

BİR ANALOJİ BAĞLAMINDA DÜNDEN BUGÜNE HARMANLANMIŞ ÖĞRENME

BLENDED LEARNING FROM PAST TO PRESENT BY AN ANALOGY

Gökçe GÜVERCİN-SEÇKİN¹, Aysel ŞEN-ZEYTUN²

ÖZ: Salgın süreci ile günlük yaşamımızda da sıkça duymaya başladığımız harmanlanmış öğrenme tasarımları, 2000’li yıllarla birlikte alan yazında yer almaya başlamış, tanımı ve uygulamaları yıllar içinde dönüşmüştür. Bu dönüşüm ile eğitim kurumlarının harmanlanmış öğrenmeyi etkili ve anlamlı bir şekilde programlarına adapte etmesi kaçınılmaz olmuştur. Öğrenme ve öğretme sürecinde önemli bir yeri olduğu düşünülen harmanlanmış öğrenme tasarımlarının doğru tanımlanması, öğretmen ve eğitimciler açısından doğru şekilde içselleştirilmesi, uygulamanın doğru şekilde tasarlanması ve uygulanması açısından son derece önemlidir. Bu çalışmanın amacı, harmanlanmış öğrenmeyi etimolojik kökeni, anlamı, yıllar içinde farklılaşan tanımları, temel bileşen ve modelleri ile incelemektir. Çalışmada, ilgili alan yazın taramasından çıkan tanımlar doğrultusunda, harmanlanmış öğrenme ve yemek yapımı arasında bir analogi kurulmuş ve bu analogi ile kavramın benzer yönleri eşleştirilerek kavrama ilişkin temel öğeler açıklanmaya çalışılmıştır. Böylece harmanlanmış öğrenmeye yönelik yapılan yaygın tanımlar hakkında bir analiz ve çerçeve sunulmuş, temel kaynaklar ve güncel çalışmalardan yararlanılarak oluşturulan tanımlamalar, model ve örneklendirmeler ile alana katkı sağlamaya çalışılmıştır. Çalışmanın, verilen analogi ile harmanlanmış öğrenmenin tanımı ve harmanlanmış öğrenmeyi oluşturan bileşenleri ortaya koyarak kavramın doğru bir biçimde anlamlandırılmasına böylece daha nitelikli öğrenme tasarımlarının yapılandırılmasına çerçeve sunması beklenmektedir.

ABSTRACT: Blended learning designs, which we have started to hear frequently in our daily lives with the pandemic process, started to take place in the literature in the 2000s. Its definition and applications have transformed over the years. With this transformation, it has become inevitable for educational institutions to adopt blended learning to their programs in an effective and meaningful way. The appropriate definition of blended learning designs, which is thought to have an important place in the learning and teaching process, is extremely important for teachers and educators to internalize blended learning correctly and to design and implement the application correctly. This study aims to examine blended learning with its etymological origin, meaning, definitions that have changed over the years, as well as its basic components, and models. In the study, in line with the definitions obtained from the relevant literature review, a relationship was established between blended learning and cooking, and the basic elements of the concept were tried to be explained by matching this analogy with the similar aspects of the concept. Thus, an analysis and a framework have been presented about the common definitions for blended learning. It has been tried to contribute to the field with definitions, models and examples created by using basic sources and current studies. The study is expected to structure more qualified learning designs by presenting the definition of blended learning and the components that make up blended learning with the given analogy and to provide a framework for making a correct sense of the concept.

Anahtar sözcükler: Harmanlanmış öğrenme, hibrit öğrenme, harmanlanmış öğrenme tasarımları, öğretmen eğitimi.

Keywords: Blended learning, hybrid learning, blended learning designs, teacher education.

Bu makaleye atıf vermek için:

Güvercin-Seçkin, G. & Şen-Zeytun, A. (2023). Bir Analogi Bağlamından Dünden Bugüne Harmanlanmış Öğrenme, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(2), 1451-1470

Cite this article as:

Güvercin-Seçkin, G. & Şen-Zeytun, A. (2023). Blended Learning From Past to Present By an Analogy. *Trakya Journal of Education*, 13(2), 1451-1470

¹ Dr, Maltepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye, gokceguve@gmail.com, ORCID ID - 0000-0003-0987-4815.

² Dr, Maltepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye, sen.aysel@gmail.com, ORCID ID - 0000-0003-0676-3378

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Blended learning designs, which we have started to hear frequently in our daily lives with the pandemic process, started to take place in the literature in the 2000s, and its definition and applications have transformed over the years. With this transformation, it has become inevitable for educational institutions to adopt blended learning effectively and meaningfully to their programs. The correct definition of blended learning designs and its correct internalization by teachers and educators is extremely important for the correct design and implementation of the application. This study aims to examine blended learning with its etymological origin, meaning, definitions that have changed over the years, as well as its basic components, and models. In the study, in line with the definitions obtained from the relevant literature review, an analogical relationship was established between blended learning and cooking. The basic elements of the concept were tried to be explained by matching this analogy with similar aspects of the concept. Thus, analysis and framework have been presented about the common definitions for blended learning, and it has been tried to contribute to the field with definitions, models, and examples created by using basic sources and current studies. The study is expected to structure more qualified learning designs by presenting the definition of blended learning and the components that make up blended learning with the given analogy and provide a framework for making a correct sense of the concept.

Discussion and Conclusion

In order to put the definition of blended learning, which has evolved and become clear over the years, into a conceptual framework, first, it is necessary to look at the meaning and etymology of the word *blend* (*Harman, in Turkish*). The word "blend", which can be used instead of the words hybrid and mixed in the national and international literature, has been used in Turkish and English with different meanings over the years. Along with its etymological origin, the word Harman (in Turkish) also evokes the word with harmony as a phonetic connotation. In the etymology dictionary, it is stated that this word, which is French, is borrowed from the Ancient Greek word harmony, which means "combination of tones pleasing to the ear". The term harmony derives from the Greek *ἀρμονία* harmonia, meaning "joint, agreement, concord", from the verb *ἀρμόζω* harmozō, "fit together, join". When we consider together the etymological origins of the English words blend, harmony, and their meanings, we can deduce that blending is much more than a physical combining process, it is the essence of different components that have reached sufficient maturity in harmony and balance.

Cooking is not just about bringing the ingredients together and cooking, but also in blended learning designs, the goal is to "blend" the online and face-to-face educational environment components to form a harmonious whole. In this act of blending, just like the expertise of the cook, the expertise and interpretation of the designer and practitioner are decisive.

It is possible to establish an analogical relationship between blended learning designs and making a meal ready for service, building the physical structure and spirituality of the table where that meal is eaten. Cooking can be associated with blended learning design and applying this design can be associated with serving a meal. Like cooking, designing and implementing a quality curriculum requires both technical knowledge, skill and interpretation. The educational designer must make some decisions when designing blended learning, just like when cooking a meal. The designer is expected to reveal his/her expertise and the approach on which he/she bases the learning-teaching processes. The fact that a dish stays on the stove for the required amount of time will affect its flavor, and in a blended learning design, if a component is more or less than it should be it will affect the "taste" of the design. Deciding, designing and implementing at what rate, how, and why face-to-face and online learning will come together (Hrastinski, 2019) is related to the expertise of the educational designer, such as interpreting it based on his/her technical knowledge, such as in cooking. In line with the expertise of the educational designer, it is necessary to make some maneuvers, take initiative and take decisive decisions in the blended learning design. The quality and result of these decisions to be taken may be directly related to the expertise and professional belonging of the educator.

Definitions of blended learning have varied over the years. Blended learning has been used since the end of the 90s. Blended learning was first discussed in the context of using different methods together. However, as of 2003, the context of integrating technology in learning and teaching processes has started to become definite and this focus has become clear towards 2006. After 2006, clear definitions of blended learning were made. As of 2012, its definition and focus have been clarified, and research has begun to be

constructed in different designs and methods, addressing the opinions, suggestions and experiences of different subjects regarding blended learning processes. As of 2020, the dynamics of learning and teaching processes have begun to change with the conditions of the pandemic. In this period, it is possible to say that blended learning was considered as a method that partially enables face-to-face education while the pandemic conditions continue, rather than being an experience area that only increases the quality of learning-teaching processes.

Blended learning designed courses should be monitored and evaluated at the most basic level with learning outcomes, student satisfaction, sustainability, learning processes and success criteria. For this reason, it is important for researchers to examine and discover the contribution of blended learning-designed lessons to meaningful learning. Educational designs as blended learning that are unique, that support the learner's autonomy, and that allow the learner to acquire meaningful learning experiences to increase their self-directed learning skills, have a much deeper depth than if a percentage of the lessons are held online and the rest face-to-face. It is inevitable for educational institutions to adopt blended learning effectively and meaningfully to their programs.

GİRİŞ

Günlük yaşantımızın vazgeçilmez bir parçası olan yemek, sadece hayatta kalmak için gerekli unsurlardan olmayıp zamanla kültürün, bilimin ve sanatın da bir ögesi olmuştur. Yemekte kullanılacak olan malzemelerin hazırlanmasından, sofrada sunumuna kadar pek çok süreci içinde barındıran yemek yapmak günümüzde el becerisinin ve damak tadının da önüne geçerek gastronomi bilgisi, bilimi ve sunumu ile sanatı birleştiren bir etkinlik haline gelmiştir. Bu etkinlikte ateşin miktarı, suyun sıcaklığı, tuzun miktarı, yemeğin ne kadar süre kavrulacağı ne zaman pişmiş olacağı gibi karar verilmesi gereken pek çok önemli durum vardır. Bu kararı kimi zaman yapılandırılmış tariflere bırakır, tarifteki zaman ve miktar ölçütlerine birebir uyarız. Ancak tariflere bire bir uyduğumuzu düşündüğümüz halde, hazırlamaya çalıştığımız bu yemek daha önce yapılan yemek ile aynı tadı vermeyebilir. Kimi zaman ise yapılandırılmış tariflere kendi yorumumuzu katarız.

Deneyimlerimizden öğrenerek bir önceki yemek yapımında verdiğimiz kararları değiştirir, daha az ya da daha fazla tuz koymaya, soğanları doğrarken daha diri bırakmaya karar verebiliriz. Yemek yerken bu malzemelerin tatlarını hem ayrı ayrı hissederiz hem de iç içe geçmiş lezzetlerini duyumsarız. Uyum ve ahenk içinde bir araya gelen malzemeler, lezzetli bir yemeği oluşturabilir. Ya da bazen hazırlamış olduğumuz malzemelerle oluşturduğumuz yemekte, dilediğimiz lezzeti yakalayamayabiliriz. Yemek yapanın yapım sürecindeki deneyimi, karar alma becerisi zamanla gelişir, yemek yapma konusunda uzmanlaşılır. Hatta zamanla kişi kendi özgün tariflerini oluşturabilir. Böylece, yeni tarifler dener ve yeni yemekler yaratabilir. Ayrıca, yemek yenilen sofraya, sadece karın doyurulan bir mekân olmaktan daha çok, kendine has ruhsallığı da barındıran bir sistemdir de. Sofranın ruhsallığı gergin ve huzursuz ise, *ağzımızın tadı* kaçır ve çok iyi bir teknikle yapılan ve harika bir şekilde servis edilen yemek bizim için karnımızı belki doyuran, ancak ruhumuzu doyuramayan bir hal alabilir.

Bir yemeği yapmak ve servise hazır hale getirmek ve de o yemeğin yenildiği sofranın fiziksel yapısını ve ruhsallığını inşa etmek ile harmanlanmış öğrenme tasarımları arasında analogik bir ilişki kurmak mümkündür. Yemek yapmak harmanlanmış öğrenme tasarımı ile bu tasarımı uygulamak ise bir yemeği sunmak ile ilişkilendirilebilir. Yemek yapmak gibi, nitelikli bir öğretim programı tasarlamak ve uygulamak da hem teknik bilgi ve beceri hem de yorum gerektirir. Eğitim tasarımcısının, harmanlanmış öğrenme tasarımı yaparken, tıpkı bir yemeğin yapımında karar verilmesi gereken durumlar gibi, kimi kararlar vermesi gerekir. Tasarımcının uzmanlığını ve öğrenme-öğretme süreçlerini temellendirdiği yaklaşımını ortaya koyması beklenir. Harmanlanmış öğrenme tasarımları en genel anlamda çevrimiçi ve yüz yüze eğitim bileşenlerinin bir araya getirilmesi ile oluşturulan eğitim tasarımlarıdır (O'Bryne & Pytash, 2015). Bir yemeğin olması gereken sürede ocakta kalması lezzetini etkileyeceği gibi, harmanlanmış öğrenme tasarımı da bir bileşenin olması gerekenden daha fazla ya da az olması tasarımın "lezzetini" etkileyecektir. Yüz yüze ve çevrimiçi öğrenmenin hangi oranda, nasıl, neden bir araya geleceğine (Hrastinski, 2019) karar vermek, tasarlamak ve uygulamak eğitim tasarımcısının uzmanlığı – yemek yapımında olduğu gibi teknik bilgisi temelinde yorumlaması – ile ilişkilidir. Eğitim tasarımcısının uzmanlığı doğrultusunda harmanlanmış öğrenme tasarımı içinde kimi manevralar yapması, inisiyatif alması ve süreci belirleyici kararlar alması gerekir. Alınacak bu kararların niteliği ve sonucu, eğitimcinin uzmanlığı ve mesleki aidiyeti (bu noktada yemeği sevgi ile yapmaya karşılık gelebilir) ile doğrudan ilişkili olabilir.

