

Harmanlanmış Öğrenmenin Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Motivasyon ve Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi*

Mustafa SARITEPECİ**, Hasan ÇAKIR***

Özet

Bu çalışmada, harmanlanmış öğrenme ortamlarının ortaokul (ilköğretim ikinci kademe) öğrencilerinin derse karşı motivasyon ve tutumları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılan bu çalışma, yedinci sınıfa devam eden 52'si deney ve 55'i kontrol grubunda olmak üzere toplam 107 katılımcıyla yürütülmüştür. Çalışmada veri toplama amacıyla motivasyon ve tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, harmanlanmış öğrenmenin derse karşı olumlu tutum geliştirme bakımından daha etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, harmanlanmış öğrenmenin tutum üzerindeki bu olumlu etkisinin "orta" ($d = .66, \eta^2 = 0.1$) düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir. Her iki ortamda öğrenim gören öğrencilerin derse karşı motivasyonları arasında deney öncesi ve sonrasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Ancak, harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine karşı motivasyonlarındaki gelişimi, daha olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca, etki büyüklüğü değerlerine bakıldığında, harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin derse karşı motivasyon erişimi düzeyleri üzerinde "orta" ($d = .51, \eta^2 = .08$) bir etki büyüklüğüne sahip olduğu ortaya konmuştur.

Anahtar Sözcükler: Harmanlanmış öğrenme, motivasyon, tutum, ortaokulda harmanlanmış öğrenme, sosyal bilgiler dersi.

The Effect of Blended Learning on Students' Attitude and Motivation toward Social Studies

Abstract

The aim of this research is to analyze effect of blended learning environment on secondary (middle) school student's motivation and attitude in social studies class. Pretest-posttest control group quasi experimental design was utilized in this study. The study was conducted with 52 students in experimental group and 55 students in control group studying in grade 7. 7. According to the study's findings, the increase of the attitudes towards the course in blended learning environment group was significantly larger than the increase observed within face-to-face group. In addition, the blended learning approach was found to have "medium" effect size on students' attitudes towards the course ($d = .66, \eta^2 = 0.1$). No meaningful statistical differences were detected for students' motivation between blended learning and face-to-face learning environment. However, in blended learning approach, average development of student motivation toward the course showed a meaningful rise when compared to face-to-face learning approach. At the same time blended learning environments have a medium level effect size on students develop of motivation toward the course ($d = .51, \eta^2 = .08$).

Key Words: Blended learning, motivation, attitude, blended learning in middle school, course of social studies.

* Bu çalışma Saritepeci (2012)'nin "İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarının Öğrencilerin Derse Katılımına, Akademik Başarısına, Derse Karşı Tutumuna ve Motivasyonuna Etkisi" konulu tezinin bir parçasıdır.

** Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Teknikokullar/ANKARA E-posta: mustafasaritepeci@gmail.com

*** Yrd. Doç. Dr. Hasan ÇAKIR, Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Teknikokullar/ANKARA E-posta: cakir@gazi.edu.tr

Giriş

Günümüzde mevcut teknolojik çevre ile insanlık önemli toplumsal değişimler yaşamaktadır. Bu yeni dönemde internet ve bilişim teknolojilerinde meydana gelen gelişmeler toplumun gelişimi üzerinde etkiler oluşturmaktadır. Bu gelişim ve dönüşümler toplumun günlük yaşamı üzerinde birçok önemli etkiler oluşturmakla birlikte yaşamın tüm alanlarını etkilemektedir. Üretim, hizmet, ticaret, eğlence, öğrenme ve yönetim biçimlerinde çok önemli değişimler yaşanmaktadır (Kim, 2007; Akgül, 2008). Bu değişimlerin belki de en önemlisi eğitim alanında ortaya çıkmaktadır.

Nitekim ülkemizin bilgi toplumu olma yolunda gerçekleştirilecek eylemlerini tanımlayan Bilgi Toplumu Stratejisi Belgesi, Kalkınma Planları, Milli Eğitim Bakanlığı Stratejik Planı ve Bilişim Teknolojileri [BT] Politika Raporu'nda yer alan hedefler doğrultusunda Eğitimde Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi iyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi ve sonradan bu projeye entegre edilen öğrencilere tablet dağıtımı ile dersliklerde BT araçları sağlanarak, BT destekli öğretimin gerçekleştirilmesi amaçlanmaktadır (Meb, 2012). FATİH Projesi ile öğrenme faaliyetleri sadece sınıf ortamında kalmayıp çevrimiçi ortamlara da taşınacaktır. Böylece, ders tekrarlarının kolaylaşması, zaman ve mekâna bağlı kalmaksızın öğrenme faaliyetinin sağlanması, çoklu ortamların kullanılmasıyla öğrenmenin kalıcılığının sağlanması ve eğitim alanındaki bilişim teknolojisi kullanımının kalitesinin artırılması amaçlanmaktadır. Ayrıca, sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocukları ile sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ailelerin çocukları arasında fırsat eşitliğinin sağlanması ve öğrencilerin bilişim teknolojileri araçlarıyla okul dışında da öğrenim etkinliklerini gerçekleştirmesi gibi yararların sağlanması hedeflenmektedir (Meb,2012). Bir bakıma bu proje ile ilk ve orta dereceli eğitim kurumlarında öğrenme-öğretme faaliyetleri sadece sınıf içerisinde kalmayıp sağlanan çevrimiçi unsurlarla zenginleştirilecektir. Bu durumda sınıf içi yüz yüze öğrenme ile çevrimiçi öğrenmenin çeşitli düzeylerde birleştirilmesini ifade eden harmanlanmış öğrenme yaklaşımına daha yaygın olarak başvurulacağını söylemek yanlış olmayacaktır. Bunu destekler nitelikte

Graham (2006)'ın yükseköğretimde derslerin %80-90 oranında harmanlanmış öğrenme yaklaşımına dönüşeceği yönündeki öngörü doğrultusunda, Fatih Projesi'nin niteliği ve okullardaki BT dönüşümü dikkate alındığında ortaöğretim kurumları içinde yakın zamanda harmanlanmış öğrenme yaklaşımının daha da önem kazanacağı ifade edilebilir. Bu öngörüden hareketle eğitim olgusunun tüm faktörlerinin (öğrenci, öğretmen, yönetici vb.) bu konuda bilgi sahibi olmasının yararlı olacağı söylenebilir.

Harmanlanmış Öğrenme

Etkili bir eğitim sürecinde anahtar unsur olarak tek bir eğitim yöntemine güvenmek yerine ilgili öğrenme ortamının özelliklerine uygun çözümleri içeren çeşitli yöntemler kullanmak daha doğru olacaktır. Tüm eğitim çeşitleri için ideal tek bir öğrenme-öğretme yöntemi olmayacağından dolayı çözüm olarak harmanlanmış öğrenme, eğitimlerin değişen ihtiyaçlarını karşılamak için geliştirilmiştir.

