

**ÇOCUKLARDA YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE MEVCUT MOBİL
UYGULAMA KULLANIMININ İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
İNGİLİZCE DERS BAŞARILARINA ETKİLERİ**

Doktora Tezi
Derya UYGUN
Eskişehir 2022

**ÇOCUKLARDA YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE MEVCUT MOBİL
UYGULAMA KULLANIMININ İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
İNGİLİZCE DERS BAŞARILARINA ETKİLERİ**

Derya UYGUN

Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Mehmet FIRAT

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Haziran 2022

ÖZET

ÇOCUKLARDA YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE MEVCUT MOBİL UYGULAMA KULLANIMININ İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE DERS BAŞARILARINA ETKİLERİ

Derya UYGUN

Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Haziran 2022

Danışman: Doc. Dr. Mehmet FIRAT

Açık ve Uzaktan Öğrenme (AUÖ) hem uygulamada hem de araştırmada yükseköğretim odaklı olagelmıştır. Bu süreçte çocuklara yönelik AUÖ çalışmalarının, mevcut bilgi ve deneyim birikiminin yetersiz olduğu daha iyi anlaşılmıştır. Bu çalışmada yabancı dil öğrenimini destekleyen mevcut mobil uygulamaların İngilizce ders başarısına etkisi incelenmiştir. Açıklayıcı sıralı karma yöntemle desenlenen araştırmada nicel aşamada veri toplama aracı olarak Çocukların Yabancı Dil İçin Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı (ÇYEMUK) ölçeği kullanılmıştır. Ölçek araştırma kapsamında geliştirilmiş ve psikometrik özellikleri incelenmiştir. Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılabilmesi için ÇYEMUK 309 öğrenciye uygulanmıştır. ÇYEMUK'un geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin çocuklar için mobil uygulama geliştirmek isteyen araştırmacılara fayda sağlayacağı belirtilebilir. Yabancı dil öğrenimini destekleyen mobil uygulamaların İngilizce ders başarısı üzerindeki etkisinin belirlenmesi için ÇYEMUK Eskişehir ilinin merkez, merkeze yakın ve köy okullarında öğrenim gören 208 öğrenciye uygulanmıştır. Betimsel analizlerin yanında okulların bulunduğu bölgeye göre farklılık olup olmadığı tek yönlü ANOVA ile değerlendirilmiştir. Yabancı dil öğrenimini destekleyen mobil uygulama kullanımı ve İngilizce ders notları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı korelasyon testi ile test edilmiştir. 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce sene sonu not ortalamaları ve ÇYEMUK puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı, orta düzeyde, pozitif yönde bir korelasyon olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın nitel aşamasında 4. sınıf öğrencileri, onların velileri ve öğretmenleri ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Nitel aşama sonucunda yabancı dil için geliştirilen eğitsel mobil uygulamaların İngilizce ders başarısına etkisinin boyutları rapor edilmiştir. Araştırma sınırlılıkları kapsamında mobil uygulamaların sınıf içindeki başarıyı olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Bir AUÖ teknolojisi olarak mobil uygulamalar ile ilgili çocukların katılımcı grubu olarak belirlendiği bu çalışmanın AUÖ'nin her kademedede uygulanabilirliğine önemli katkıları olacağı belirtilebilir.

Anahtar Sözcükler: Mobil öğrenme, Mobil destekli dil öğrenimi, Mobil uygulamalar, Çocuklarda yabancı dil gelişimi, Özerklik, Dijital bölünme

ABSTRACT

THE EFFECTS OF CURRENT MOBILE APPLICATIONS USED IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING ON 4TH GRADE STUDENTS' SUCCESS IN ENGLISH CLASS