Analojiler bilinmeyen ya da anlaşılması zor olan kavram ya da durumların bilinenin özelliklerini kullanarak tanımlayan ve benzerlikler ile karşılaştırma yapan, böylece karmaşık olan durumun anlaşılmasını sağlayan araçlardır (Newby & Stepich, 1987). Bu makale harmanlanmış öğrenme tasarımı ve yemek yapım süreci arasında kurulan bir analogi odağında, harmanlanmış öğrenmeyi etimolojik kökeni, anlamı, yıllar içinde farklılaşan tanımları, temel bileşen ve modelleri ile incelemektedir. Bu kapsamda, ilk olarak harman sözcüğünün etimolojik kökeni ve anlamına, ardından harmanlanmış öğrenme eğitim tasarımının tarihsel olarak farklılaşan tanımlarına yer verilmiştir. Ardından harmanlanmış öğrenmenin farklı modellerine değinilmiştir. Son bölümde ise bütün etimolojik ve tarihsel akış çerçevesinde yeni ve özgün bir harmanlanmış öğrenme tanımı yapılması hedeflenmiştir.

HARMANLANMIŞ KELİMESİNİN ETİMOLOJİK KÖKENİ VE ANLAMI

Salgın süreci ile birlikte sıklıkla duyduğumuz harmanlanmış öğrenme, uzun bir tarihi birikime sahip olan uzaktan eğitim yazınına eklenerek, 2000'li yılların başından bugüne alan yazında ve uygulamada yerini almaktadır. Covid-19 kaynaklı salgın ile öğrenme öğretme süreçleri, Mart 2020 tarihi itibari ile beklenmedik bir şekilde değişmiştir. Harmanlanmış Öğrenme, Eylül 2021'de, salgın koşullarında kısmi olarak yüz yüze eğitime geçmeye olanak sağlayan bir form olarak daha sık gündeme gelmiştir. Aslında yeni olmayan bu eğitim tasarımını derinlemesine anlamak için kavramın etimolojik kökeni ve tarihsel olarak değişen tanımı bağlamında ele almak gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Türkçe'ye hibrit, karma, harmanlanmış öğrenme olarak farklı şekillerde çevrilen Harmanlanmış Öğrenme, İngilizcesi *Blended Learning* olan kavramın Türkçeleştirilmiş hali olarak karşımıza çıkmaktadır. Harmanlanmış öğrenme tasarımının anlamsal çerçevesini ortaya koyabilmek için harman sözcüğünün etimolojik kökenine bakmakta da yarar bulunmaktadır.

Türk Dil Kurumu (TDK) Etimoloji sözlüğü (t.y), *harman* kelimesinin tarihçesindeki ilk kullanılan kaynağın Şemseddin Sami, Kamus-ı Türki'de (1900) geçtiğini ve sözcüğün "her birinden birer tane alınıp bir takım yapmak üzere ayrı ayrı sıralanmış kitap cüzleri veya tütün yaprakları"na karşılık geldiğini ifade etmektedir. Aynı sözlükte, harman sözcüğünün kökeninin ise Farsça *çirman* sözcüğünden gelerek, "ekini kepeğinden ayırmak için savurma" anlamına geldiği belirtilmektedir. Eyüboğlu (1991) ise TDK Etimoloji sözlüğü ile benzer şekilde, harman sözcüğünün Farsça *hirmen* kelimesinden geldiğini, "tahılın saptan ayrıldığı yer, tahılı saptan ayırma işinin yapıldığı yer, değişik türde nesnelere birer ölçek alıp karıştırma işlemi" (s.316) olarak tanımlamaktadır. Eyüboğlu (1991) harman, harmanlık, harmanlamak, harmanlanmak, harmanlatmak sözcüklerinin kullanımda olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde, Develioğlu (2000) da harman sözcüğünün aslının Farsça'daki "hirme" (s.332) kelimesi olduğunu ifade etmiştir.

Mat (2013) harman sözcüğü ile Türk dilinin tarihî şivelerinde harman ile kastedilen kavramın "tahıl demetlerinin üzerinden düven geçirilerek tanelerin başaktan ayrılması işine verilen ad" (s.5) ile benzer anlamda kullanıldığını ifade etmektedir. Mat (2013) Eski Türkçe'de harman sözcüğünün kullanılmadığını belirterek, Atalay'dan (1985) yaptığı alıntılarıyla harman ile ilgili en eski verinin Divanü Lugati't-Türk'te bulunduğu dikkat çekmektedir. Nişanyan (2007) ise harman kelimesinin Farsça olduğunu ve en erken Türkçe örneğinin 15. yüzyıldan daha önce Kitabü'l-İdrak Haşiyesi'nde ve 17. yüzyılda (yy) Mehmed Da'î'nin Nevhatü'l-Uşşak eserlerinde görüldüğünü belirtmektedir.

Etimolojik kökeni 13.yy'a kadar dayanan harman sözcüğünü, TDK Güncel Sözlük (t.y.) Farsça'daki anlamı ile, harman işinin yapıldığı yer veya mevsim ve birçok çeşitten birer parça alıp yeni birleşim oluşturma işi olarak tanımlamaktadır. TDK, bu tanıma çay harmanı, tütün harmanı gibi örnekler vermektedir. Ayrıca herhangi bir şeyin toplu halde bulunduğu, işlendiği veya satıldığı yer ya da herhangi bir şeyin çok bulunduğu yer (Örneğin: Yiğidin harman olduğu yer) gibi anlamları da belirtmektedir. Günümüz Türkçesinde "harman etmek" gibi, birçok çeşitten birer parça alıp yeni bir birleşim oluşturmak anlamına gelen deyim ile "gün ola harman ola" gibi bir gün zamanın geleceğini ifade eden atasözleri de bulunmaktadır.

Harman sözcüğünün İngilizce karşılığı olan "blend", İngilizce'de hem isim hem de fiil olarak kullanılmaktadır. Fiil olarak iki ya da daha fazla şeyi tamamen bir araya getirmek olarak tanımlanırken, isim olarak iki ya da daha fazla şeyin birleşimini nitelediği ifade edilmektedir (Cambridge Sözlük, t.y.). Merriam-Webster Sözlüğü (t.y.) ise *blend* sözcüğünün geçişli fiil olarak karıştırmak (mix) kelimesine karşılık geldiğini ve anlamının "ayrı bileşenlerin veya sınır çizgisinin ayırt edilememesi için birleştirmek

veya ilişkilendirmek” ve “farklı çeşitleri veya dereceleri iyice karıştırarak hazırlamak” olarak tanımlanmaktadır. Geçişsiz bir fiil olarak ise “yakından veya göze batmadan karışmak” ve “entegre bir bütün halinde birleştirmek” olarak tanımlanmaktadır. Merriam-Webster Sözlüğü (t.y.) isim olarak *blend* sözcüğünü ise “harmanlanarak hazırlanan bir ürün”, “başka kelimelerin veya kelimelerin bölümlerinin birleştirilmesiyle üretilen bir kelime (brunch gibi)” olarak tanımlanmaktadır.

TDK, harman kelimesinin etimolojisini İngilizce “harvest” fiili ile de ilişkilendirmektedir. Harvest kelimesi Türkçe’ye biçmek, tarladan kaldırmak olarak çevrilmiştir. TDK, Etimoloji Sözlüğünde (t.y.) *harvest* kelimesi yığın halinde ayrıştırılmadan duran biçilmiş mısır olarak da tanımlanmaktadır. Cambridge Sözlük (t.y.), *harvest* fiilini mahsulün yeterli olgunluğa geldiğinde kesilmesi ve toplanması olarak tanımlanmaktadır.

Etimolojik kökeni ile Harman kelimesi, fonetik çağrışım olarak Türkçesi harmoni, İngilizcesi *armony* olan kelimeleri de çağrıştırmaktadır. TDK Güncel Sözlük (t.y.), Fransızca asıllı *harmonie* kelimesini *ahenk, ses uyumu* olarak tanımlanmaktadır. Etimoloji sözlüğünde ise Fransızca olan bu sözcüğün, Eski Yunanca *armonia* yani *uyum, birlik* sözcüğünden alıntı olduğu ifade edilmektedir. Aynı sözlükte *harmoni* sözcüğünün Eski Yunanca eklem anlamına gelen “armós” sözcüğünden türetildiği belirtilmektedir. Yunanca “armós” sözcüğünün Hint-Avrupa Anadilinde yazılı örneği bulunmayan *ar-smo- biçiminden evrildiği ifade edilmektedir.

Tureng Türkçe-İngilizce Sözlük (Tureng, t.y.) *blend* fiilinin sonuna getirilen -ed son eki ile oluşan *blended* sözcüğü, harmanlanmış olarak çevrilmiştir. Ancak TDK Güncel Sözlük’te (t.y.), harman sözcüğünün fiil olarak edilgen hali olan harmanlanma ve harmanlanmış kelimeleri tanımlanmamıştır. İngilizce’de bir fiilin sonunda -ed son ekinin getirilmesi, etken bir fiili edilgen hale getirmektedir. Etken cümlelerde bulunan nesnelere edilgen cümlelerde özne haline dönüşmektedir. Edilgen çatı, eylemi gerçekleştiren kişi ya da nesne yerine eylemden etkilenen kişi ya da nesneye olan ilgiyi belirtmek için kullanılır. Bu kapsamda, bu edilgen kullanım ile yapan ve etkilenen özneler yerine, öğrenme tasarımı kendisine atıfta bulunulduğunu söylemek mümkündür.

Harmanlanmış öğrenme ve hibrit öğrenme kimi kaynaklarda birbiri yerine kullanılabilir. Amerika Birleşik Devletleri’nde de hibrit öğrenme terimi karma ve harmanlanmış öğrenme yerine daha sıklıkla kullanılmaktadır (O’Byrne & Pytash, 2015). “Hibrit öğrenme” ifadesindeki “Hibrit” kelimesinin anlamına bakıldığında, TDK Güncel Sözlükte “melez” ve “iki farklı güç kaynağının kullanılması” şeklinde iki tanım verilmektedir. Melez kelimesinin anlamına bakıldığında ise, TDK melezi, değişik türden hayvan veya bitkiden üremiş (hayvan veya bitki), kırma, azma, değişik ırkta ana babadan doğmuş olan (kimse), katışık, karışık gibi farklı tanımlamalar karşımıza çıkmaktadır.

Blend, *harmony, harvest, hybrid* İngilizce kelimelerinin, Türkçe karşılıkları olan karıştırma, *uyum, hasat etme, melez* kelimelerinin etimolojik kökenleri ve günümüz Türkçe ve İngilizcesindeki anlamları birlikte ele aldığımızda, harmanlamayı fiziksel bir birleştirme işleminin çok daha ötesinde, yeterli olgunluğa erişen farklı bileşenlerin, öz dinamiklerini koruyarak uyum ve denge içinde karıştırılarak, yeni bir form haline getirilmesi olarak tanımlamak mümkün olabilmektedir. Bu yeni form alma hali, ne kimyasal bileşimde olduğu gibi bileşenlerin öz yapılarını kaybederek yeni bir form haline dönüşmesi, ne de fiziksel karışımda olduğu gibi bir araya geliş değildir. Yemek yapmanın malzemeleri salt bir araya getirerek pişirmek olmadığı gibi, harmanlanmış öğrenme tasarımlarında da çevrimiçi ve yüz yüze eğitim ortam bileşenlerini uyumlu ve ahenkli bir bütün oluşturacak şekilde “harmanlamak” nihai hedefdir. Bu harmanlanma eyleminde, tıpkı yemek yapanın uzmanlığı gibi, tasarımcı ve uygulayıcının uzmanlığı ve yorumu belirleyicidir.