Harmanlanmış öğrenme alanyazın incelendiğinde genel olarak yüz yüze eğitimin gerçekleştirildiği öğrenme ortamları ile internet temelli öğrenmenin faydalı yönlerinin optimum fayda elde etmek için birleştirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Sign ve Red, 2001; Osguthorpe ve Graham, 2003; Bersin, 2004; Graham, 2006; Ahmed ve Kaur, 2006; Garrison ve Vaughan, 2007). Bu tanımda yer alan geleneksel yüz yüze öğretim öğrenciler ile öğretmenler arasındaki sosyal etkileşimi sağlarken, çevrimiçi öğrenme öğrenciler ve öğretmenlerin aynı ortamda olmalarını gerektirmeden öğrenme deneyimi ve etkileşiminin sağlandığı ortamları ifade etmektedir (Dziuban ve Graham, 2008). Araştırmalar harmanlanmış öğrenme yaklaşımının öğretim sürecinde kullanılması için üç öncelikli neden ortaya koymaktadırlar. Bunlar; (1) gelişmiş öğrenme etkinliği, (2) erişim ve kullanım kolaylığında artış ve (3) daha fazla maliyet etkinliğidir (Graham, 2006). Harmanlanmış öğrenme yaklaşımının seçilmesi için öncelikli olarak sunulan bu nedenler pratikte, öğretmen ve öğrencilere bölgeler arasındaki müfredat farklılıklarının etkisini en aza indirerek, aynı öğrenme

ve öğretme materyallerinin kullanımı için olanak sağlar. Bu tür öğrenme ortamları, okullarda öğretim uygulamaları ve öğretmen nitelikleri değişimi nedeniyle oluşan başarı farklılıkları riskini azaltmaktadır (Çakır, 2006). Harmanlanmış öğrenmenin ifade edilen faydalarını destekler nitelikte, Marguis (2004) bir çalışmada katılımcıların %94'ünün harmanlanmış öğrenmenin, tek başına sınıf içi öğrenmeden daha etkili olduğu inancında olduklarını belirtmiştir (Akt. Garrison ve Vaughan, 2007).

Harmanlanmış Öğrenme Düzeyleri

Graham (2006) harmanlanmış öğrenmenin çevrimiçi ve yüz yüze kısmının farklı düzeylerde harmanlanabileceğini ifade etmektedir. Yine Graham (2006) harmanlanmış öğrenmenin dört farklı düzeyde gerçekleştirebileceğini ifade etmektedir. Harmanlanmış öğrenme ortamlarında harmanlamanın hangi düzeyde olacağı konusunda dersin yapısı ya da verilecek olan eğitim niteliği belirleyici olmaktadır.

Aktivite (Etkinlik) Düzeyinde Harmanlama: Bu düzeyde harmanlama yapılırken ders etkinliklerinin bir kısmı yüz yüze bir kısmı da çevrimiçi olarak yürütülür (Graham, 2006).

Ders Düzeyinde Harmanlama: Bu düzeyde harmanlama dersin bütünü ele almakla birlikte, çevrimiçi ve yüz yüze unsurların birleşimini ifade etmektedir (Graham, 2006).

Program Düzeyinde Harmanlama: Bu düzeyde harmanlanma genel olarak yükseköğretim düzeyinde kullanılmaktadır. Bu düzeyde, programı oluşturan derslerin bir kısmı çevrimiçi yürütülürken bir kısmı yüz yüze yürütülür (Graham, 2006).

Kurum Düzeyinde Harmanlama: Bu düzeyde harmanlama ise, kurumun içindeki bir ya da birkaç dersin veya programın değil, bütün derslerin yüz yüze ve çevrimiçi olarak harmanlanmasını içermektedir (Graham, 2006).

Bu çalışmada, aktivite düzeyinde harmanlanma yapılarak oluşturulan Sosyal Bilgiler dersi ile geleneksel olarak yürütülen ders karşılaştırılmıştır. Harmanlanmış öğrenmenin üzerinde etkisinin incelendiği değişkenler, Sosyal Bilgiler dersinde eğitimin

başarılı olarak yürütülmesini etkileyen faktörlerden ikisi olan, öğrencinin derse karşı tutumu ve motivasyonu olarak belirlenmiştir. Bu iki faktör genel olarak eğitim – öğretim faaliyetlerinin sürdürüldüğü tüm ortamlarda gerçekleştirilen eğitimin etkililiğini belirleyen unsurlardandır. Burada motivasyon ve tutum faktörlerinin öğrenme faaliyetlerindeki yerini ortaya koymak gerekmektedir.

Motivasyon ve Sosyal Bilgiler Dersi

Motivasyon hedefe yönelik olarak aktivitelerin harekete geçirilmesi ve devam ettirilmesi olarak tanımlanabilir (Schunk, 2009). Motivasyon öğrenme süreçlerinde önemli bir yer işgal eder. Öğrenmek için motive edilmiş öğrenciler, bir zorlukla karşılaştıklarında vazgeçmektense daha fazla çaba gösterirler (Schunk, 2009). Ayrıca, öğrenme sürecindeki bazı sorunların kaynağının burada yattığı, başarı ve başarısızlıkların önemli bir oranının motivasyonla açıklanabileceği, genel kabul görmektedir (Acat ve Yenilmez, 2004). Buna karşın, bazen öğrenmeye yönelik motivasyonun önemi, profesyonel eğitim programlarında göz ardı edilen bir unsur olabilmektedir. Ancak, konuya ilgisiz olan öğrenciler eğitimi başarı ile tamamlamış olsalar bile eğitim sırasında öğrendikleri yetenek ve bilgileri bir süre sonra unutma eğiliminde olmaktadır (Çetin, 2007). Bu duruma örnek olarak, öğretmenlerin Sosyal Bilgiler alanının özelliklerini dikkate almadıkları ve dersi zenginleştiremedikleri için öğrencilerin, Sosyal Bilgiler dersini sıkıcı ve soyut bulmaları verilebilir (Freeman ve Lestik, 1988; Akt. Güven, 2005). Bunun sonucunda, öğrencilerin derse karşı motivasyonu olumsuz olarak etkilenmektedir. Sosyal Bilgiler öğretiminde derste öğrenciyi pasif kılacak bir şekilde anlatılanlar, önemli isimler ve tarihler üzerinde söz konusu öğelerin toplumun ve tarihsel dokunun değişimine neden olan özelliklerine değinilmeksizin bilgi transferine dönüşen bilgi sunumları şeklinde durulması öğrencileri öğrenmekten çok ezberlemeye yöneltmektedirler.