Derya UYGUN

Department of Distance Education

Anadolu University, Graduate School of Social Sciences, June 2022

Supervisor: Doc. Dr. Mehmet FIRAT

Open and Distance Learning (ODL) has focused on higher education both in practice and in research. In this process, it has been better understood that the existing knowledge and experience of ODL studies on children, are insufficient. In this study, the effect of mobile applications that support foreign language learning, which is an ODL technology, on English lesson success was examined. In the study, which followed the explanatory sequential mixed method design, the Educational Mobile Application Usage for Foreign Language of Children (CYEMUK) scale as a quantitative data collection instrument was used. The psychometric properties of the scale were also investigated in this study. To conduct validity and reliability studies of the scale, data were collected from 309 students. It was found that the CYEMUK is a valid and reliable scale. It can be stated that the scale will contribute researchers who want to develop mobile applications for children. In order to determine the effects of mobile applications supporting foreign language learning on students' success in English classes, the scale was applied to 208 students studying in the centre, close to the centre, and in village schools. In addition to descriptive analyses, a one-way ANOVA was used to examine whether there was a difference by the region in which the schools were located. Whether there is a significant relationship between English lesson grades and the use of mobile applications that support foreign language learning was tested with the correlation test. It was concluded that there is a statistically significant and positive correlation with medium-level between the 4th grade students' English end-of-year grade point averages and their answers to the CYEMUK scale. In the qualitative phase of the research, interviews were conducted with 4th grade students, their parents and teachers. As a result of the qualitative phase, the dimensions of the effects of the mobile applications on the success of the English lesson were reported. Within the scope of the research limitations, it was concluded that mobile applications affect the success in the classroom positively. It can be stated that this study, in which children were identified as a participant group, will make important contributions to the applicability of ODL at all grades.

Keywords: Mobile learning, Mobile assisted language learning, Mobile applications, Foreign language development of children, Autonomy, Digital divide

TEŞEKKÜR

Engin bilgi birikimi ve tecrübesi ile yolumu aydınlatan ve çalışmaktan her daim onur duyduğum çok değerli danışmanım ve hocam Doc. Dr. Mehmet FIRAT'a en derin şükranlarımı ve saygılarımı sunuyorum. Tez izleme komitelerindeki benzersiz katkılarından ve desteklerinden dolayı değerli hocalarım Doç. Dr. Safiye İpek KURU GÖNEN ve Doc. Dr. Hakan ALTINPULLUK'a teşekkürü bir borç bilirim. Değerli vakitlerini ayırıp savunma jürime gelerek katkı sunan saygıdeğer hocalarım Doc. Dr. Zehra KAMIŞLI ÖZTÜRK ve Dr. Öğr. Üyesi Celal Murat KANDEMİR minnettar olduğumu belirtmeliyim. Öğrencilerinden desteğini hiçbir zaman esirgemeyen ve bilgi birikimini bizimle paylaşan Prof. Dr. Volkan YÜZER, Prof. Dr. Gülsün KURUBACAK ve Dr. Öğr. Üyesi Serkan DOLMA başta olmak üzere bütün hocalarıma teşekkür ederim.

Veri toplama sürecinde bana yardımcı olan ve desteklerini sürekli hissettiğim Mustafa Kemal İlkokulu müdürü Işıl AKTAŞ ve müdür yardımcısı İsmail DUYGULU'ya, kıymetli arkadaşlarım; Aysel FIRAT, Pınar KORKMAZ, Hülya ŞENER, Kudret TÜBENÇOKRAK, Zahide SERDAROĞLU, Alev ARSLAN, Ayşe ÇOBAN, Ayşen DENİZ, Gizem TEKİN POYRAZ'a, Özlem OK ÇEVİEL, Nilüfer SÖNMEZ MUTLU, Sema VARLIK ve eşi Seyfettin VARLIK'a, Hülya DAYI, Gülsün ŞENGÜLER, Zeynep YUNUSOĞLU, Murat YORULMAZ, Mehmet Emin KAYAALP, Handan KÖSTEK, Perihan Selma YAŞAR, Çukurhisar İlkokulu müdürü Muhammed BAYIR'a, Çukurhisar Ortaokulu müdürü Dr. Engin DİLBAZ'a, teşekkür ederim. Tezimde uzman görüşü aldığım Aysun GÜNEŞ, Dilek ŞENOCAK, Nilay ÖZER, Şeyda KIR, Dilek ŞAHİN AYCAN, Lutfiye GÖÇMEZ, Emin ÖZEN, Hakan BARAN'a verdikleri destek için sonsuz teşekkür ediyorum.