HARMANLANMIŞ ÖĞRENMENİN TARİHSEL OLARAK FARKLILAŞAN TANIMLARI

Harmanlanmış öğrenmeye ilişkin yapılan tanımlar yıllar içinde farklılık göstermiştir. Harmanlanmış öğrenme 90’lı yılların sonu itibari ile kullanılmaya başlanmıştır. Harmanlanmış öğrenmenin çıkış noktasının belirsiz olduğunu ifade eden Friesen (2012), ilk kullanımın 1999 yılında Atlanta merkezli bir bilgisayar beceri sertifikası ve yazılım eğitim kurumları olan EPIC Learning ile ilgili yayınlanan bir haberde geçtiğini belirtmektedir. Aynı çalışmada Friesen (2012) harmanlanmış öğrenmeyi, doksanlı yılların sonları itibari ile internetin yaygınlaşması ile kullanılmaya başladığını da ifade etmektedir. Bununla beraber, Güzer ve Caner (2014) harmanlanmış öğrenme teriminin kullanıldığı ilk belgenin, Cooney ve arkadaşlarının (2000) çalışmaları olduğunu belirtmektedirler. Watson ve Murin (2014) ise, 1996-97

yıllarında Florida Sanal Okulu ve Sanal Lise gibi eyalet ve federal olarak finanse edilen birkaç önemli girişim başlatıldığını ve bu girişimin Amerika Birleşik Devletleri'nde K-12 düzeyinde çevrimiçi ve harmanlanmış öğrenmenin gerçek başlangıcı olarak ele alındığını ifade etmektedirler. Barbour (2014) ise Clark'dan (2001) alıntılanarak, 2000-2001 öğretim yılında, en az bir uzaktan eğitim kursuna kayıtlı 40.000 ila 50.000 K-12 öğrencisi olduğuna dikkat çekmektedir.

Friesen (2012) harmanlanmış öğrenmenin tarihsel akışını, 1999-2004 yılları ve 2006-2012 yılları olarak iki döneme ayırmaktadır. Güzer ve Caner (2014) ise, 1999-2002 yılları arasını ilk teşebbüsler, 2003-2006 yılları arasını tanımlama dönemi, 2007-2009 yılları arasını popülerlik dönemi olarak ele almaktadırlar. Bu tarihsel ayrımlardan hareketle, 2012 yılı ile Covid-19 kaynaklı küresel salgın döneminin başladığı 2019 yılları arasını istikrar sağlanan bir dönem, 2020 ve sonrasında ise salgın koşulları kapsamında ayrı bir dönem olarak ele almak mümkün olabilir. Aşağıda yer alan Tablo 1, Friessen (2012) ile Güzer ve Caner'in (2014) tarihsel sınıflandırmasından yararlanılarak, 2012 sonrası dönemi de dâhil ederek harmanlanmış öğrenmeye ilişkin alan yazınına ait tarihsel akışı ve temsil eden yayınları tablolaştırmaktadır.

Tablo 1.

Harmanlanmış öğrenmeye ilişkin araştırmaların tarihsel sınıflandırması ve özellikleri

Dönemler	Tanımı	Özelliği	Dönemi Temsil Eden Kaynaklar
1999-2003	Başlangıç noktası: Farklı yöntemlerin biraradalığı	Harmanlanmış öğrenmeye ilişkin pek çok eklektik tanım ortaya konuldu (Friessen, 2012). Net tanımının yapılamadığı ancak tanımlama girişimlerinin yapılmaya başladığı dönem (Güzer ve Caner, 2014)	<ul style="list-style-type: none"> • Cooney ve diğerleri (2000) • Driscoll (2002) • Osguthorpe ve Graham (2003)
2003-2006	Tanımlama: Çevrimiçi ve yüz yüze eğitim olanakların bir araya gelişi	Yüz yüze ve çevrimiçi öğrenmenin birleştirilmesine ilişkin ilk tanımların yapılması.	<ul style="list-style-type: none"> • Bonk ve diğerleri (2004) • Osguthorpe ve Graham (2003) • Garrison ve Kanuka (2004) • Graham (2006)
2006-2012	Netlik Kazanma: Bilgisayar destekli öğretim ile çevrimiçi ve yüz yüze öğretimin birleştirilmesi	Farklı tanımlar arasından yüz yüze ve çevrimiçi öğrenmenin birleşimi yaklaşımı öne çıkarak belirginleşti (Friessen, 2012).	<ul style="list-style-type: none"> • Graham (2006) • Deliağaoğlu ve Yıldırım (2007) • Akkoyunlu ve Soylu (2008) • Uluyol ve Karadeniz (2009)

Tablo 1 devamı...

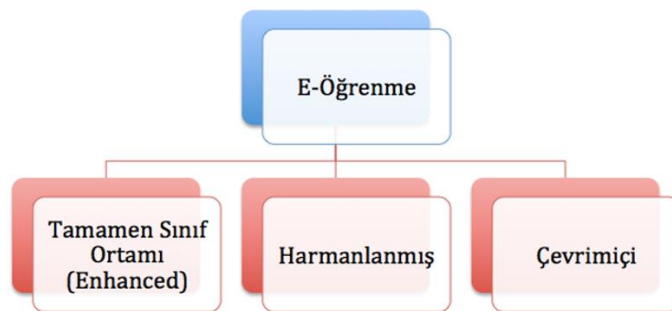
2012-2019	Stabilizasyon-İstikrar Sağlama: Öğrenen Otonomisi ve İradesi Vurgusu ile Yüksek Kaliteli Harmanlanmış Öğrenme	Farklı değişkenler, örneklem ve katılımcı gruplarla, çeşitli yöntem ve araştırma desenleri ile araştırmaların kurgulanması.	<ul style="list-style-type: none">• Bonk ve Graham (2012)• Tayebinik ve Puteh (2013)• Akgündüz (2013)• Moskal, Dziuban ve Hartman (2013)• Horn ve Staker (2015)• Graham (2018)• Len (2019)
2020 ve sonrası	Salgın koşullarında zorunlu olarak eğitim öğretim süreçlerine entegre etme çabaları	Kısmi olarak yüz yüze eğitime geçişi olanaklı kılan bir öğrenme-öğretme formu	<ul style="list-style-type: none">• Cronje (2020)• Saichaie (2020)• Megahed ve Ghoneim (2022)

Başlangıç noktası: Farklı yöntemlerin biraradalığı

Driscoll (2002) harmanlanmış öğrenmeye yönelik dört farklı yaklaşım tarif etmektedir. Birincisi, bir öğretim amacını gerçekleştirmek için canlı sanal sınıf, video, ses ve metin paylaşımı gibi ağ temelli teknoloji kullanımlarını bir araya getirmektir. İkincisi öğretim teknolojisi olsun ya da olmasın en uygun öğrenme hedefini gerçekleştirmek için farklı öğrenme ve öğretme yaklaşımlarını birleştirerek bir arada kullanmaktır. Üçüncüsü ise video, ağ tabanlı eğitim, film gibi her türlü öğretim teknolojisini yüz yüze eğitim kapsamında kullanmaktır. Dördüncüsü ise öğrenme ve çalışmanın uyumlu bir etkisini yaratmak için yüz yüze eğitimdeki görevleri (*tasks*) yerine getirmeye yönelik öğretim teknolojisini kullanmaktır.

Tanımlama: Çevrimiçi ve Yüz yüze eğitim olanaklarının bir araya gelişi

Bonk ve diğerleri (2004), harmanlanmış öğrenmeyi farklı öğretim yöntemlerinin çevrimiçi ve yüz yüze eğitim ortamlarında farklı öğretim araçlarıyla kullanımı olarak ele almaktadır. Garrison ve Kanuka (2004) harmanlanmış öğrenmeyi, çevrimiçi ve yüz yüze eğitimin bir arada kullanılması ile nitelemektedir (Şekil 1).



Şekil 1. Harmanlanmış öğrenmenin bileşenleri
(Kaynak: Garrison ve Kanuka, 2004, s. 97)

Garrison ve Kanuka (2004) harmanlanmış öğrenmeyi, diğer çevrimiçi olanaklar sunan öğrenme süreçlerinden ayırmanın önemine dikkat çekmiştir. Bu çerçevede harmanlanmış öğrenme tamamen sınıf

ortamı (enhanced classroom) ya da tamamen çevrimiçi öğrenmeden farklıdır. Ancak çevrimiçi öğrenme olanaklarının harmanlanmış öğrenmeye ne ölçüde dâhil edileceği belirgin değildir. Önemli olan yüz yüze ve çevrimiçi olanakların etkili bir şekilde bütünleştirilmesidir.

Driscoll ve Carliner (2005) harmanlanmış öğrenmeye farklı formatlardaki öğrenme programlarının (e-öğrenme, sınıf ortamında öğrenme ve diğer çevrimiçi öğrenme stratejilerinin) tek bir bütün oluşturacak şekilde birleştirildiği bir program tasarım stratejisi olarak da yaklaşılabilirliğini belirtmişlerdir. Diğer bir önemli nokta da harmanlanmış öğrenme ortamı tasarımlarında amacın iki farklı öğrenme ortamının (çevrimiçi ve yüz yüze) işlenen dersin içeriğine ve yukarıda bahsedilen diğer değişkenlere göre güçlü yanlarını içerecek şekilde planlanması ve zayıf yanlarını mümkün olduğunca içeriğe dâhil edilmeyecek şekilde tasarlanmasıdır (Horton, 2000; Osgurthorpe & Graham, 2003). Aşağıda yer alan Şekil-3 te harmanlanmış öğrenme ortamlarında kullanılacak farklı harmanlamaya ilişkin örnekler sunulmuştur.



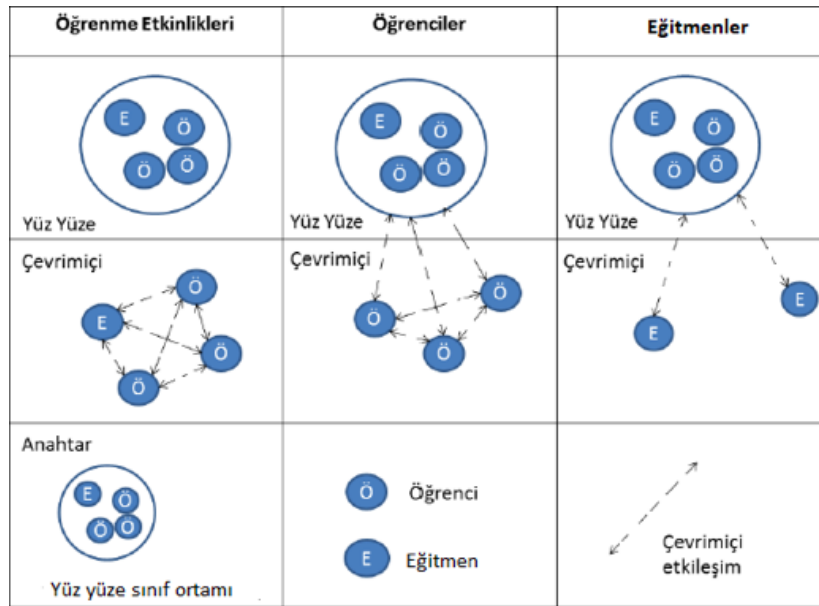
Şekil 2. Çevrimiçi ve yüz yüze öğrenme ortamlarının harmanlanması
(Kaynak: Osgurthorpe ve Graham, 2003, s.229)

Yukarıdaki modelde Harmanlama 1 yüz yüze eğitim ortamına daha yakın konumlandırıldığı için daha fazla yüz yüze ortamı içeren bir modeli temsil etmektedir. Bu modelde, daha fazla yüz yüze eğitim ortamı ve öğrenci etkileşimi olabilirken, Harmanlama 2, çevrimiçi öğrenme ortamına daha yakın konumlandırıldığı için, bu modelde eş zamansız etkinliklerin daha fazla yer aldığı söylenebilir. Ayrıca bunlara ek olarak Harmanlama 2, ortamın güçlü taraflarına daha yakın olduğu için, daha nitelikli bir harmanlama örneğini temsil etmektedir. Bu bağlamda, Harmanlama 3 ise ortamın zayıf taraflarına daha yakın yer aldığı için, diğer modellere göre her iki öğrenme ortamının da zayıf taraflarını içerdiğinden, (örneğin öğrenci katılımının az olduğu bir yüz yüze sınıf ortamı ya da iyi bir planlamanın yapılmadığı çevrimiçi bir ders olabilir), tercih edilmemesi gereken bir harmanlama örneği olarak karşımıza çıkmaktadır. Her ne kadar yüz yüze eğitim dijital araçlarla ya da ağ tabanlı eğitim ile desteklense de yüz yüze eğitim ya da ağ tabanlı eğitimin birtakım artıları ve eksileri olabilmektedir. Önemli olan, harmanlanmış öğrenme ile bu iki ayrı uygulamanın, doğru öğretim stratejileri ve en iyi destekleyici eğitim yöntemleri ile dengeli bir şekilde öğrencinin gelişimini sağlayacak şekilde harmanlanmasıdır.