Tutum ve Sosyal Bilgiler Dersi

Tutum, bireylerin herhangi bir duruma, bireylere, belirli bir nesneye ve olaylara karşı bireysel etkinliklerindeki seçimini etkileyen

kazanılmış içsel bir durum olarak tanımlanabilir (Senemoğlu, 2009).

Bir başka tanımlamada, tutum, insanların herhangi bir durum, kişi, nesne ya da olaya karşı öğrenilmiş olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimi olarak ifade edilmiştir (Demirel ve Turan, 2009).

Sosyal Bilgiler dersinin öğretimini olumsuz yönde etkileyen değişkenlerden biri hemen her yaş grubundaki veya sınıf düzeyindeki öğrencilerin bu derse karşı olumsuz bir tutum içerisinde olmasıdır. Sosyal Bilgiler dersine karşı geliştirilen bu olumsuz tutum öğrencilerin genel olarak Sosyal Bilgiler dersini ezber dersi olarak görmelerinden kaynaklanmaktadır. Bu olumsuz tutuma bağlı olarak Sosyal Bilgiler dersinde öğrenciler genel olarak başarısız olmaktadır. Buna paralel olarak Sosyal Bilgiler dersine karşı geliştirilen olumsuz tutum ve bunun bir sonucu olarak akademik başarının düşük seyretmesi ya da kalıcılığının sağlanamaması dersin amaçlarına ulaşmasında önemli bir engel olarak görülmektedir (Öztürk ve Baysay, 1999; Tay, 2004; Samancı ve Coşkun, 2012).

Sosyal bilgiler dersinin işlenişinin yarattığı sorunlara ek olarak, Sosyal Bilgiler ders alanında yapılan çalışmalarda da yer yer değinildiği gibi, Sosyal Bilgiler dersinin müfredatının geniş olması ve sınıfların kalabalık olması ile birlikte de genel olarak derste öğrencilerin pasif durumda olması gibi sınırlayıcı faktörler nedeniyle, öğrencilerin derse karşı tutumu ve motivasyonu olumsuz yönde etkilenmektedir (Freeman ve Lestik:1988, Akt. Güven 2005; Altınışik, 2001; Heafner, 2004; Arslan 2006; Karakuş, 2006). Bu duruma çözüm olarak, harmanlanmış öğrenme yaklaşımına dayalı tasarlanan Sosyal Bilgiler dersinin, öğrenciler tarafından bir ezber dersi olarak değil çeşitli etkinliklerle zenginleştirilmiş bir öğrenme süreci olarak görülmesi sağlanabilir. Böylece öğrencilerin derse karşı olumlu tutum kazanmalarının sağlanabileceği ve derse karşı motivasyonlarının olumlu yönde gelişeceği öngörülmektedir. Harmanlanmış öğrenme ortamlarında öğrenim gören öğrencilerin derse karşı tutum ve motivasyonlarının olumlu yönde gelişimini ortaya koyan çeşitli düzeylerde derslerde gerçekleştirilen çalışmalar, bu öneriyi destekler niteliktedir

(Kirişcioğlu, 2009; Korkmaz ve Karakuş, 2009; Yapıcı ve Akbayın, 2012; Çolakoğlu, 2009; Karrchmer, 2011).

Tüm bunlardan hareketle araştırmanın amacı, ortaokul düzeyinde harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine karşı motivasyon ve tutumlarına etkisini ortaya koymak olarak belirlenmiştir.

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

1. Deney (harmanlanmış öğrenme ortamında ders işlenen grup) ve kontrol grubu (geleneksel yöntemle ders işlenen grup) öğrencilerinin derse karşı tutumları arasında uygulama öncesi ve sonrasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin derse karşı motivasyonları arasında uygulama öncesi ve sonrasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin derse karşı motivasyon erişimi puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Yöntem

Ortaokul (ilköğretim ikinci kademe) düzeyinde harmanlanmış öğrenme ortamlarının kullanılmasının öğrencilerin derse karşı motivasyonuna ve tutumuna etkisini inceleyen bu çalışmada yarı deneysel desen kapsamında öntest – sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Uygulamada deney grubunda yer alan 52 öğrenciye harmanlanmış eğitim, kontrol grubunda yer alan 55 öğrenciye de geleneksel yüz yüze eğitim verilmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak; "Motivasyon Ölçeği" ve "Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Öğrencilerin uygulamanın başında ve sonunda Sosyal Bilgiler dersine karşı olan tutum ve motivasyon düzeylerini belirlemek için kullanılan tutum ve motivasyon ölçeği Sarıtepeci (2012)'nin geliştirmiş olduğu Çoklu Düzeyde Değerlendirme ölçeğinde yer alan motivasyon ve tutum ile ilgili bölümü kullanılmıştır. Motivasyon ölçeğinde 20 madde bulunmakta ve güvenilirlik katsayısı .91 olarak belirtilmiştir. Tutum ölçeği ise 9 maddeden oluşmakta ve güvenilirlik katsayısı

.77 olarak belirtilmiştir. Motivasyon ve tutum ölçeği öntest olarak deneysel işlemde bir hafta öncesinde uygulanmıştır. Sontest ise deneysel işlemin tamamlanmasını takiben gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışmanın evreni Ankara ili, Ayaş ilçesinde bulunan dört ilköğretim okulunun yedinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırma örneklemini oluşturan deney ve kontrol grupları uygun (gayeli-elverişlilik) örneklem yöntemiyle (Arıkan, 2011; Wikipedia, 2013) araştırmacının çalışma evrenini oluşturan okulların yedinci sınıf öğrencileri arasından belirlenmiştir. Uygun örnekleme yöntemi, araştırmacının evreni temsil etme yeterliliğini sağlamasına azami ölçüde dikkat etmeye

çalışarak, kendisi için zaman, para ve emek açısından en uygun örnekleme belirlemesini ifade eder (Arıkan, 2011; Wikipedia, 2013). Araştırma örnekleme, Ankara ili Ayaş ilçesinde yer alan dört ilköğretim okulunun yedinci sınıflarına devam eden öğrencilerden 55'i deney grubunda, 60'ı da kontrol grubunda olmak üzere toplam 115 öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubundan üç ve kontrol grubundan beş öğrenci deneysel işlem dışında bırakılmıştır. Bu öğrencilerden ikisi okuma yazma konusunda yetersiz olduğundan, altısı da derse düzenli olarak devam etmediklerinden dolayı uygulamadan çıkarılmıştır. Nihai olarak, deney grubu 52 katılımcıdan, kontrol grubu ise 55 katılımcıdan oluşmuştur. Tablo 1'de her iki grupta yer alan katılımcıların cinsiyete göre dağılımları sunulmuştur.