Bu süreçte yanımda olan ve varlıkla bana mutluluk veren biricik oğlum İbrahim Emre ERCAN, kıymetli ablam Dilek UYGUN AKÇAYIR, yeğenlerim İlyas ve Ece'ye teşekkür ediyorum. Yüksek lisans tezimi oğluma ithafen yazmıştım. Doktora tezimi, beni bu günlere getiren, sevgi dolu desteklerini benden asla esirgemeyen, beni her zaman motive eden babam Halil İbrahim UYGUN ve annem Nurten UYGUN'a ithaf ediyorum.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalardan bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilemeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Derya UYGUN

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI.....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAY SAYFASI	ii
ÖZET.....	iii
ABSTARCT	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar DİZİNİ	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiii
GRAFİKLER DİZİNİ.....	xiii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	3
1.2. Araştırmanın Amacı	8
1.3. Araştırmanın Önemi.....	9
1.4. Varsayımlar	12
1.5. Sınırlıklar	12
2. ALAN YAZIN.....	14
2.1. Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi	14
2.1.1. Çocuklarda yabancı dil edinim kuramları	16
2.1.1.1. Monitör kuramı	17
2.1.1.2. Sosyo-eğitimsel model	19
2.1.1.3. Sosyal öğrenme kuramı	20
2.2. Yabancı Dil Öğreniminde Özerklik	22
2.3. Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminde Teknoloji Kullanımı	29
2.4. Mobil Öğrenme.....	31
2.4.1. 3 seviyeli değerlendirme çerçevesi	33

2.4.2. U-öğrenme ile bilginin yapılandırılması	34
2.4.3. Mobil öğrenme için pedagojik bir çerçeve	36
2.5. Mobil Destekli Dil Öğrenimi	38
2.5.1. Dünyada ve Türkiye’de mobil destekli dil öğrenimi.....	39
2.5.2. Mobil destekli dil öğrenimi kavramsal çerçevesi	41
2.5.2.1. Mobil öğrenmenin rasyonel analizi için bir çerçeve	41
2.5.2.2. Özdüzenlemeli öğrenme için öğrenme analitikleri yoluyla mobil destekli dil öğrenimi.....	44
2.5.2.3. Mobil destekli ikinci yabancı dil öğrenimi	45
2.5.3. Mobil destekli dil öğrenimi üzerine yürütülmüş araştırmalar	47
2.5.4. Yabancı dil öğrenimini destekleyen mobil uygulamalar	54
3. YÖNTEM.....	60
3.1. Araştırmanın Modeli.....	60
3.2. Araştırma İzinlerinin Alınması.....	63
3.3. Veri Toplama Araçları	63
3.3.1. ÇYEMUK ölçeğinin geliştirilmesi	63
3.3.1.1. ÇYEMUK ölçeğinin teorik çerçevesi.....	60
3.3.1.2. Madde havuzunun oluşturulması	65
3.3.1.3. Görünüş ve kapsam geçerliği	69
3.3.1.4. Pilot uygulamalar	72
3.3.1.5. Ölçeğin puanlaması	74
3.3.1.6. Ölçeğin geçerliği	74
3.3.1.7. Ölçeğin güvenirliği	82
3.3.2. Yarı yapılandırılmış görüşme formları.....	84
3.4. Örneklemenin Belirlenmesi.....	85
3.5. Verilerin Toplanması	88
3.6. Verilerin Analizi	90

3.6.1. Nicel verilerin analizi	90
3.6.2. Nitel verilerin analizi.....	90
4. BULGULAR	92
4.1. Nicel Aşama	92
4.2. Nitel Aşama	110
5.TARTIŞMA ve ÖNERİLER	119
KAYNAKÇA	146
EKLER.....	
ÖZGEÇMİŞ.....	

TABLÖLAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1.1. Yabancı dil öğrenimini destekleyen mobil uygulamalar	7
Tablo 2.1. AB ülkelerinde zorunlu yabancı dil öğrenme yaşı.....	15
Tablo 2.2. İlköğretimde haftalık yabancı dil ders saatleri.....	30
Tablo 3.1. Araştırmanın yöntemsel özellikleri	61
Tablo 3.2. ÇYEMUK ölçeğinin geliştirilme süreci	64
Tablo 3.3. ÇYEMUK maddelerinin geliştirilme süreci	68
Tablo 3.4. Ölçeğin alan uzmanı değerlendirmesi ortalamaları	70
Tablo 3.5. Bartlett küresellik testi ve KMO sonuçları	77
Tablo 3.6. Ölçeğin faktörleri ve faktörlerin maddeleri	79
Tablo 3.7. Ölçek modeline ait faktör yükleri	80
Tablo 3.8. Ölçek modelinin uyum iyiliği indeksleri ve χ^2 istatistikleri.....	82
Tablo 3.9. Ölçeğin ortalama puanı, standart sapması ve Alpha değeri.....	83
Tablo 3.10. Madde toplam istatistikleri	83
Tablo 4.1. Örneklemeye dahil olan öğrenenlerin öğrenim gördüğü yere göre dağılımı..	93
Tablo 4.2. Sürekli internet bağlantısına ilişkin bulgular	95
Tablo 4.3. Katılımcıların mobil cihazlarına ilişkin bulgular	96
Tablo 4.4. Katılımcıların günde ortalama mobil cihaz kullanım sürelerine ilişkin bulgular....	96
Tablo 4.5. İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullanımına ilişkin bulgular	97
Tablo 4.6. Öğrencilerin İngilizce sene sonu not ortalamaları	99
Tablo 4.7. 1-7. maddeler arasındaki maddelere ilişkin bulgular.....	100
Tablo 4.8. 8-13. maddeler arasındaki maddelerle ilgili bulgular	102
Tablo 4.9. 14-19. maddeler arasındaki maddelere ilişkin bulgular.....	103
Tablo 4.10. 20-24. maddeler arasında bulunan maddelerle ilgili bulgular	105
Tablo 4.11. Ölçeğin mobil uygulama kullanımına isteklilik maddelerinin betimsel bulguları	107
Tablo 4.12. Ölçeğin yabancı dil öğrenimine katkı maddelerinin betimsel bulguları..	108
Tablo 4.13. Ölçeğin algılanan kontrol maddelerinin betimsel bulguları	109
Tablo 4.14. ÇYEMUK ölçeğinin 3. bölümünün Ortalama Puanları ve Standart Sapmaları.	110
Tablo 4.15. Levene Testi Sonuçları	113
Tablo 4.16. Ölçeğin 3. bölümünün toplam puanlarının ortalama puanı ve standart sapması	114
Tablo 4.17. Toplam puan tek yönlü ANOVA sonuçları	114

Tablo 4.18. Madde bazlı tek yönlü ANOVA sonuçları	115
Tablo 4.19. Post Hoc testi sonuçları.....	116
Tablo 4.20. İngilizce ders notlarına ilişkin betimsel bulgular.....	117
Tablo 4.21. Ölçeğe ilişkin betimsel bulgular	118
Tablo 4.22. Korelasyon testi sonucu	118
Tablo 4.23. Katılımcıların dağılımı.....	119

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. U-öğrenme ile bilginin yapılandırılması kavramsal çerçevesi	35
Şekil 2.2. Mobil öğrenmenin 4 tipi.	36
Şekil 2.3. EBA mobil uygulaması İngilizce sayfası	40
Şekil 2.4. FRAME modeli	41
Şekil 2.5. MALLAS Modeli	45
Şekil 2.6. MASLL kavramsal çerçevesi	46
Şekil 2.7. LETS English yazılımı giriş ekranı	56
Şekil 2.8. CollocatApp mobil uygulaması ekranı	57
Şekil 2.9. Wu tarafından geliştirilen mobil uygulama	57
Şekil 2.10. Raz-Kids mobil uygulaması	58
Şekil 3.1. Araştırmanın aşamaları	62
Şekil 3.2. Doğrulayıcı faktör analizi modeli	81
Şekil 4.1. Öğrenci görüşleri	120
Şekil 4.2. Veli görüşleri	122
Şekil 4.3. Öğretmen görüşleri	125

GRAFİKLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Grafik 4.1. Öğrencilerin öğrenim gördükleri yerlere göre dağılımı	93
Grafik 4.2. Öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları	94
Grafik 4.3. İngilizce öğrenmek için kullanılan mobil uygulamalar	98
Grafik 4.4. Ki-kare ve Mahalanobis uzaklığı	111
Grafik 4.5. 41. maddenin histogram grafiği	112