Nitelikli bir harmanlanmış öğrenme ortamı yaratmak için Osgurthorpe ve Graham (2003) harmanlanmış öğrenme ortamlarının en az üç farklı bileşenden meydana gelen bir "karışım" şeklinde tasarlanabileceğini belirtmişlerdir. Bu bileşenler:

- Çevrimiçi ve yüz yüze öğrenme etkinlikleri,
- Çevrimiçi ve yüz yüze öğrenciler (Ö),
- Çevrimiçi ve yüz yüze eğitimciler (E)'dir.

Osgurthorpe ve Graham (2003) tarafından geliştirilen, aşağıda yer alan Şekil 4, öğrenme etkinliği, öğrenciler ve eğitimcilerin, çevrimiçi ve yüz yüze ortamlarda konumlandırılması ile elde edilen üç farklı modeli temsil etmektedir.



Şekil 3. En yaygın harmanlanmış öğrenme ortamları
(Kaynak: Osguthorpe & Graham, 2003, s. 230)

Şekil-3'te, birinci model, öğrencilerin hem sınıf ortamında yüz yüze çalışmalar yaptığı, hem de çevrimiçi ortamda öğretmenleri ile beraber etkileşimde bulunabildiği bir harmanlama modelidir. Bu model için harmanlanmış öğrenmenin en temel anlamını içeren model de denilebilir. İkinci modelde ise yüz yüze eğitim ortamındaki öğrencilere çevrimiçi ortamdaki başka öğrenciler de eş zamanlı olarak katılabilirler. Üçüncü modelde ise öğrencilerin öğrenme deneyimlerini artırmak için diğer modellerden farklı olarak öğrenciler hem yüz yüze öğretmenleri ile hem de çevrimiçi ortamda derse uzaktan katılan öğretmenler ile bir araya gelirler. Üç modelde de amaç, çevrimiçi erişimin sağladığı kolaylıklar ile yüz yüze insan etkileşiminin sağladığı olanakların uyumlu bir şekilde kullanılması ve bu şekilde öğretimde niteliğinin artırılmasıdır. Osguthorpe ve Graham (2003) bu bileşenlerin değişik bileşenleri ile farklı modellerin de oluşturulabileceğini belirtmişlerdir.

Rossett, Douglass ve Frazee (2003) harmanlanmış öğrenme ortamlarına farklı formatlardaki içerik ve materyallerin de katılabileceği, böylece ortamın geleneksel sınıf ortamının çok daha ötesine geçebileceğini belirtmişlerdir. Örneğin, çalışılan konu ile ilgili seminerlere, çalıştaylara ve hatta çevrimiçi topluluklara katılmak gibi e-öğrenmenin farklı türleri ile meslektaşlarla beraber bir kahvaltıda buluşmak, danışmanlık veya koçluk almak gibi sınıf ortamı dışında yürütülen etkinliklerin de birlikte harmanlanabileceğini öne sürmüşlerdir. Bu bağlamda harmanlanmış öğrenme ortamı geleneksel sınıf ortamının ötesine geçmekte, belirlenen amaca ulaşmada formal veya informal, teknoloji veya insan tabanlı en etkili yöntem ya da yöntemler hangisiyse o yöntemin kullanılabilmesine olanak sağlamaktadır. Rossett, Douglass ve Frazee (2003) harmanlanmış öğrenme tasarımlarının sadece örgün eğitim programlarında değil, yaygın ve informal eğitim kapsamında düzenlenen hizmet içi eğitimler, kurslar ve hatta bunlardan bağımsız olarak iş hayatında ihtiyaç duyulabilecek eğitimler için de ele alınabileceğine dikkat çekmektedir. Benzer şekilde Singh (2003) harmanlanmış öğrenmede öğrenme yaklaşımları ve seçimlere ilişkin aşağıdaki tabloyu önermiştir. Bu tabloda, harmanlanmış öğrenme programlarının eşzamanlı fiziksel veya çevrimiçi ve eşzamansız olmak üzere üç farklı formatta uygulamalar içerecek şekilde yapılandırılabilceğini belirtmişlerdir.

Tablo 2.

Harmanlanmış öğrenmede öğrenme yaklaşımları ve seçimler

Eşzamanlı fiziksel format	Öğretmenin/eğitimcinin yönlendirdiği sınıflar ve dersler Laboratuvar uygulamaları ve çalıştaylar Alan gezileri
Eşzamanlı çevrimiçi format (canlı e-öğrenme)	Çevrimiçi toplantılar Sanal sınıflar Ağ seminerleri ve radyo/televizyon yayınları Koçluk Anlık mesajlaşma Konferans görüşmeleri
Kendi hızında eşzamansız format (self-paced asynchronous format)	Dökümanlar ve ağsayfaları, Ağ ve bilgisayar destekli eğitim modülleri Değerlendirmeler/Testler ve anketler Simülasyonlar Mesleki yardım ve elektronik performans destek sistemleri Kayda alınmış canlı olaylar Çevrimiçi öğrenme ortamları ve tartışma forumları Yaygınlaştırılmış ve mobil öğrenme (Distributed and mobile learning)

(Kaynak: Singh, 2003, s. 52.)

Tablo 2’de harmanlanmış öğrenme programlarının geleneksel sınıf ortamlarında sunulan materyaller ve uygulamalara ek olarak, bireyin öğrenme adına grupla yapabileceği çevrimiçi etkinlikleri ve kendi öğrenme hızında ilerleyebileceği medya ve bireysel birçok etkinliği içerecek şekilde de oluşturulabileceği belirtilmiştir.

Harmanlanmış öğrenmede, öğrenciler bir yandan yüz yüze eğitimin getirdiği doğal iletişim ortamı ile beraber çalışma, araştırma ve sorgulama (community of inquiry) ile öğrenme deneyimlerini arttırabiliyorken uygulanan eşzamansız çalışmalar ile de diğer yandan zaman ve mekândan bağımsız bir şekilde çalışarak öğrenmede derinleşmeyi de sağlayabilmektedirler. Örneğin, dersin ilk haftalarında yüz yüze bir ders ortamında yapılan tanışma, öğrenciler arasında topluluk duygusunun temelini oluşturma açısından önemli bir rol üstlenirken, ilerleyen haftalarda çok daha karmaşık ve üzerinde daha uzun süre düşünme gerektirebilecek bir konu ile ilgili tartışmayı bir internet tartışma forumu üzerinden zamana yayarak yürütmek, daha etkili ve verimli olabilir. Tüm bu ortamlar aracılığıyla öğrenciler, bilgiyi dinamik ve anlamlı bir deneyimle yönetebilmeyi de harmanlamaktadır (Garrison & Kanuka, 2004).

Netlik Kazanma: Bilgisayar destekli öğretim ile çevrimiçi ve yüz yüze öğretimin birleştirilmesi

Graham (2006), harmanlanmış öğrenmeyi “öğretimin bilgisayar destekli öğretim ile çevrimiçi ve yüz yüze öğretimin birleştirilmesi” (s.41) olarak tanımlamaktadır. Takip eden alan yazın, Graham’ın bileşenleri temelinde yükselmiş, harmanlanmış öğrenmenin bileşenlerini çevrimiçi ve yüz yüze eğitim olarak netleştirmiştir (Akkoyunlu & Soylu, 2006; Delialioğlu & Yıldırım, 2007; Stein & Graham, 2014).

Harmanlanmış öğrenmeyi, Delialioğlu ve Yıldırım (2007) bilgi iletişim teknolojilerinin pedagojik ihtiyaçları karşılamak amacıyla, sistematik bir şekilde kullanıldığı yeni bir öğretim yaklaşımı olarak tanımlamaktadır. Stein ve Graham (2014) ise geleneksel yöntemler ile çevrimiçi öğrenmeyi (e-learning) birleştiren etkili, verimli ve esnek öğrenmeyi sağlayan bir öğrenme metodu olarak ifade etmektedir.

Stein ve Graham (2014) harmanlanmış öğrenmenin tek bir tanımının yapılamayacağını, harmanlanmış öğrenmenin aşağıda yer alan Şekil-2 gibi etkin, etkili ve esnek öğrenme deneyimleri için yüz yüze ve çevrimiçi öğrenme deneyimlerinin birleşimi olabileceğini ifade etmektedir. Bu kapsamda, aşağıda yer alan Şekil-2, Stein ve Graham tarafından yapılan harmanlanmış öğrenme tanımını nitelemektedir:

Yüz yüze (onsite)

Harmanlanmış

Çevrimiçi

Şekil 4. Teknoloji ile zenginleştirilmiş öğretim veya öğrenim yelpazesi
(Kaynak: Stein & Graham, 2014, s. 13).

Yukarıda yer alan şekilde, beyaz kutucuklar yüz yüze öğrenmeyi, siyah kutucuklar çevrimiçi öğrenmeyi nitelendirir. Beyazdan siyaha doğru olan ton farkı, teknoloji kullanımının artışının temsiline karşılık gelmektedir. Stein ve Graham (2014) harmanlanmış öğrenmenin bu spektrumdan herhangi bir yere karşılık gelebileceğini ifade etmektedir. Bu şekil, harmanlanmış öğrenmeyi sadece bileşenler anlamında ele almış olup, çevrimiçi ve yüz yüze öğrenmenin çeşitli oranlarda karışımın içine dâhil olabileceğini nitelendirir.

Harmanlanmış öğrenme ortamı üzerine bu dönemde yapılan tanımlarda en çok belirtilen nokta dersin bir kısmının yüz yüze, bir kısmının ise çevrimiçi olacak şekilde tasarlanmasıdır. Harmanlanmış öğrenmenin genel tanımları ile de uyumlu gözükken bu tasarımlar geleneksel sınıflarda, genel olarak yüz yüze eğitim sürelerinin azaltılması ve bu sürelerin bazı çevrimiçi etkinliklerle desteklenmesi şeklinde gerçekleştirilmesi olarak ele alınmaktadır. Ancak bu şekilde bir tanımlama, bir sonraki bölümde de açıklandığı üzere, harmanlanmış öğrenme ortamı tasarımlarından sadece birine karşılık gelebilir.

Stabilizasyon-İstikrar Sağlama: Öğrenen Otonomisi ve İradesi Vurgusu ile Yüksek Kaliteli Harmanlanmış Öğrenme

Staker (2011) harmanlanmış öğrenmeyi, çevrimiçi-yüz yüze eğitim olanaklarının harmanlanmasından bir adım öteye taşıyarak, öğrenen otonomisi boyutunda ele almaktadır. Clayton Christensen Enstitüsü (Christensen ve diğerleri, 2013), harmanlanmış öğrenmeyi, öğrenmenin bir kısmının zaman, mekan, izlenecek yol ve hız bakımından öğrencinin kontrolünde olacak şekilde kurgulanan çevrimiçi boyutu ile tanımlamaktadır. Bu tanımlama sınıf ve okul gibi fiziksel bir faaliyet veya öğrenme alanı (brick-mortar) olmaksızın, bir kolaylaştırıcı (rehber) ile yürütülen, bütünleştirilmiş ve birleştirilmiş formal bir eğitim programını kapsamaktadır.

Harmanlanmış öğrenme, Horn ve Staker'ın (2015) çalışmalarında da öğrenen iradesi ve otonomisi odak olacak şekilde ele alınmıştır. Bu bağlamda harmanlanmış öğrenme, tüm öğrencilerin farklı olduğu, dolayısıyla aynı hızda ve aynı verimlilikte öğrenmelerinin mümkün olmadığı varsayımını vurgulamaktadır. Öğrencilerin bazılarının bir konuda daha iyi olup, konuyu çok daha hızlı kavrayabilmesi, bazılarının ise konuyu anlayabilmek için çok daha fazla zamana, bazen farklı yöntemlere, dolayısıyla farklı yollar izlemeye ihtiyaç duyabileceğine işaret etmektedirler (Horn ve Staker, 2015). Bu noktadan hareketle araştırmacılar öğrencilerin, öğrenme süreçlerinde kontrol sahibi olduğu varsayımını harmanlanmış öğrenmenin kavramsallaştırılmasında odağa taşımaktadırlar. Böylece harmanlanmış öğrenme öğrenci kontrollü, okul dışı ortamda da geri bildirim ve rehberliğin sağlanabildiği, ilerlemenin izlenip takip edilebildiği, çevrimiçi ya da yüz yüze eğitimin koordinasyonlu ve bütünleşik olarak yapılandırıldığı öğrenme tasarımları olarak tanımlanmaktadır.