Tablo 1- Deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların cinsiyete göre dağılımları ki-kare tablosu

			Kız		Erkek	Toplam
Deney	f		26		26	52
	%		50		50	100
Kontrol	f		23		32	55
	%		41.8		58.2	100
Pearson Ki-Kare: .721 p = .40						

Tablo 1 incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin 26'sı erkek, 26'sı kız; kontrol grubunda yer alan öğrencilerin 32'si erkek, 23'ü kızdır. Tablo 1'e göre deney ve kontrol grupları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ($p > .05$) bulunmuştur. Başka bir ifadeyle, her iki grubun cinsiyete göre dağılımlarına bakıldığında cinsiyet dağılımı açısından benzer oldukları söylenebilir.

Uygulama

Çalışma, Ankara ili, Ayaş ilçesinde yer alan 4 ilköğretim okulunun yedinci sınıflarına devam eden 107 öğrencinin gönüllü olarak katılımı ile Sosyal Bilgiler dersinde altı haftalık bir sürede gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın gerçekleştirildiği okullarda altı sınıfta, Sosyal Bilgiler Dersini okutan üç öğretmenle çalışılmıştır. Öğretmenler arasındaki yeterlilik farklılıklarının çalışmanın sonuçlarını

etkilememesi için, öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersini verdikleri sınıflardan biri deney diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Harmanlanmış öğrenme sürecinin çevrimiçi kısmını Moodle (Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment) açık kaynak kodlu öğretim yönetim sistemi kullanılarak hazırlanmıştır. Moodle'in seçilmesindeki başlıca nedenler, ücretsiz, açık kaynak kodlu ve kullanımının kolay olmasıdır. Ders öğretmenlerine ve deney grubunda yer alan öğrencilere, çalışma öncesinde dersin çevrimiçi kısmını oluşturan öğretim yönetim sistemi olan Moodle kullanımına yönelik bir hafta içerisinde ders çıkışlarında dörder saatlik eğitim verilmiştir. Bu eğitim sürecinde öğrencilerin ortama kayıtları ve örnek etkinlikler yapmaları sağlanmıştır. Ders öğretmenlerine ise öğretim yönetim sistemi (Moodle) üzerinden dersleri

nasıl organize edebilecekleri ve hangi etkinlikleri gerçekleştirebilecekleri ile ilgili bilgiler uygulamalı olarak aktarılmıştır. Bu süreç içerisinde sorun yaşanan kısımlarda gerekli açıklamalar ve gösterimler yapılarak öğrenciler ve ders öğretmenleri deneysel işlem sürecine hazır hale getirilmiştir.

Uygulama sürecinde kontrol grubunda yer alan öğrenciler geleneksel yüz yüze öğrenme ortamında eğitim almışlardır. Dersin yürütülmesinde haftalık olarak; projeksiyon ile anlatım, sunum, açıklamalar içeren düz anlatım ve gösterip yaptırma ile soru – cevap ve tartışma yöntemlerine yer verilmiştir.

Deney grubunda yer alan öğrenciler geleneksel yüz yüze öğrenme yanında ders için oluşturulan dersin çevrimiçi kısmında yer aldığı harmanlanmış öğrenme ortamında eğitim almışlardır. Bu çalışmada deney grubunun öğrenim gördüğü harmanlanmış öğrenme ortamında etkinlik (aktivite) düzeyinde harmanlama kullanılmıştır. Uygulama öncesinde harmanlanmış öğrenmenin yüz yüze ve çevrimiçi kısmında yer alacak etkinlikler planlanmıştır. Dersin çevrimiçi kısmında dersle ilgili olarak haftalık bireysel ya da grup etkinliklerine yer verilmiştir. Harmanlanmış öğrenme sürecinin yüz yüze ve çevrimiçi kısımlarında yer alan etkinlikler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2 – Harmanlanmış öğrenme ortamı bileşenleri

Dersin Çevrimiçi Kısmı (MOODLE)	Dersin Yüz Yüze Kısmı
- Ders Kaynakları (sunu, internet sayfaları vb.)	- Projeksiyon ile anlatım
- Konu Tarama Testi	- Sunum
- Bireysel Etkinlikler	- Açıklamalar
- Wikiler (Grup Çalışması)	- Soru ve Cevap
- Sosyal Bilgiler Günlüğü (blog)	- Tartışmalar

Tablo 2’de yer alan harmanlanmış öğrenme ortamının çevrimiçi kısmındaki etkinlikler yedinci sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmen Kılavuz kitabında yer alan önerilen etkinlikler arasından seçilerek oluşturulmuştur. Her hafta; dersle ilgili kaynaklar (sunu, video, pdf vb.), konu tarama testi, bireysel ödev,

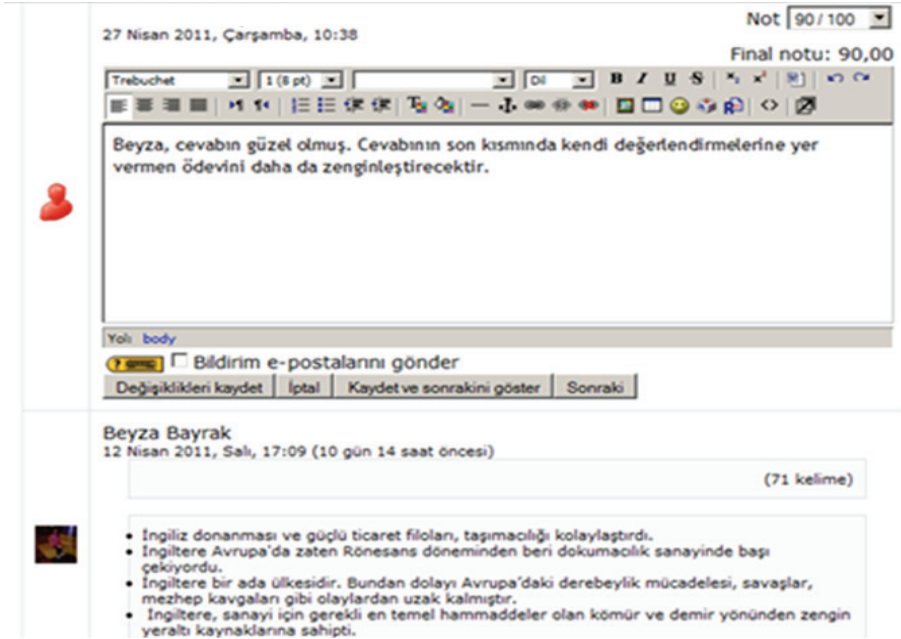
grup çalışması (wiki oluşturma gibi) ve blog etkinlikleri yer almıştır (Bkz. Şekil 1, Şekil 2, Şekil 3). Yüz yüze kısmında ise haftalık olarak; projeksiyon ile anlatıma, ders konularıyla ilgili sunumlara, açıklamalar içeren düz anlatım ve gösterip yaptırma ile, soru – cevap ve tartışmalara yer verilmiştir.