1. GİRİŞ

Enformasyon ve iletişim teknolojilerinin gelişmesiyle beraber hemen her alanda toplumsal paradigma değişimlerinin yaşandığı belirtilebilir. Teknoloji, ekonomide yarattığı büyük değişimlerin yanı sıra iletişim kurma, etkileşimde bulunma ve öğrenmeyi de şekillendirmektedir (Bates, 2015, s. 5). Bilgi çağı olarak adlandırılan bu yeni çağın bireysel ve toplumsal değişiminin dinamiklerinden biri de eğitimidir. Bilgi çağı, eğitim kurumlarını sadece geleneksel diploma verme yetkilileri olma yerine dijital dönüşümün gittikçe artan hızına uyum sağlamaya zorlamaktadır. Bu noktada, Açık ve Uzaktan Öğrenme (AUÖ) ortamları insanların artık zaman ve mekân olarak bağımsız oldukları, yaşam boyu öğrenmelerine katkı sağlayacak platformlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Yeni dijital dünyada AUÖ kolaylıkla uygulanabilir, farklı noktalarda bulunan öğrenenlere kolaylıkla ulaşılabilir ve öğrenen görsel, işitsel veya metne dayalı çok çeşitli kaynaklarla desteklenebilir (Karaduman, 2018, s. 2). Çünkü artık öğrenme okulda verilen eğitim sona erdiğinde kesilen, okula döndüğünde tekrar başlayan ve sadece okullar vasıtasıyla devam eden bir süreç değil televizyon, bilgisayar ve mobil araçlardan faydalanılarak da gerçekleştirilebilen esnek bir süreç olarak görülmektedir (Yıldırım, 2017)

2019 yılının Aralık ayında Çin’de ortaya çıkan ve hızla tüm dünyaya yayılan Covid-19 pandemisi nedeniyle birçok ülkede yüz yüze eğitimler tamamen durdurulmuş ve uzaktan eğitime geçilmiştir. Covid-19 pandemi dönemi eğitim sistemlerinin yeniden gözden geçirilmesi, temel felsefesinden uzaklaşmış ve geçerliği tartışılan yöntemlerin güncellenmesi için bir fırsat olarak da değerlendirilmektedir. Covid-19 pandemisinin dünya genelinde eğitim üzerindeki önemli değişim ve etkileri ile AUÖ ihtiyacı ve yaklaşımı ön plana çıkmıştır (Can, 2020, s. 12). Bu pandemi, öğrenmenin kesintiye uğratılmadan sürdürülmesi gerekliliğinin anlaşılması, geleneksel eğitim yaklaşımlarının yerine AUÖ uygulamalarına önem verilmesinin gerekliliğini de göstermiştir.

AUÖ’nin tarihsel gelişimine bakıldığında, farklı yerlerde yaşayan ve bütün gününü çalışarak geçiren yetişkinlere öğretimin ulaştırılmasına odaklanıldığı görülmektedir (Hawkins, 1999). Ward, Peters & Shelley (2010) yüz yüze eğitimin bir seçeneği olarak görülen AUÖ’nin uygun teknoloji ve yöntemler kullanıldığında en az yüz yüze eğitim kadar etkili olduğu belirtmektedir. Sınıf içinde yapılan etkinliklerin AUÖ yoluyla da yapılabileceği tartışılmaktadır. Şahin ve Tekdal (2014), 1994 ve 2014 yılları arasında yapılan, AUÖ ve yüz yüze eğitimin karşılaştırıldığı 50 deneysel çalışmayı inceledikleri meta analiz çalışmasında AUÖ’nin yüz yüze eğitime göre daha etkili olduğu

sonucuna ulaşmışlardır. Ortaya çıktığı günden itibaren, teknolojideki gelişmeleri öğrenme süreçlerine uyarlayan AUÖ alanının önemli ölçüde güçlendiği söylenebilir.

Buzpınar ve Tosun (2021) Covid-19 pandemi döneminde AUÖ ile derslerini almak zorunda kalan 136 tane öğrencinin AUÖ ilişkin görüşlerini incelemiştir. Öğrenciler; sınavların başarı durumuna etkisi, derslerin verimliliği, etkileşim, motivasyon gibi sorulara da olumlu yanıtlar vermişlerdir. Araştırmada; AUÖ her ne kadar bir zorunluluk olarak ortaya çıkmış olsa da öğrencilerin, yeni duruma kolay uyum sağladıkları ve AUÖ'ye katılma konusunda eleştirel bir yaklaşımın söz konusu olmadığı rapor edilmiştir.