Tüm bu açıklamalara bakıldığında, harmanlanmış öğrenme uygulamalarının çok çeşitli formlarda oluşturulabileceği görülmektedir. Bu bağlamda Greenberg, Schwartz ve Horn (t.y) "Yüksek Kaliteli Harmanlanmış Öğrenme" tanımını ortaya koymuş ve bu öğrenmenin dört önemli bileşenini açıklamıştır. Bu bileşenler, 1) Kişiselleştirilmiş, 2) Ustalaşmaya dayalı, 3) Yüksek beklentiler, 4) Öğrencinin iradesi olarak belirtilmiştir.

1. Kişiselleştirilmiş: Bu bileşen, öğrencilerin konuya hazırbulunuşluk düzeylerinin farklı seviyelerde olduğu ve sınıfa farklı ön bilgilerle katıldıkları varsayımına dayanır. Bu nedenle, öğretim programları tasarlanırken, geleneksel yaklaşımda olduğu gibi, sınıfın tamamına uygulanacak tek bir program yerine, her öğrencinin birey olarak ele alındığı, kişiselleştirilmiş bir program tasarlanmalıdır. Bu bileşen çerçevesinde hazırlanmış bir program öğrencinin bazen durup konu üzerinde düşünebilmesine, bazen bir konuyu geriye dönüp tekrar çalışabilmesine, bazen de daha hızlı bir şekilde bir sonraki konuya geçebilmesine fırsatlar tanır. Bu şekilde her öğrenci kendi ihtiyaçları doğrultusunda, bilgi eksikliklerini kapatacak şekilde en uygun hızda ilerler. Dersler, sadece öğretmenin düşüncelerini ve bakış açısını sunduğu bir ortamın dışına çıkıp, öğrencilerin düşüncelerini de yansıtılabildikleri bir ortama dönüşür.

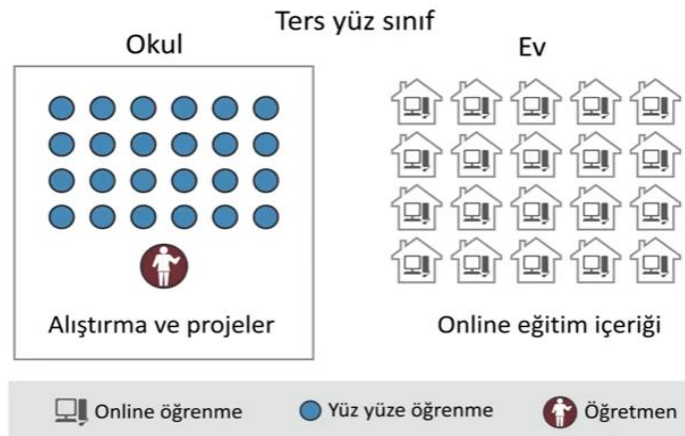
2. *Ustalaşmaya dayalı*: Öğrenmenin ustalaşmaya dayalı olması gerekir. Öğrencilerin ancak bir konu hakkındaki eksiklerini tamamen giderdikten ve tam öğrendikten, yani ustalaştıktan sonra diğer konulara ilerlemesi sağlanmalıdır. Bu olmadığında, öğrenme eksikleri, bir noktadan sonra yeni öğrenmelerin neredeyse imkânsız hale gelmesine sebep olmaktadır. Bu nedenle, bireyin verilen konuda yeterli seviyeye ulaştığını, yani ustalaştığını kendini hazır hissettiğinde ispatlaması için olanak tanınmalıdır. Oysa geleneksel sistemde, öğrencilerin belirlenmiş bir konuyu öğrenmeleri için belirlenmiş zaman dilimi sabit ve tüm öğrenciler için aynıdır. Bu durumda, bir dersi alan tüm öğrenciler önceden belirlenmiş aynı zaman dilimlerinde bir sonraki konuya geçerler.

3. *Yüksek beklentiler*: Bu ilke, her bir öğrencinin öğrenim hayatı boyunca başarılı olması için bazı yüksek ve zorlayıcı hedeflerin, önceden belirlenerek açık bir şekilde tanımlanması ve buna göre öğrencinin yeterlilikleri ile de uyumlu öğrenciye özgü bir yol haritası olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda, okul kültürü de öğrenme sürecinin bu yüksek beklentilere göre tasarlanmasını destekleyecek biçimde şekillenmelidir.

4. *Öğrencinin iradesi*: Bu bileşen, öğrencinin öğrenme sürecini sahiplenmesi ve öğrenme sürecinin sorumluluğunu üzerine alması gerektiğini vurgular. Öğrenciye öğrenme sürecinin her aşamasında neyi, ne zaman ve nasıl yapacağını devamlı hatırlatılmaması, bunları öğrencinin kendisinin de öngörür olması gerekmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönetebilmesi için gerekli bilgi, beceri ve araçlarla küçük yaşlardan itibaren donatılması gerekir.

Harmanlanmış öğrenme ile ilgili olarak alan yazında farklı modeller sunulmuştur (Aşıroğlu, Nuhoglu & Şahin Sarkın, 2022). Horn ve Staker (2015) çalışmalarında harmanlanmış öğrenmenin yaygın olan modellerini (1) rotasyon, (2) esnek, (3) seçmeli ve (4) zenginleştirilmiş sanal model olmak üzere dört farklı şekilde belirtmişlerdir. Bu modelde rotasyon modeli, (a) istasyon rotasyonu, (b) laboratuvar rotasyonu, (c) ters yüz sınıf ve (d) bireysel rotasyon olmak üzere dört alt kategoriye ayrılmıştır. Greenberg ve Horn (2020a) harmanlanmış öğrenmede yaratıcı olmaya ve risk almak gerektiğine dikkat çekmektedirler. Bu kapsamda, uygulandığı okullarda başarılı sonuçlar elde edilmiş ve öğretmenler için en uygulanabilir harmanlanmış öğrenme modellerinin, *istasyon modeli*, *laboratuvar rotasyon modeli* ve *esnek model* olduğunu, *ters yüz öğrenme modelinin* ise harmanlanmış öğrenmeye geçişin başlangıcı ve en kolay yolu olduğunu ifade etmektedirler (Greenberg & Horn, 2020b).

Ters yüz öğrenme modeli, temel olarak geleneksel sınıflarda yapılan etkinliklerin evde, evde yapılan etkinliklerin ise sınıfta yapılmasıdır. Ters yüz öğrenmede öğrenenler, konuya ilişkin hazırlanmış içeriği bağımsız bir şekilde önce çevrimiçi ortamda dinlerler. Böylece ders saati öğrenilen bilgilerin uygulanması, verilen ödevler ve projeler ile ilgili daha derin tartışmalar için verimli bir şekilde kullanılabilir (Şekil-5). Hayırsever ve Orhan (2018) çalışmalarında özerk benlik kuramı, bilişsel yük kuramı, öz düzenlemeli öğrenme, yapılandırıcılık ve aktif öğrenme gibi öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımlarını temel alan ters yüz edilmiş öğrenme modelinin geleneksel öğrenme modeline karşı birçok üstün yanı olduğunu dikkat çekmektedir.

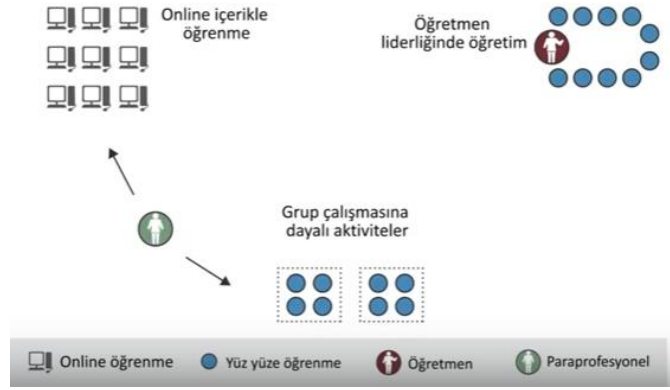


Şekil 5. Ters yüz sınıf modeli (Kaynak: Horn & Staker, 2015, s. 58)

Greenberg ve Horn'un (2020a) tarif ettiği diğer bir model ise İstasyon Rotasyon modelidir (Şekil 6). Bu modelde, öğretmenin kararına (agency) bağlı olarak önceden yaptığı planlama doğrultusunda, öğrenciler öğrenme istasyonları arasında rotasyon yaparak sınıf içinde farklı istasyonlarda çalışırlar.

İstasyonlardan en az birisinin çevrimiçi bir istasyon olması gerekirken birlikte, diğer istasyonlar yüz yüze grup çalışmaları, ekran öğrenme grupları, öğretmen ders anlatımları şeklinde olabilmektedir.

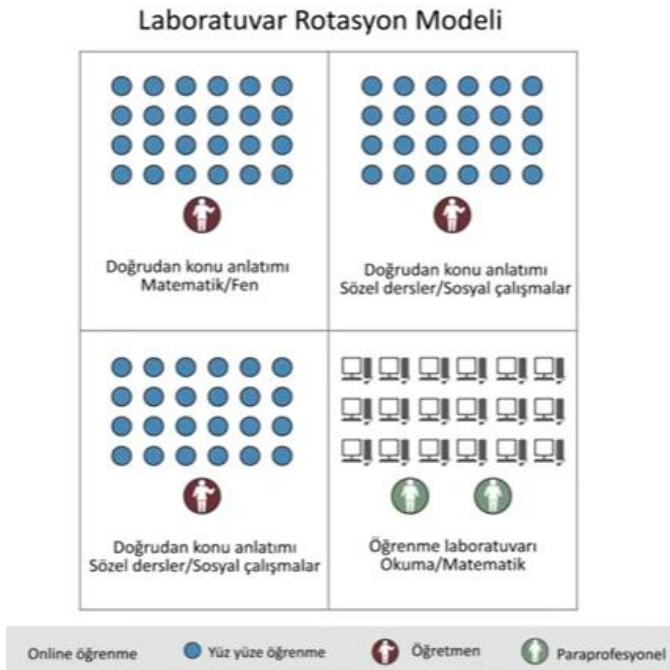
İstasyon Rotasyon Modeli:



Şekil 6. İstasyon rotasyon modeli (Kaynak: Horn & Staker, 2015, s. 56)

Şekil 6'da verilen modelde öğrenciler, öğretmen liderliğindeki bir anlatımın ardından, grup çalışmasına bağlı etkinlikler, daha sonra çevrimiçi öğrenme ortamında bireysel ya da grup olarak çalışmalarını sürdürmektedir. Bu kapsamda, bir grup öğrenci çevrimiçi ortamda bir içeriği alırken, eş zamanlı olarak diğer bir grup, diğer istasyonda bu içeriğin uygulamasına dair alıştırmaları yapabilir ya da öğretmeni ile beraber aynı seviyedeki akranlarından oluşan daha küçük gruplarla çalışmalar yapabilirler. Bu ders anlatımlarında, öğretmen sadece bir noktaya örneğin ders matematik ise öğrencilerin sadece problem çözme becerilerine odaklanabilir. İstasyonların içeriği, yüz yüze ya da çevrimiçi oluşu, çalışma gruplarında bulunacak öğrenci sayısı gibi durumlar için öğretmen bazen hazırlanan plan doğrultusunda kararlar verirken, bazen de anlık kararlar verir. Bu durum tamamen öğretmenin iradesi ve dolayısıyla süreci mesleki uzmanlığına dayalı yorumlaması ile ilişkilidir.

Greenberg ve Horn'un (2020a) değindiği diğer bir model ise laboratuvar rotasyon modelidir.

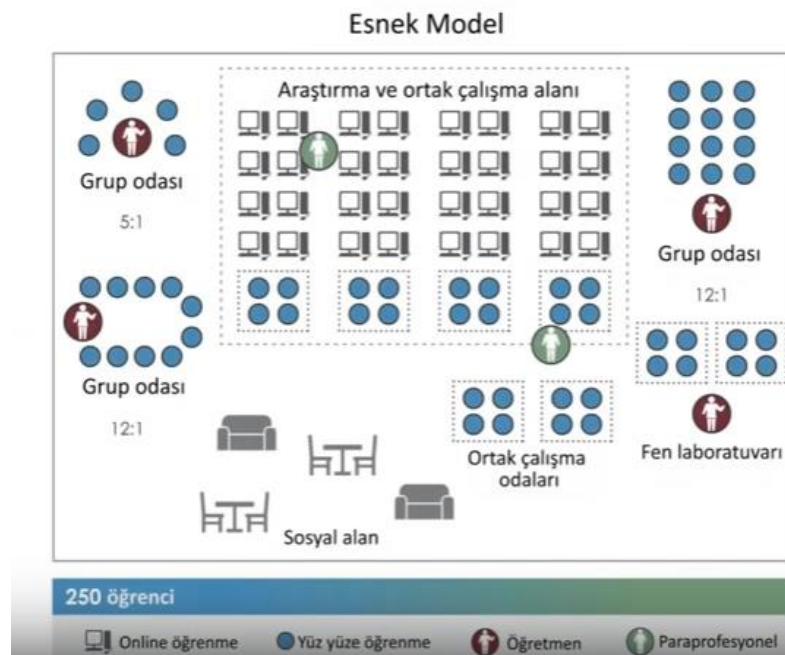


Şekil 7. Laboratuvar rotasyon modellemesi (Kaynak: Horn & Staker, 2015, s. 57)

Laboratuvar rotasyon modeli, öğrenmenin yüz yüze sınıf ve çevrimiçi sınıf olarak iki farklı ortamda gerçekleşmesi esasına dayanır. Diğer modellerde olduğu gibi öğretmenin mesleki uzmanlığı kapsamında

vereceği kararlar doğrultusunda, öğrenciler bu iki ortamda rotasyon yaparlar. Bu modelde konu anlatımı yüz yüze sınıfta geleneksel bir yaklaşımla yapılmaktadır. İstasyon Rotasyon Modelinden farklı olarak, laboratuvar rotasyon modelinde rotasyon sınıf içinde yapılırken, çevrimiçi öğrenme deneyimi sınıf dışında bir laboratuvarda gerçekleşir. Bu laboratuvarında öğrenciler bireysel olarak tablet ya da dizüstü bilgisayarları ile çalışarak, okuma ya da matematik becerilerini geliştirebileceği çalışmalar yapabilmektedirler.