Şekil 1 – Haftalık Ders Etkinlikleri Görünümü

Harmanlanmış öğrenme sürecinin çevrimiçi kısmında öğrencilerin haftalık olarak gerçekleştirdikleri bireysel çalışma ve buna

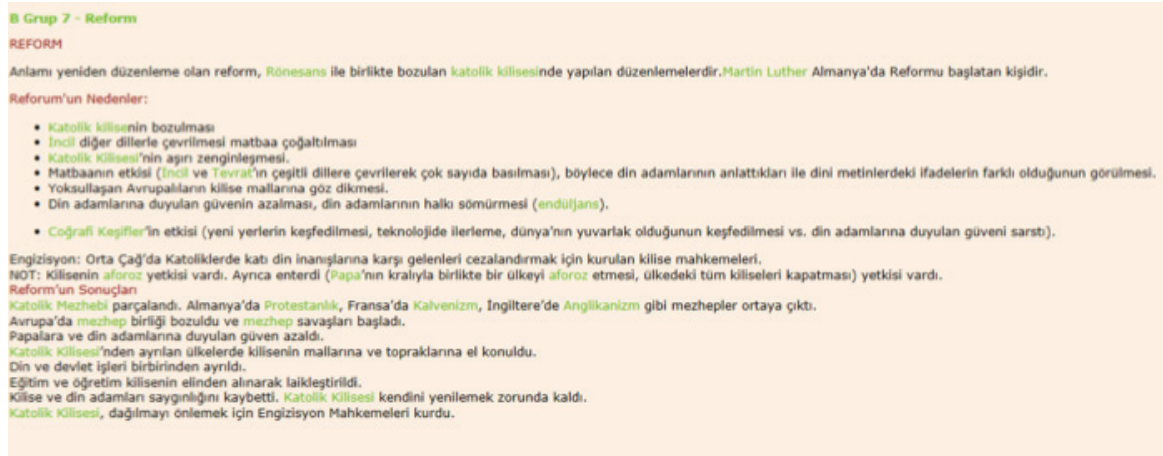
ilişkin geri bildiriminin yer aldığı ekran görüntüsü örneği Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2 – Bireysel Çalışma (Ödev Örneği)

Başka bir etkinlikte, işbirlikli öğrenme kapsamında, Şekil 3'te verilen örnek sayfada olduğu gibi deney grubu öğrencileri wiki sayfaları oluşturmuşlardır. Ders içi etkinlikler kapsamında öğrenciler hazırladıkları wiki

sayfaları ile kendi öğrenmelerini yapılandırma, arkadaşlarıyla işbirlikçi bir ortamda ödev ve projelerini oluşturma olanağına sahip olmuşlardır.



Şekil 3 – Örnek Wiki Sayfası (Grup Çalışması Örneği)

Verilerin Analizi

Çalışma sonunda toplanan verilerin analizi, SPSS 15 programı kullanılarak yapılmıştır. Toplanan verilerin analizinde, deney ve kontrol grupları arasındaki farklılıkları belirlemek

amacıyla ilişkisiz örneklem t-testi kullanılmıştır. Bir farklılık oluştuğunda bu farklılığa neden olan etkinin ne düzeyde olduğunu belirlemek için t-testi sonuçları yetersiz

kalmaktadır. Bu nedenle, oluşan etkinin büyüklüğünü belirlemek için etki büyüklüğü indeksleri Cohen d ve eta-kare (η^2) değerleri hesaplanmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin derse karşı tutumunda uygulama öncesi ve sonrasında anlamlı farklılık var mıdır?

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin derse karşı tutumları ile ilgili deneysel işlem öncesinde ve sonrasında ölçümler yapılmıştır. Deney öncesinde ve sonrasında öğrencilerin derse karşı tutumları arasında farklılıklara bu bölümde değinilmiştir.

Tablo 3. Deney ve kontrol grubunun araştırma öncesi derse karşı tutum puanlarına ilişkin t-testi karşılaştırması

Grup	N	\bar{X}	Ss	Sd	T	p
Deney	52	3.50	.55	105	1.92	.57
Kontrol	55	3.2	.59			

$p < 0.05$

Tablo 3 incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin öntest puan ortalaması 3.50; kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öntest ortalama puanı ise 3.28'dir. Buna karşın iki farklı grupta yer alan öğrencilerin öntest ortalama puanları arasında anlamlı bir fark

bulunmamıştır ($t(105) = 1.92, p > 0.05$). Başka bir ifadeyle deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öntest tutum puanlarının araştırma öncesinde anlamlı bir farklılık oluşturmayacak ölçüde benzer oldukları söylenebilir.

Tablo 4. Deney ve kontrol grubunun araştırma sonrası derse karşı tutum puanlarına ilişkin t-testi karşılaştırması

Grup	N	\bar{X}	Ss	Sd	T	p
Deney	52	3.94	.70	105	3.39	.00*
Kontrol	55	3.51	.59			

* $p < 0.05$

Tablo 4'te yer alan sonuçlar incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine karşı sontest tutum puanı ortalamaları, (3.94), kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son test tutum puanı ortalamalarından (3.51) daha yüksek çıkmıştır. Bu durumda, harmanlanmış öğrenme sürecinden geçen öğrencilerin ortalama tutum puanları ile yüz yüze öğrenme sürecinden geçen öğrencilerin ortalama tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık

oluşturmuştur ($t(105) = 3.39, p < 0.05$). Buna göre, harmanlanmış öğrenme sürecinden geçen öğrencilerin derse karşı tutumlarının daha olumlu olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle harmanlanmış öğrenmenin yüz yüze öğrenmeye göre öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine karşı daha olumlu düzeyde tutum geliştirmelerini sağladığı söylenebilir. Diğer taraftan, harmanlanmış öğrenmenin derse karşı tutum üzerindeki etki büyüklüğünü belirlemek için eta kare (η^2) ve Cohen d

değerlerine bakılmıştır. Eta kare değeri Etki büyüklüğü değerleri $\eta^2 = .1$ ve Cohen $d = .66$ olarak hesaplanmıştır. Buna göre ortalamalar arasındaki uzaklığın .66 standart sapma kadar olduğu; tutum puanlarına ait varyansın %10'unun harmanlanmış öğrenmeye bağlı olarak ortaya çıktığı söylenebilir.

Cohen d ve eta kare değerleri ile ilgili referans aralıklarına göre Cohen d .5 ile .8 ve eta kare .06 ile .14 arasındaki değerler "orta" büyüklükte bir etkiyi ifade etmektedir. Bu durumda, etki büyüklüğü değerleri ($d = .66$, $\eta^2 = 0.1$) göz önünde bulundurulduğunda, harmanlanmış

öğrenmenin öğrencilerin derse karşı tutumları üzerinde "orta" düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin derse karşı motivasyonunda uygulama öncesi ve sonrasında anlamlı farklılık var mıdır?

