŞİSEL BECERİLER

Yabancı diller

İngilizce, Almanca

İLAVE BİLGİ

Sunumlar

Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Birinci Uluslararası Bilim Kongresi / Bildiri Sunumu
1st International Congress on New Horizons in Education and Social Sciences (ICES-2018)
2014 ve 2017 Ortaöğretim İngilizce Dersi Eğitim Programlarının Eğitim Programlarının Temel Öğeleri
Açısından Karşılaştırılması / 9-11 Nisan 2018

Sertifikalar

Eğitimde Çağdaş Yaklaşımlar Konulu Hizmet İçi Eğitim
Bilgisayar Destekli Dil Öğretimi Konulu Hizmet İçi Eğitim
Dil Öğretim Yöntem Teknikleri Konulu Yurt Dışı Hizmet İçi Eğitim
Alternatif Okullar Konulu Yurt Dışı İşbaşı Eğitimi
Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Eğitimi
Eğitimde Stratejik Planlama Süreci Eğitimi
Avrupa Birliği Fonları Kapsamında Uluslararası Proje Döngü Yönetimi Eğitimi