Greenberg ve Horn'un (2020a) önerdiği diğer bir model ise "esnek model"dir. Esnek modelde, çevrimiçi öğrenme, öğrenme süreçlerinin ana hattını oluşturur. Öğrencilerin esnek bir şekilde farklı öğrenme birimleri arasında hareket edebildiği bu modelde, öğrenciler kendi iradeleri doğrultusunda öğrenme ihtiyaçlarını belirleyerek bu ihtiyaçlar doğrultusunda ilgili öğrenme birimine yönelebilirler. Öğrencilerin kişiselleştirilmiş öğrenme çizelgeleri bulunur ve böylece öğrenciler kendi hızlarına uygun öğrenme birimlerinde öğrenebilirler. Öğretmenlerin ya da öğretmen yardımcılarının eşliğinde, öğrenciler farklı öğrenme birimlerinde belirli süre çalışarak deneyim kazanır, bireysel öğrenme farklılıklarına dayalı olarak bazen grup halinde çalışarak ve ders kayıtlarını izleyerek öğrenme eksikliklerini giderirler. Öğretmenler ise, küçük gruplara ders anlatarak grup etkinliklerini yönlendirir, birebir dersler anlatarak öğrencilerin öğrenmelerine eşlik eder. Şekil 8 de esnek modelin bir örneği yer almaktadır. Bu model, farklı ihtiyaçlara göre farklı şekillerde de tasarlanabilmektedir.



Şekil 8. Esnek model (Kaynak: Horn & Staker, 2015, s. 59)

Greenberg ve Horn (2020a) diğer modellerden farklı olarak, bu modelde önceden belirlenmiş bir zamanlama olmadığına dikkat çekmektedir. Öğrenciler, kendilerini hazır hissettiklerinde ustalaştıklarını gösterebilecekleri sınavlara girerler. Öz düzenleme becerilerinin diğer modellere göre ön planda olduğu bu modelde, öğrencilerin öğrenme süreçleri öğretmen eşliğinde ilerler. Tam öğrenme yaklaşımı ile öğrenciler, konuya dair zaman içinde uzmanlık kazanırlar.

Salgın koşullarında zorunlu olarak eğitim öğretim süreçlerine entegre etme çabaları

Cronje (2020) harmanlanmış öğrenme alanında yapılan çalışmalarını incelediği araştırmasında, bu alanda yapılan çalışmaların pek çoğunda harmanlanmış öğrenme tanımının klasik bir şekilde "yüz yüze ve çevrimiçi öğretimin birleşimi" şeklinde yapıldığını belirtmiştir. Cronje (2020) harmanlanmış öğrenmenin dersin ne kadarının yüz yüze yapılması ya da ne kadarında teknoloji kullanılması kararından çok daha karmaşık bir süreç olduğunu belirtmiştir ve harmanlanmış öğrenme tasarımlarında bağlam, teori, yöntem, teknoloji gibi birçok değişkenin dikkate alınması gerektiğini vurgulamıştır. Harmanlanmış öğrenme, verilen bir bağlamda, uygun teori, yöntem ve teknolojinin öğrenmeyi optimize edecek şekilde karışımı olarak tanımlanmıştır (Cronje, 2020).

Covid-19 kaynaklı pandemi dönemi kendi içinde alt dönemlere ayrılmaktadır. Dünya çapında Mart 2020 tarihi ile ani bir şekilde uzaktan eğitim süreci bütün kademelerde başlamak durumunda kaldı. Ancak, süreç içinde virüsten korunma yollarının keşfedilmesi, aşının bulunması, yüz yüze eğitimin

vazgeçilmezliğinin görünür olması ile eğitim öğretim süreçlerini sürdürebilmek için yeni formlar oluşturulmaya başlandı. Bu süreçte, harmanlanmış öğrenme belki de hiç olmadığı kadar gündeme gelen bir öğrenme-öğretme yaklaşımı oldu.

2020-2022 yılları arasında, pandemi koşulları devam ederken, yüz yüze eğitimi kısmi olarak sürdürmenin bir formu olarak harmanlanmış öğrenme deneyimleri arttı. Yeni normalde harmanlanmış öğrenme modellerinin oldukça elverişli olduğu görüldü. Ancak, uygulamada göz önünde bulundurulması gereken dört nokta vardır. İlk olarak, eğitim tasarımlarının, müfredat içeriklerinin harmanlanmış öğrenme tasarımlarına uyumluluğu önemli bir sınırlık olarak karşımıza çıkmaktadır. Mevcut müfredatların yapı ve içeriği, harmanlanmış öğrenme ile uyumu tartışmalıdır. İkinci olarak, eğitim tasarımcısının harmanlanmış öğrenme ile kurgulanabilecek eğitim tasarımları geliştirebilme becerisi olmalıdır. Üçüncü olarak, uygulayıcıların harmanlanmış öğrenmeye uyumlu olabilecek tasarımları uygulayabilecek teknolojik ve pedagojik bilgi ve beceriye sahip olması önemlidir. Dördüncü ve son olarak, öğrenenlerin öz-belirlenimli (self-determined) öğrenme becerilerinin olması, harmanlanmış öğrenme tasarımlarının uygulanması sürecinde son derece belirleyicidir. Öğrenenin yukarıda tarif edilen modellerin uygulanmasında, merkezi konumu, kendi öğrenme süreçlerini yönetme becerisini de içermektedir. Bu çerçevede, öğrenme öğretme boyutlarının (müfredat, içerik, tasarımcı, uygulayıcı, öğrenen) nitelikli bir harmanlanmış öğrenme deneyimi için gerekli teknolojik ve metodolojik alt yapı ve becerilere sahip olması önemlidir.

Harmanlanmış öğrenme tasarımı ne değildir?

Yemek yapmak malzemelerin rastgele bir araya getirilmesi olmadığı gibi, harmanlanmış öğrenme tasarımları da çevrimiçi ve yüz yüze eğitim olanaklarının bir araya gelmesinden ibaret değildir. Çevrimiçi ve yüz yüze eğitim ortamlarının bileşenlerinin uyumlu ve ahenkli bir bütün oluşturacak şekilde harmanlanması, öğrenenin bireysel farklılığının, öğrenme ihtiyacının gözetilerek öğretmen ve öğrencinin öz-değerlendirme yapması ile mümkün olabilir. Aksi halde, bu harman farklı farklı tencerelerde pişirilmiş ve bir araya getirilmiş, ancak tatları birbirine geçmemiş yiyeceklere benzer.

Öğrenmenin bireysel farklılıklara bağlı olarak farklı yön ve şekillerde gerçekleşebileceği dinamik bir süreç olarak tanımlanması tasarımın ahenginde oldukça belirleyicidir. Öğrenenler ve uygulayıcıların, süreç değerlendirme becerisini geliştirdiği, öz yansımalar yaparak süreci iyileştirilmesi öne çıkan bir diğer boyuttur. Tıpkı, yemek yapan kişinin, yemek yapma esnasında yaptığı değerlendirmeler gibi, tasarımcı ve uygulayıcı da yansımalarla yeni yol haritaları çizebilmelidir. Gerektiği durumda, yemeğin lezzeti için tariften farklı bir karar vermek gerekebilir. Gidişata farklı bir yön verebilecek uyarlamaların yapılabileceği dinamik öğrenme tasarım ortamları olması harmanlanmış öğrenme tasarımlarının belirleyici bir diğer boyutudur.

Yaygın inanın aksine harmanlanmış öğrenme yüz yüze yapılacak etkinliklerin çevrimiçi ortamda yapılması demek değildir (Stein & Garaham, 2014). Ya da mevcutta kullanılan yaklaşımın (yüz yüze eğitim) yanında diğer yaklaşımı da (çevrim içi) kullanmak, ya da deyim yerindeyse mevcut karışımın üzerine diğer karışımdan da biraz ilave etmek gibi de algılanmamalıdır. Lezzetli bir karışım hazırlarken nasıl önemli olan bileşenlerin birbiriyle uyumu yakalayacak şekilde karışımın hazırlanması ise, benzer şekilde harmanlanmış öğrenmede de yüz yüze ve çevrimiçi olanaklar harmanlanarak uyumu sağlayacak şekilde kullanılmalıdır.

Bu kavramsallaştırmalardan hareketle, Horn ve Staker (2015) harmanlanmış öğrenmeyi bazı senaryolar bağlamında örneklendirmektedir ve teknolojinin, harmanlanmış öğrenmede araç olmanın çok daha ötesine geçmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin, öğrencilerin, öğretmenin sorduğu soruyu yanıtlamak için tablet kullanıyor olmasının, öğretmenin dersi dijital tahta üzerinden çeşitli görselleri yansıtarak işleminin, öğrencilerin konu ile ilgili notlarını kendi bilgisayarlarına yazarak çalışmalarının harmanlanmış öğrenme kapsamına değerlendirilemeyeceğini belirtmişlerdir. Tüm bu örnek durumlarda uygulama araçları dışında rollerde ve yapılanlarda temelde kişiselleştirilmiş öğrenmeye dönük herhangi bir uygulama olmadığından, bu yöntemlerin geleneksel yöntemden bir farkı olmadığı söylenebilir. Kısaca, geleneksel yaklaşımı teknoloji ile desteklemek harmanlanmış öğrenme değildir.

Horn ve Staker (2015) önerdikleri bir diğer senaryoda ise, öğretmenin derse ait tüm planlarını, ödevleri veya sınavları öğrenme yönetim sistemi üzerine yüklüyor olmasının, öğrencilerin de bu ders içeriklerine tabletleri veya bilgisayarları ile okulları ya da evlerinden erişim sağlayarak katılımlarının da harmanlanmış öğrenme kapsamında değerlendirilemeyeceğini belirtmişlerdir. Çünkü bu senaryoda internet sadece bilgi saklamada bir araç olarak kullanılmış, içeriğin ve öğretimin kişiselleştirilmesinde bir rol üstlenmemiştir. Öğrenci, kendi öğrenme hızı, yeri ve zamanı üzerinde kontrol sahibi değildir. Sınıfta yüz yüze eğitim programına katılan öğrenciler ile evden katılan öğrenciler arasında temelde bir fark yoktur, her iki grup da aynı hızda ilerlemektedir ve her iki gruba da aynı program uygulanmaktadır. Benzer başka bir

senaryoda örneğin öğrencilerin okul satranç kulübü derslerine internet üzerinden eş zamanlı olarak katılması ama aynı zamanda çevrimiçi öğretmenler ile kamera veya video konferans yoluyla iletişim kurabilmesi, diğer çalışmalarını da kampüs dışında tamamlıyor olması da harmanlanmış öğrenme değildir. Çünkü burada da yüz yüze yapılan programın aynısı teknoloji desteğiyle okul dışından takip edilebilmektedir.