Araştırma öncesinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine karşı motivasyonlarını karşılaştırmak için bağımsız örneklem t testi uygulanmış ve analiz sonuçları tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 5. Deney ve kontrol grubunun araştırma öncesi motivasyon düzeylerine ilişkin t-testi karşılaştırması

Grup	N	\bar{X}	Ss	Sd	T	p
Deney	52	3.84	.61	105	-1.44	.15
Kontrol	55	4.02	.65			

$p < 0.05$

Tablo 5 incelendiğinde uygulama öncesinde deney grubunda yer alan öğrencilerin ortalama puanı 3.84; kontrol grubunun ise 4.02'dir. Ortalama puanlar karşılaştırıldığında kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ortalama puanlarının deney grubunda yer alan öğrencilerin ortalama puanlarından

yüksek olduğu görülmektedir. Ancak grupların ortalama motivasyon puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t(105) = -1.44$, $p > 0.05$). Bu sonuçlardan yola çıkarak deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesinde motivasyon düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubunun Araştırma Sonrası Motivasyon Düzeylerine İlişkin t-testi Karşılaştırması

Grup	N	\bar{X}	Ss	Sd	T	P
Deney	52	4.16	.43	105	.90	.36
Kontrol	55	4.06	.65			

$p < 0.05$

Tablo 6'da verilen bulgular incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin son test ortalama motivasyon puanı (4.16) ile kontrol grubu öğrencilerinin son test ortalama motivasyon puanının (4.06), anlamlı bir farklılık oluşturmayacak derecede benzer olduğu

bulunmuştur ($t(105) = .90$, $p > .05$). Diğer bir deyişle, harmanlanmış öğrenme ve yüz yüze öğrenme sürecinden geçen öğrencilerin araştırma sonunda derse karşı motivasyon düzeylerinin birbirine benzer olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sürecinde derse karşı motivasyon erişimi puanları arasında fark var mıdır?

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin motivasyon erişimi puanları son test

ortalama motivasyon puanlarından öntest ortalama motivasyon puanları çıkartılarak bulunmuştur. Araştırma sürecinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin derse karşı motivasyon ortalama erişimi puanlarına ilişkin bulgular Tablo 7’de verilmektedir.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubunun Derse Karşı Motivasyon Erişimi Puanlarına İlişkin t-testi Karşılaştırması

Grup	N	\bar{X}	Ss	Sd	T	P
Deney	52	.31	.45	105	2.98	.00*
Kontrol	55	.04	.49			

*p<0.05

Tablo 7’ye göre, deney süresince, harmanlanmış öğrenme sürecinden geçen deney grubu öğrencilerinin ortalama motivasyon erişimi puanının (.31), yüz yüze öğrenme sürecinden geçen deney grubunun ortalama puanından (.04) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur ($t(105) = 2.98, p<.05$). Buna göre, deneysel işlem sürecinde, harmanlanmış öğrenme yaklaşımı ile öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin derse karşı motivasyonun, yüz yüze öğrenme yaklaşımıyla öğrenim gören kontrol grubu öğrencilerin derse karşı motivasyonuna göre gelişmelerinin daha olumlu olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle, harmanlanmış öğrenmenin, yüz yüze öğrenmeye göre öğrencilerin derse karşı motivasyonlarının olumlu yönde gelişmesine daha fazla katkı sağladığı sonucu çıkarılabilir. Ancak her ne kadar t-testi harmanlanmış öğrenmenin derse karşı motivasyon erişimi düzeyini olumlu yönde etkilediğini ortaya koysa da bu etkinin ne ölçüde olduğu hakkında bilgi vermez. Bu etkinin ne düzeyde olduğuna karar verebilmek için etki büyüklüğü indeksleri eta kare (η^2) ve Cohen d değerlerine bakılmıştır. Etki büyüklüğü değerleri $\eta^2=.08$ ve $d=.51$ olarak bulunmuştur. Buna göre, ortalamalar arasındaki uzaklığın .58 standart sapma olduğu; derse karşı motivasyon erişimi puanlarına ait varyansın %8’inin harmanlanmış öğrenmeye bağlı olarak ortaya çıktığı söylenebilir.

Cohen d ve eta kare değerleri ile ilgili referans aralıklarına göre Cohen d .5 ile .8 ve eta kare .06 ile .14 arasındaki değerler “orta” büyüklükte

bir etkiyi ifade etmektedir. Buradan hareketle, etki büyüklüğü değerleri ($d= .51, \eta^2= .08$) göz önünde bulundurulduğunda, harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin derse karşı motivasyon erişimi düzeyleri üzerinde “orta” düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma amacına ve alt amaçlarına ilişkin elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar aşağıda sıralı olarak sunulmuştur.

-Harmanlanmış öğrenme sürecinden geçen öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine karşı tutum puanlarının yüz yüze öğrenme sürecinden geçen öğrencilerin tutum puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca, harmanlanmış öğrenmenin derse karşı tutum üzerinde orta düzeyde bir etki büyüklüğüne ($d= .66, \eta^2= 0.1$) sahip olduğu ortaya konmuştur. Bu sonuca göre harmanlanmış öğrenmenin, yüz yüze öğrenmeye göre öğrencilerin derse karşı daha olumlu tutum geliştirmesini sağladığı söylenebilir. Başka bir anlatımla, harmanlanmış öğrenmenin, öğrencilerin derse karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği ve bu etkinin önemli düzeyde gerçekleştiği görülmektedir. Bu sonucu destekler nitelikte, Korkmaz ve Karakuş (2009), Kirişçoğlu (2009) ve Yapıcı ve Akbayın (2012) çeşitli derslerde gerçekleştirdikleri çalışmalarda harmanlanmış öğrenmenin derse karşı tutumu olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuşlardır.

Ancak bazı araştırmalar ise bu durumla çelişir şekilde, Yushau (2006)'nın çalışması gibi, harmanlanmış öğrenmenin öğrenen tutumu üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır. Çeşitli çalışmalarda oluşan bu farklılıkların sebepleri arasında, gerçekleştirilen çalışmaların farklı alanlarda olması, harmanlama düzeylerinin farklılıklar içermesi, örneklem farklılıkları ve çalışmaların gerçekleştirildiği zaman dilimi farklılıkları vb. gösterilebilir. Örneğin, Yushau (2006)'nın gerçekleştirdiği çalışmayı diğer çalışmalardan ayıran en önemli yönü, araştırmanın bir dönemlik ders sürecini kapsamasıdır. Bu durum çalışma sürecinin geniş bir dilime yayılmış olması çalışma sonuçlarını güçlendirdiği söylenebilir. Ancak, Yushau (2006)'nın çalışmasını gerçekleştirmiş olduğu alanlar olan matematik ve bilgisayara karşı katılımcıların uygulama başlangıcında da olumlu bir tutuma sahip olması da çalışmanın sonuçlarını etkilemiş olabilir. Zaten olumlu tutuma sahip olan katılımcıların tutumlarını geliştirmede harmanlanmış öğrenmenin etkisi olsa da bu etki anlamlı fark oluşturacak düzeyde olmayabilir.