Başka bir senaryoda ise bir öğrencinin okul kütüphanesinde bir uygulama üzerinden matematik oyunları oynadığını (örneğin Dragonbox- Cebir) düşünelim. Öğrenci bu oyunlar dolayısıyla matematiksel (cebirsel) bazı olguları ve kuralları daha iyi hatırlayabilecek, örneğin birinci dereceden bir bilinmeyenli denklemlerde denklem çözümüne daha hızlı ulaşabilecek, bazı işlemleri daha hızlı yapabilecektir. Bununla birlikte öğrencinin bir matematik öğretmeninden de yüz yüze cebir dersleri alıyor olduğunu ancak öğretmenin matematik oyunları hakkında bir bilgi sahibi olmadığını düşünelim. Bu iki ortamın bütünlük ve birbirini destekleyici bir şekilde birbirini tamamlamasından dolayı, bu senaryonun da bir harmanlanmış öğrenme örneği olarak sayılamayacağı söylenebilir (Horn & Staker, 2015). Çünkü bu iki programda öğrencinin oynadığı matematik oyunlarındaki performansı ile ilgili veriler öğrencinin öğrenmesini bir üst seviyeye çıkarabilmek için kullanılmamaktadır. Öğrenme sınıf ortamı ve okul saatleri dışında gerçekleşmiş olsa da öğrenci öğrenme süreci üzerinde kontrol sahibi olamamıştır. Öğretmenle beraber yapılan çalışmada iki farklı çalışma ilişkilendirilememiş ve derinlemesine öğrenme için uygulamalar yapılmamıştır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Harmanlanmış öğrenmeye yönelik, herkes tarafından kabul edilen evrensel bir tanımın olmadığı söylenebilir. Ancak tüm tanımlamalarda vurgulanan çevrimiçi ve yüz yüze yöntemlerin biraradalığıdır. Tanımlar, bu tasarımların basit bir şekilde oluşturulabileceği düşüncesi yaratsa da pek çok teori, yaklaşım ve aracı, öğrencilerin kişisel ihtiyaçlarına göre en verimli olacak şekilde tasarlamak oldukça zor ve karmaşıktır. Yazının başındaki analogiye geri dönecek olursak, aynı yemeğin farklı ülkelerde, yörelerde farklı tarifleri olabilir. Aynı yörenin tarifinden yemek yapan farklı kişiler, uzmanlıkları ve ilgileri doğrultusunda, tarifi farklı şekillerde yorumlayabilir, başka lezzetler ortaya koyabilirler. Tıpkı yemek yapan kişinin uzmanlık bilgisi ve yorumlaması gibi, bir eğitim tasarımcısı da çevrimiçi ve yüz yüze eğitim ortamlarının bileşenlerinin uyumlu ve ahenkli bir bütün oluşturacak şekilde harmanlanarak, yüksek kalitede harmanlanmış öğrenme tasarımı yapılandırabilir. Tasarımcının/ yemek yapan kişinin hangi malzemeden ne kadar kullanacağına karar vermesi ve sonucunda özgün bir lezzet yakalaması gibi, yukarıda tarif edilen modellerin hangi boyutlarına nasıl yer vereceğine karar vermesi gerekir. Aynı şekilde, eğitim uygulayıcısı da tasarlanmış eğitim programına uzmanlığı dâhilinde kendi yorumunu katabilir, kendine özgü bir lezzet yaratabilir.

Harmanlanmış öğrenme sınıfta öğretmenin çeşitli iletişim araçları kullanarak öğretimini gerçekleştirmesi, örneğin konu ile ilgili bir internet sayfası üzerinden okumalar vermesi, öğrencilerine bir video izletmesi ya da aynı zamanda tahtaya bir şeyler yazmasının çok daha ötesindedir. Harmanlanmış öğrenme ortamı kullanan bir eğitimci öğrencilerin ihtiyaçlarına göre çevrimiçi metotları ve sınıfta geçirilen süreyi en iyi şekilde kullanabilmeye çabalayandır (Osguthorpe & Graham, 2003). Harmanlanmış öğrenmenin çevrimiçi ve yüz yüze kısımlarının ne kadar ağırlıkta olacağı ve nasıl tasarlanacağı öğretimin amacına, öğrencilerin özelliklerine, eğitmenin yeterlik ve becerilerine ve mevcut çevrimiçi kaynaklara bağlı olarak değişmektedir. Yani daha basit bir ifade ile aslında dersin %40'ı çevrimiçi, %60'ı yüz yüze olsun şeklinde bir tanımlama yapmak da o derste harmanlanmış öğrenmenin uygulanmış olduğu anlamına gelmemektedir. Dolayısıyla, tüm bu sözü geçen noktalar dikkate alındığında harmanlanmış öğrenme şeklinde tasarlanmış herhangi aynı iki dersin bile birbiriyle kesinlikle aynı olmayacağı görülmektedir.

Birçok tanımda karşılaşıldığı üzere, harmanlanmış öğrenme genel anlamda yüz yüze öğrenme deneyimleriyle, çevrimiçi öğrenme deneyimlerinin birleşimi şeklinde algılanması yönüyle basit bir yaklaşım olarak düşünülse de birçok farklı tasarıma imkân tanınması, neredeyse sınır tanımaması ve birçok alana uygulanabilirliği açısından karmaşıktır (Garrison & Kanuka, 2004). Bu nedenle, harmanlanmış öğrenme tasarımları, öğrenme ve öğretme dinamiklerinin bağlama, özel ihtiyaçlara ve mevcut şartlara göre (ör: bilim dalı ve eldeki kaynaklar) önemli bir şekilde yeniden düzenlenmesi ve yeniden kavramsallaştırılmasını gerekli kılan tasarımlardır (Garrison ve Kanuka, 2004). Bu nedenle harmanlanmış öğrenme, tüm öğrenme ihtiyaçlarını ve zorluklarını birçok farklı boyuttan ele alınabileceği gelecek için önemli bir ilk adım olacaktır. O nedenle, gelecekte harmanlamanın yapılmadığı bir sınıf ya da ders ortamı görmek belki de imkânsız olabilecektir.

Harman kelimesinin etimolojik kökeni, Türkçe ve İngilizce dillerindeki anlamları, tarihsel olarak harmanlanmış öğrenmenin tanımındaki dönüşümü ve gelişimi birlikte değerlendirerek, harmanlanmış öğrenmeyi çok boyutlu bir eğitim tasarımı olarak ele almak ve harmanlanmış öğrenme tasarımı olarak nitelemek uygundur. Bu çerçevede, harmanlanmış öğrenme tasarımları, pek çok kuramın zemininde yükselen, farklı yöntem ve tekniklerin bir araya gelmesi ile oluşturulan, farklı modellerde tasarlanabilen, çevrimiçi ve yüz yüze öğrenme ortamlarını da içeren tasarımlardır. Tüm bu boyutlarıyla beraber harmanlanmış öğrenme, çevrimiçi ve yüz yüze eğitim ortamlarının, kendi dinamiklerini koruyup, ancak uyum ve ahenk içerisinde olacak şekilde yeni bir dinamik oluşturarak, öğrenmenin maksimum verimlilikle gerçekleşmesine olanak sağlayan eğitim tasarımları olarak tanımlanabilir. Harmanlanmış öğrenme tasarımı, bir yöntem olarak nitelemek tek bir yöntem olduğu yanılgısına götürebilir. Oysaki harmanlanmış öğrenme tasarımı, pek çok yöntemi harmanlayarak lezzetli bir yemek/eğitim tasarımı oluşturmak üzere kurgulanabilir. Bu uyum ve ahenk içinde bir araya getiriş, yemek yapma analogisinde olduğu gibi, teknik bir bilgi ve beceri ile yorumlama ve sentezleme yetkinliğini de gerektirir. Başka bir ifade ile öğretmenin konu alan bilgisi, pedagojik alan bilgisi ve bu bilgilerini uygulayabilme becerisine sahip olması gerekir (Ball ve diğerleri, 2008).

Harmanlanmış öğrenme tasarımındaki harmanlamada yapılandırılmış bir tarif bulunmamaktadır. Çevrimiçi ve yüz yüze eğitim tasarımlarının harmanlanmasında öğreticinin ve program geliştiricinin tıpkı bir yemeğin yapımının hemen her aşamasında karar verilmesi gereken durumlar gibi, süreç içinde de gelişen özgün durumlara ilişkin kimi önemli kararlar vermesi gerekir. Öğrenenin ve öğretmenin konumlanması, kullanılacak çevrimiçi olanaklarının yapılandırılması gibi belirleyici kararlar, her bir boyutta tasarımcının uzmanlığını ve öğrenme-öğretme süreçlerini temellendirdiği yaklaşımını ortaya koymasını gerektirir. Bir yemeğin gereken sürede ocakta kalması lezzetini etkileyeceği gibi, harmanlanmış öğrenme tasarımında da bir bileşenin olması gerekenden daha fazla ya da az olması tasarımın "lezzetini" etkileyecektir.

Sofranın ruhsallığı gibi bir öğrenme-öğretme ortamının da ruhsallığı oldukça belirleyicidir. İyi yapılandırılmış bir harmanlanmış öğrenme tasarımında, tasarımın bileşenleri yetkin bir şekilde işe koşma becerisine sahip bir eğitimci/öğretenin aynı zamanda "ağız tadı" ile yürütme yetkinliğine de sahip olması gerekir. Öğrenen ilgi ve ihtiyaçları yönünde, öğrenme ortamının ruhsallığının nabzını tutma becerisine sahip bir öğretmen "lezzetli" tasarımı, yetkinliği doğrultusunda yorumlayarak uygulayabilir. Ancak, sofraya kiminle oturduğumuz da önemlidir. Uyum ve ahenk içinde bir araya getirilen malzemelerden yapılan yemeklerin/tasarımın sunulduğu bir sofraya/öğrenme ortamı, oldukça yetkin bir öğreticinin varlığında da son derece keyifsiz bir hal de alabilir. Çünkü öğrenme-öğretme süreçleri karşılıklıdır. Tasarımcı ve öğreticinin belirleyiciliği önemli olmakla birlikte, öğrenenlerin öğrenme ortamında zihin ve ruhlarını (Stolovitch & Keeps, 2017) açmaya gönüllü olmaları gerekir. Bu gönüllülüğün inşasında kültürel, ilişkili olarak kişisel ihtiyaç ve motivasyonlar ile öğrenme-öğretme yönelimleri de oldukça belirleyicidir.

Harmanlanmış öğrenme ilk çıkışında farklı yöntemlerin bir arada kullanılması bağlamında ele alınmıştır. Ancak 2003 yılı itibari ile öğrenme öğretme süreçlerinde teknolojinin bütünleşmişleştirilmesi bağlamı belirginleşmeye başlamış, 2006 yılına doğru bu odak netleşmiştir. 2006 yılından sonra harmanlanmış öğrenmenin net tanımları yapılmıştır. 2012 yılı itibari ile tanımı ve odağı netleşmiş, harmanlanmış öğrenme süreçlerine ilişkin farklı öznelerin görüş, öneri ve deneyimlerini ele alan farklı desen ve yöntemlerde araştırmalar kurgulanmaya başlanmıştır. 2020 yılı itibari ile öğrenme öğretme süreçlerine ilişkin dinamikler salgın koşulları ile değişmeye başlamıştır. Bu dönemde, harmanlanmış öğrenmenin salt öğrenme-öğretme süreçlerinin niteliğini arttırmayı sağlayan bir deneyim alanı olmak yerine, yüz yüze eğitimi salgın koşulları devam ederken kısmi olarak olanaklı kılan bir yöntem olarak ele alındığını söylemek mümkündür.

Harmanlanmış öğrenmede karışımın en mükemmelinin sağlanması imkânsızdır. Her bir öğrencinin öğrenme durumuna ve potansiyeline göre en iyi yolu sunmaya çalışmak öğretmenler açısından oldukça zorlayıcıdır. Bu noktada herhangi bir teknolojik materyali sınıf ortamına getirirken öğretimin amacının çok iyi belirlenmiş olması gerekir. Tasarım öğrencilere sunulduktan sonra, öğrenci hızına ve öğrenme durumuna göre, bir sonraki adım yeniden tasarlanmalıdır. Öğretmenlerin bu yeni öğrenme ortamlarında en iyisini yapabilmeleri ve becerilerini geliştirebilmeleri için desteğe ihtiyaçları vardır. Bir çerçeveye, başlangıçtaki analogi ile tarif etmeye çalışılırsa, yemeğin ortaya çıkarılması için yapılandırılmış bir tarife ihtiyaçları vardır. Hatta aldıkları yorumlara ve dönütlere dayanarak, süreci ve içeriği iyileştirilerek, bir sonraki hazırlanacak yemeğin/tasarımın daha lezzetli olması sağlanabilir. Bu nedenle, yukarıda da örnekleri verilen farklı harmanlanmış öğrenme ortamlarına ait modellerin tüm boyutları ile ele alınıp incelenebileceği araştırmaların yapılması ve bu araştırmalardan gelecek sonuçlara göre tasarımların avantaj ve dezavantajlarının belirlenmesi ve uygulamaların yaygınlaştırılması gerekmektedir.