-Harmanlanmış öğrenme sürecinden geçen deney grubu öğrencileri ile yüz yüze öğrenme sürecinden geçen kontrol grubu öğrencilerinin deney öncesinde ve deney sonrasında ölçülen Sosyal Bilgiler dersine karşı motivasyonları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bu bulgulara paralel olarak Ünsal'ın (2007) harmanlanmış öğrenmenin motivasyon üzerine etkilerini incelediği doktora tezi çalışmasında da benzer bulgu ve sonuçlar elde edilmiştir. Bununla birlikte, Utts ve diğerlerinin (2003) ve Karrchmer (2011) yapmış olduğu çalışma ise araştırma sonuçları ile çelişmektedir. Bu çalışmalarda harmanlanmış öğrenmenin çeşitli açılardan motivasyon üzerinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir. Karrchmer (2011) yaptığı çalışmada sınıf içi çalışmaların yanında internet destekli eğitimin öğrenenler üzerindeki etkileri ile ilgili olarak öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Bu çalışmada ise, öğrencilerin ölçeklere vermiş olduğu cevaplar temel alınmıştır. Katılımcıların ölçeklere vermiş oldukları cevapları samimi ve ciddi bir şekilde doldurduklarıyla ilgili varsayımlar, bu çalışma açısından bir sınırlılıktır. Bu açıdan

bakıldığında, iki çalışma arasında derse yönelik motivasyonda oluşan farklılıkların temel sebeplerinden biri olarak veri toplama biçiminden kaynaklanan farklılıklar sunulabilir. Sonuçta gözleme daha derinlemesine bilgi edinme sağlamış olabilir.

-Harmanlanmış öğrenme sürecinden geçen deney grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine karşı motivasyon erişimi düzeyleri, yüz yüze öğrenme sürecinden geçen kontrol grubu öğrencilerine göre pozitif yönde anlamlı derecede farklılık göstermiştir. Ayrıca, etki büyüklüğü değerleri ($d = .51$, $\eta^2 = .08$) göz önünde bulundurulduğunda, harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin derse karşı motivasyon erişimi düzeyleri üzerinde orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu ortaya konmuştur. Buna göre, Sosyal Bilgiler dersinde harmanlanmış öğrenmenin, yüz yüze öğrenmeye göre daha yüksek düzeyde derse karşı motivasyon gelişimi sağladığı söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına ve sınırlılıklarına dayalı olarak geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur:

-Bu çalışmada, harmanlanmış öğrenmenin çevrimiçi kısmında öğrenci-öğretmen etkileşimi e-posta ve dersin çevrimiçi kısmında yer alan mesaj bölümü kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle sınıf dışında öğrenci-öğretmen etkileşimi sınırlı düzeyde gerçekleşmiştir. Harmanlanmış öğrenmenin çevrim içi kısmında yer alan öğrenci-öğretmen etkileşim öğelerinin zenginleştirilerek (sesli ya da görüntülü iletişim vb.) benzer çalışmaların yapılması önerilmektedir.

- Bu çalışmada öğretmen ve öğrencilere dersin çevrimiçi kısmıyla ilgili bir hafta içerisinde dörder saatlik eğitimler verilmiştir. Ancak uygulama sürecinde ders öğretmenleri harmanlanmış öğrenme kapsamında yüz yüze öğretime paralel olarak devam eden dersin çevrimiçi kısmındaki faaliyetlerin yürütülmesinde ikinci bir öğretmene ihtiyaç duymuştur. Çünkü öğretmenler, her ne kadar kendilerine uygulama öncesi dersin çevrimiçi kısmı ile ilgili eğitim verilmişse de kendi başlarında süreci yönetmekte çekingen ve yetersiz kalmışlardır. Bu durumdan hareketle gelecekte gerçekleştirilecek çalışmalarda

eğitici eğitimleri için daha fazla zaman ayrılması önerilmektedir.

-FATİH projesi ile birlikte okullarda öğrenci ve öğretmenlerin teknolojiye erişimleri kolaylaşmıştır. Bu çalışmanın FATİH projesinin

yürütüldüğü eğitim kurumlarında okutulan benzer ya da farklı derslerde tekrarlanması ile teknolojiye erişim faktörünün harmanlanmış öğrenme ortamlarında etkilerinin incelenmesi bakımından önemli görülmekte ve önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Acat, B. ve Yenilmez, K. (2004). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri ve sorunları. *XII. Eğitim Bilimleri Kongresi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Ahmed, A. ve Kaur, A. (2006). Developing a learning mix for the Open University Malaysia. (eds. C. J. Bonk, & C. R. Graham). *The Handbook of Blended Learning*. San Fransisco: Pfeiffer: 311-324.
- Akgül, M. (2008) Bilgi Toplumu, Türkiye’de İnternet. *Inet-tr08 : XIII. “Türkiye’de internet” Konferansı Bildirileri (22-23 Aralık 2008)*. Ankara
- Altınışik, S. (2001). *Sosyal Bilgiler Dersinde Çoklu Ortamın Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Ders Karşı Tutumları Üzerindeki Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Arıkan, R. (2011). *Araştırma yöntem ve teknikleri*. Ankara: Nobel
- Arslan, O. (2006). *Sosyal Bilgiler Dersinde Bilgisayar Destekli Öğretim*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bersin, J. (2004); *The blended learning book: best practices, Proven Methodologies, and Lessons Learned*. San Francisco: John Wiley & Sons. Inc.
- Çakır, H. (2006). *Effects Of Teacher Characteristics And Practices On Student Achievement İn High Schools With Standards Based Curriculum*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Indiana Üniversitesi. Bloomington.
- Çetin, Ü. (2007). *ARCS Motivasyon Modeli Uyarınca Tasarlanmış Eğitim Yazılımı İle Yapılan Öğretimle Geleneksel Öğretimin Öğrencilerin Başarısı ve Öğrenmenin Kalıcılığı Açısından Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çolakoğlu, Ö. M. (2009). *ARCS Motivasyon Modeli Kullanılarak Oluşturulan Ders Modüllerinin Harmanlanmış Öğretim Uygulamalarındaki Öğrenci Motivasyonuna Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak: ZKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirel, Ö. ve Turan, S. (2009). Probleme dayalı öğrenmeye ilişkin tutum ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. (The reliability and validity of the attitude scale towards problem based learning.) *Eğitim ve Bilim (Education and Science)*, 34(152), 15-28.
- Garrison, D. R., ve Vaughan, N. D. (2007). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. Jossey-Bass.
- Graham, C.R. (2006). Blended learning systems. definition, current trends, and future directions. (eds. C. J. Bonk, & C. R. Graham). *The Handbook of Blended Learning*. San Fransisco: Pfeiffer: 3-21.
- Graham, C. R. ve Dziuban, C. (2008). Blended learning environments, 269-276. *In Handbook of research on educational communications and technology* [Çevrimiçi: http://www.aect.org/edtech/edition3/ER5849x_C023.fm.pdf] Erişim tarihi: 12.03.2012.