Ülkemizde de, eğitim kurumları bilgisayar ve teknolojiyi uzunca bir zamandır öğretime entegre etmeye çalışmaktadır. Ancak öğrencilerin kendi öğrenmeleri üzerinde kontrol ve sorumluluk sahibi olmalarına ve öğrenmede derinleşmeye olanak verecek şekilde gerçek bir "harmanlama" yı sağlamak için teknoloji kullanımı hala gerektiği noktadan uzaktadır. Bu bağlamda öğrenen merkezli ve yüksek düzeyde öğrenme deneyimini sağlayacak şekilde, eğitim tasarımlarının yeniden tanımlanması gerekmektedir. Harmanlanmış öğrenme tasarımlarıyla yürütülen derslerin, öğrenme çıktıları, öğrenci memnuniyeti, sürdürülebilirliği, öğrenme süreçleri ve başarı ölçütleri ile en temel düzeyde izlenmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle de araştırmacıların harmanlanmış öğrenme ile tasarlanmış derslerin anlamlı öğrenmeye katkısını incelemesi ve keşfetmesi önemlidir. Sadece yüz yüze eğitim ya da sadece çevrimiçi eğitim vermek ya da görünürde bir beraberlikle bu iki eğitimi yürütmek daha kolay yönetilebilir olsa da, kurumlar için "harmanlamayı" en güzel biçimde yapabilmek ve tanımlayabilmek hala belirsizliğini korumaktadır. Harmanlanmış öğrenme tasarımları, tüm boyutlarıyla hem öğrencilerin hem akademisyenlerin hem de kurumların ihtiyaçlarını karşılayacak ve eğitimde kişiselleşmeyi, derinliği ve niteliği artıracak şekilde olmalıdır. Harmanlanmış öğrenmenin yüz-yüze ve çevrimiçi yöntemlerin bir aradalığını odağa alan tanımını göz önünde bulundurduğumuzda, harmanlanmış öğrenme ortamı tasarlamak çok zor görünmüyor olsa da tasarımında farklı teorileri, yaklaşımları, yöntemleri ve farklı araçları kullanarak öğrenmenin optimize edebilmesi öncelikli hedef olmalıdır. Bu bir aradalığı kurabilmek için tasarımcının ve uygulayıcı eğitmenin her bir ders için çevrimiçi eğitimin ve yüz yüze etkileşimin avantaj ve dezavantajlarını dengeli bir şekilde ele alarak değerlendirmesi önemlidir. Öğretmenin, her bir boyutun ne kadar süre ile nasıl ve ne zaman kullanılması gerektiğine karar vermesi, gerektiğinde anlık kararlar da alabilmesi ve tüm bunları dikkate alarak dersini tasarlaması oldukça zor ve karmaşık bir süreçtir. Harmanlanmış öğrenme gibi özgün, öğrenenin özerkliğini destekleyici, öz yönetimli öğrenme becerilerini arttırmaya yönelik anlamlı öğrenme deneyimleri edinmesine olanak veren eğitim tasarımlarının, derslerin yüzdelik bir bölümünün çevrimiçi, kalanın ise yüz yüze yapılmasından çok daha öte bir derinliğe sahip olduğu açıktır.

Eğitim kurumlarının harmanlanmış öğrenmeyi etkili ve anlamlı bir şekilde programlarına adapte etmesi kaçınılmazdır. Bunun için gerekli olan teknolojiyi anlayarak ve vizyonları ile uyumlu olarak cesaretle, kararlılıkla ve uzmanlıkla uygulaması gerekir. Çünkü: "İyi yemek pişirmek için hayal edebilmeli ve ona inanmalısınız. ... Herkes yemek yapabilir ama sadece korkusuz olanlar başarıya ulaşabilir." (Bird & Pinkava, 2007, 0:09:07).

KAYNAKLAR

- Akgündüz, D. (2013). *Fen eğitiminde harmanlanmış öğrenme ve sosyal medya destekli öğrenmenin öğrencilerin başarı, motivasyon, tutum ve kendi kendine öğrenme becerilerine etkisi* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp?den> erişilmiştir. (Tez No. 349932).
- Akkoyunlu, B. & Soylu, M. Y. (2006). A study on student's views on blended learning environment. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 7(3), 43-56.
- Aşıroğlu, S., Nuhoğlu, H. & Şahin Sarkın D. B. (2022). Planlamadan değerlendirmeye harmanlanmış öğrenme. *Tarih Okulu Dergisi*, 15(LVI), 1468-1508.
- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special?. *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407.
- Barbour, M. K. (2014). A history of international K-12 online and blended instruction. In R. Ferdig & K. Kennedy (Eds), *Handbook of Research on K-12 Online and Blended Learning* (pp. 25-50). Pittsburgh, PA: Entertainment Technology Center Press, Carnegie Mellon University.
- Bird, B. & Pinkava, J. (2007). *Ratatouille* [Film]. Pixar Animation Studios.
- Bonk, C. J., & Graham, C. R. (2012). *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. John Wiley & Sons.
- Bonk, C. J., Wisner, R. A. & Lee, J. (2004). Moderating learner-centered E-learning: Problems and solutions, Benefits and Implications. In Roberts, T. S. (Ed.), *Online Collaborative Learning: Theory and Practice* (pp.54-85). Hershey, PA: Idea Group Publishing.
- Cambridge Sözlük. (t.y.). *Harvest*. In *Cambridge Dictionary*. (Erişim tarihi: 03/03/2022), <https://dictionary.cambridge.org/tr/s%C3%B6zl%C3%BCk/ingilizce/harvest>
- Christensen, C., Horn, M., & Staker, H. (2013). *Is K-12 blended learning disruptive?* (Erişim tarihi: 22 Kasım 2021), <https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2014/06/Is-K-12-blended-learning-disruptive.pdf>.

- Cooney, M. H., Gupton, P., & O'Laughlin, M. (2000). Blurring the lines of play and work to create blended classroom learning experiences. *Early Childhood Education Journal*, 27(3), 165-171.
- Cronje, J. (2020). Towards a new definition of blended learning. *Electronic Journal of E-Learning*, 18(2), 114-121.
- Delialioğlu, O. & Yıldırım, Z. (2007). Students' perceptions on effective dimensions of interactive learning in a blended learning environment. *Journal of Educational Technology & Society*, 10(2), 133-146.
- Develioğlu, F. (2000). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lugat*. Aydın Kitapevi. 17.baskı.
- Driscoll, M. (2002). Blended learning: Let's get beyond the hype. *E-learning*, 1(4), 1-4.
- Driscoll, M., & Carliner, S. (2005). *Advanced web-based training strategies: Unlocking instructionally sound online learning*. John Wiley & Sons.
- Eyüboğlu, İ. Z. (1991). *Türk dilinin etimoloji sözlüğü*. Sosyal Yayınları.
- Hayırsever, F. & Orhan, A. (2018). Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin kuramsal analizi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2). 572-596.
- Friesen, N. (2012). *Report: Defining blended learning*. (Erişim tarihi: 25/07/2022), https://www.normfriesen.info/papers/Defining_Blended_Learning_NF.pdf.
- Garrison, D. R. & Kanuka, H. (2004) Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education, *The Internet and Higher Education*, 7(2). 95-105.
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: definition, current trends, and future directions. In C. J. Bonk and C. R. Graham (Eds.), *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives Local Designs*. (pp. 3–21). San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.
- Graham, C. R. (2018). Current research in blended learning. In Moore, M.G., Diehl, W.C. (Eds). *Handbook of distance education* (4th ed.), (pp. 173-188). Routledge: New York, NY, USA.
- Greenberg, B. Schwartz, B. & Horn, M. (n.d.). *Blended Learning: Personalizing education for students* [Video], New Teacher Center, Silikon Schools, Clayton Christensen Institute. Coursera (Erişim tarihi: 22/04/2022), <https://www.coursera.org/lecture/blending-learning-personalization/definition-of-blended-learning-WNPom>.
- Greenberg, B. & Horn, M (2020a, 14 Temmuz) *Hibrit Eğitim | Ders 3: Üç Farklı Harmanlanmış Öğrenme Modeli* [Video]. Silikon Okulları Fonu ve Clayton Christensen Enstitüsü. (Erişim tarihi: 03/03/2022), https://www.youtube.com/watch?v=bxw6HEm_FTE.
- Greenberg, B. & Horn, M (2020b, 14 Temmuz) *Ters Yüz Sınıf Modeli | Ders 4: Ters Yüz Sınıf Modeli* [Video]. Silikon Okulları Fonu ve Clayton Christensen Enstitüsü. Youtube. (Erişim tarihi: 04/03/2022), <https://www.youtube.com/watch?v=uSbIsT87Ff8>.
- Güzer, B. & Caner, H. (2014). The past, present and future of blended learning: an in depth analysis of literature. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 116, 4596-4603.
- Horn, M. B. & Staker, H. (2015) *Blended using disruptive innovation to improve schools*, Jossey-Bass.
- Horn, M. B. & Staker, H. (2011). *The rise of K-12 blended learning*. Innosight Institute. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535181.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Horton, W. (2000). *Designing Web-Based Training. How to teach anyone anything anywhere anytime*. William Horton Consultign, Inc. USA BUL
- Hrastinski, S. (2019). What do we mean by blended learning?. *TechTrends*, 63(5), 564-569.
- Stolovitch, H. D. & Keeps, E. J. (2017). *Anlatmak eğitim değildir*. İstanbul: TEGEP.
- Len, K. E. (2019). Blended learning model: A practical approach for the professional development of university students in Cameroon. *Creative Education*, 10(03), 583-599.
- Mat, M. (2013). "Harman" Adının Etimolojisi ve Zaman Anlamı. *Çevrimiçi Tematik Türkoloji Dergisi*, 5 (1).
- Megahed, N., & Ghoneim, E. (2022). Blended learning: The New Normal for post-COVID-19 Pedagogy. *International Journal of Mobile and Blended Learning (IJMBL)*, 14(1), 1-15.
- Merriam-Webster Sözlük. (t.y). Blend. In *Merriam-Webster.com dictionary*. (Erişim tarihi 04/03/2022), <https://www.merriam-webster.com/dictionary/blend>
- Moskal, P., Dziuban, C. & Hartman, J. (2013). Blended learning: A dangerous idea? *Internet and Higher Education*, 18, 15-23.
- Newby, T. J & Stepich, D. A. (1987). Learning abstract concepts: The use of analogies as a mediational strategy. *Journal of Instructional Development*, 10, 20-26.
- Nişanyan, S. (2007). *Sözlerin soyağacı: Çağdaş Türkçenin etimolojik sözlüğü*, Adam Yayıncılık, İstanbul.
- O'Byrne, W & Pytash, K.E. (2015). Hybrid and blended learning, modifying pedagogy across path, pace, time, and place, *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 59 (2), 137-140. doi:10.1002/jaal.463

- Osguthorpe, R. T., & Graham, C. R. (2003). Blended learning environments definitions and directions. *The Quarterly Review of Distance Education*, 4 (3), 227- 233.
- Rosset, A., Douglis, F., & Frazee, R. V. (2003). Strategies for building blended learning. *Learning Circuits*, 4 (7), 1-8.
- Saichaie, K. (2020) Blended, flipped, and hybrid learning: Definitions, developments, and directions *New Directions for teaching and learning*. 164, 95-104. DOI: 10.1002/tl.
- Singh H. (2003) Building effective blended learning programs. *Educational Technology*. 43(6), 51-54.
- Staker, H. (2011). *The rise of K-12 blended learning profiles of emerging models*. Innosight Institute. (ED535181). (Erişim tarihi: 12 řubat 2022), <https://eric.ed.gov/?id=ED535181>.
- Stein, J., & Graham, C. R. (2014). *Essentials for blended learning: A standards-based guide*. Routledge.
- Tayebinik, M., & Puteh, M. (2013). Blended learning or e-learning? *International Magazine on Advances. Computer Science and Telecommunications (IMACST)*, 3(1), 103-110.
- Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük (t.y.). *Harman*. (Erişim tarihi: 11/12/2022), <https://sozluk.gov.tr/?q=harman>s=gts&batı=batı&ts=ts&ds=ds&ads=ads&ysk=ysk&etms=etms&bst=bst&aranan=>.
- Türk Dil Kurumu Etimoloji sözlüğü (t.y.). *Harman*. (Erişim tarihi: 23/12/2021), <https://sozluk.gov.tr/>
- Tureng Türkçe-İngilizce Sözlük (t.y.). *Blended*. (Erişim tarihi: 23/12/2021), <https://tureng.com/tr/turkce-ingilizce/blended>.
- Uluyol, Ç. & Karadeniz. ř. (2009). Bir harmanlanmış öğrenme ortamı örneği: Öğrenci başarısı ve görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1, 60-84.
- Watson, J. & Murin, A. (2014). A History of K-12 Online and blended instruction in the United States. In R. Ferdig & K. Kennedy (Eds.), *Handbook of Research on K-12 Online and Blended Learning*. (pp.1-23). ETC Press Pub.