- Güven, İ. (2005). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin meslekî gelişim ve yeterlikleri. *Bilim ve Akıl Aydınlığında Eğitim Dergisi*. [Çevrimiçi: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi60/guven.htm>] Erişim tarihi: 17.09.2011.
- Heafner, T. (2004). Using technology to motivate students to learn social studies. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 4(1), 42-53.
- Karakuş, F. (2006). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yapıcı Öğrenme ve Otantik Değerlendirme Yaklaşımlarının Öğrencilerin Akademik Başarı, Kalıcılık ve Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi*. Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karchmer, R. A. (2011). The journey ahead: thirteen teachers report how the internet influences literacy and literacy instruction in their k-12 classrooms. *Reading Research Quarterly*, 36 (4), 442-466.
- Kim, W. (2007). Towards a definition and methodology for blended learning (eds. L. F. Wang & J. Fong). *Blended Learning: Workshop on Blended Learning Conference*. Edinburgh:2007.
- Kirişçiöğlü, S. (2009). *Fen Laboratuvar Derslerinde Harmanlanmış Öğrenme Etkinliğinin Çeşitli Boyutlarda İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Manisa: Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Korkmaz, O., & Karakus, U. (2009). The impact of blended learning model on student attitudes towards geography course and their critical thinking dispositions and levels. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 8(4), 51-63.
- Meb (2012). Proje Hakkında. [Çevrimiçi: <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/index.php>] Erişim tarihi: 12.06.2012.
- Osguthorpe, R. T., ve Graham, C. R. (2003). Blended learning systems: definitions and directions. *Quarterly Review of Distance Education*, 4(3), 227-234.
- Öztürk, C. ve Baysal, N. (1998). İlköğretim 4 – 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumu. *IV. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi (15 – 16 Ekim 1998).
- Samancı, O. ve Coşkun, N. (2012). İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda sosyal beceri düzeyi ile sosyal bilgiler dersine yönelik tutumların çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Educational and Instructional Studies in The World (Dünyada'ki Eğitim ve Öğretim Çalışmaları Dergisi)*, 2(1), 32-41.
- Saritepeci, M. (2012). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrencilerin derse katılımına, akademik başarısına, derse karşı tutumuna ve motivasyonuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Singh, H. ve Reed, C. (2001). *A white paper: Achieving success with blended learning*. Lexington. Centra Software. [Çevrimiçi:<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.114.821&rep=rep1&type=pdf>] Erişim Tarihi: 12.02.2011.
- Schunk, H. D. (2009). *Learnin theories an educational perspective (Öğrenme teorileri eğitimsel bir bakışla)*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Nobel Yayınevi
- Tay, B. (2004). Sosyal bilgiler dersinde anlamlandırma stratejilerinin yeri ve önemi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5(2), 1-12.
- Utts, J., Sommer, B., Acredolo, C., Maher, M., ve Matthews, H. (2003). A study comparing traditional and hybrid internet-based instruction in introductory statistics classes. *Journal of Statistics Education*. 11(3). [Çevrimiçi: <http://www.amstat.org/publications/jse/v11n3/utts.html>] Erişim tarihi: 12.12.2011.

Ünsal, H. (2012). Harmanlanmış öğrenmenin başarı ve motivasyona etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (1), 1-27.

Wikipedia (2013). *Elverişlilik örneği*.

[Çevrimiçi: http://tr.wikipedia.org/wiki/Elveri%C5%9Flilik_%C3%B6rne%C4%9Fi] Erişim tarihi: 27.10.2013.

Yushau, B. (2006). The effects of blended e-learning on mathematics and computer attitudes in pre-calculus algebra. *The Montana Mathematics Enthusiast*, 3 (2), 176-283.

Yapıcı, A. ve Akbayın, H. (2012). The effect of blended learning model on high school students' biology achievement and on their attitudes towards the internet. *TOJET*, 11(2).

Summary

Purpose

The aim of this research is to analyze effect of blended learning environment on middle school student's motivation and attitude in social studies class. Under the general purpose of this research, the following sub-objectives are to investigate the front:

- Pretest and Posttest attitude scores of students in the experimental group and the control group of students, is there a significant difference?
- Pretest and Posttest motivation scores of students in the experimental group and the control group of students, is there a significant difference?
- The development of experimental and control group students' motivation towards the course Is there a difference between?

Results

Attitude scores of the students in both groups, no significant difference was found between the pretest. In contrast, significantly different between students' average scores of attitude has occurred. Attitude scores of posttest scores of experimental group students were significantly higher than the control group students. In addition, the blended learning approach was found to have "medium" effect size on students' attitudes towards the course ($d = .66$, $\eta^2 = 0.1$).

Motivation towards the course of the students in both groups before and after the application of a statistically significant difference wasn't

found. However, it was found that in blended learning environment, development of student motivation toward the course is a meaningful rise when compared to face-to-face learning approach.

Discussion

In this study, blended learning environments effect on middle school students motivation and attitudes toward the course were studied. Research carried out in the Social Studies course. Studies examining the effects of the use of technology in social studies lessons, in general, the use of technology in course were found to be positive effects in terms of academic achievement and retention (Şengün ve Turan, 2004; Heafner, 2004; Gülmez ve Alkan, 2010; Tankut, 2008). One of these studies, Heafner (2004) has claimed that the use of technology in social studies courses created that students have developed against the traditional social studies course significant changes in the attitudes of the adverse. In this study, blended learning course in a similar manner were found to have some impact on attitudes and motivation.

Conclusion

According to this study, blended learning environment students' average of attitudes towards the course showed a meaningful increase when compared to face-to-face model. In addition, blended learning has a medium level effect size on students' levels of attitude toward the course ($d = .66$, $\eta^2 = 0.1$). According to result of this study, blended learning has a positive effect on students'

attitudes towards the course and it is seen that a significant level of influence.

No meaningful statistical differences were detected for students' motivation between blended learning and face-to-face learning environment. However, in blended learning approach, average development of student motivation toward the course showed a meaningful rise when compared to face-to-face

learning approach. At the same time blended learning environments have a medium level effect size on students develop of motivation toward the course ($d = .51$, $\eta^2 = .08$). According to this, blended learning approach provides a higher level of development of motivation towards the course in Social Studies course when compared with face-to-face learning approach.