AUÖ'nin alan yazında birbirinden farklı bazı ortak özelliklere sahip tanımları vardır. AUÖ; zaman ve mekân sınırlaması olmadan, öğrenmenin teknolojinin ve kitle iletişim araçlarının kullanımı ile gerçekleştiği, yüz yüze eğitim olanaklarından yararlanamayanlar için fırsat eşitliği sağlayan bir süreç olarak tanımlanabilir (Kaya, 2002; Simonson, 2001). Yalın (2004), AUÖ'yi fiziksel olarak ayrı mekanlarda olan öğretmen ve öğrencilerin, teknoloji yoluyla etkileşimde bulundukları bir sistem olarak tanımlamaktadır.

Buraya kadar yapılan tanımlarda, AUÖ'nin zamandan ve mekândan bağımsız olmasına ve teknolojiden yararlanılarak gerçekleştirilmesine odaklanıldığı belirtilebilir. Ancak öğrenmenin sadece zaman ve mekândan bağımsız olması ve eğitim öğretim sürecinde teknolojiden yararlanılmasının AUÖ'nin tanımlanması konusunda yeterli olmadığı söylenebilir. Yüzer ve Kurubacak (2010), AUÖ'de, sadece teknolojik altyapının başarılı bir öğrenme ortamı için yeterli olmayacağını, bu teknolojik altyapının öğrenme kuramları ya da yaklaşımları ile desteklenmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu nedenle, AUÖ'de teknoloji boyutundan bahsedilirken öğrenme boyutunun da göz ardı edilmemesi gerektiği söylenebilir.

Millî Eğitim Bakanlığı'na göre (MEB) AUÖ, yüz yüze yapılan eğitimdeki sınırlılıklar nedeniyle sınıf-içi etkinliklerin yürütülme olanağı bulunmadığı durumlarda eğitim çalışmalarını planlayanlar ve uygulayanlar ile öğrenciler arasında iletişim ve etkileşimin özel olarak hazırlanmış öğretim üniteleri ve çeşitli ortamlar yoluyla belli bir merkezden sağlandığı bir öğretim yöntemidir (MEB, 2013). Simonson, Smaldino, Albright & Zvacek (2003) AUÖ tanımlanmasında dört temel unsurdan bahsetmektedirler.

1. AUÖ formal bir biçimde belirli bir kurum tarafından yürütülür. Diğer bir deyişle, AUÖ konusunda aktif olan kurumların akreditasyon, diploma ve sertifika verme,

eğitim kalitesini arttırma, öğrenmenin organize edilmesi gibi kurumsal çalışmaları vardır.

2. Öğretici ve öğrenen, mekân veya zaman ya da hem zaman hem mekân boyutunda birbirlerinden ayırırlar.
3. AUÖ’de öğrenen-öğrenen, öğrenen-öğreten ve öğrenen-içerik etkileşimine dayanır.
4. Öğrenen, öğretici ve içeriklerin yanında öğrenme çevreleri de organize edilmekte ve özenli bir planlama gerektirmektedir.

Teknolojik alt yapının gelişmesi ve kablosuz internetin yaygınlaşması ile elektronik hizmetlerden mobil hizmetlere doğru bir dönüşüm yaşanmaktadır. Kukulska-Hulme ve Traxler’e göre (2007, s.16), eğitimde yeni yaklaşımlara, kurumsal amaçlara, öğrenme öğretme etkinliklerine ve araştırmaya en uygun olan teknolojilerin başında mobil teknolojiler gelmektedir. Akıllı telefonlar, tabletler gibi mobil cihazlar sadece yetişkinler değil çocuklar tarafından da sık kullanılan araçlar haline gelmiştir. Mobil cihazların daha iyi, hızlı ve ucuz modellerle herkesin zorlanmadan ulaşabileceği araçlar haline gelmesi nedeniyle kitleler tarafından hızla benimsenmiştir. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerine göre 2019 yılı itibariyle Türkiye’de 82 milyon kişi cep telefonu abonesi, 77 milyon kişi ise internet abonesidir (TÜİK, 2019). Ayrıca Türkiye’de insanların %98’i cep telefonu, %25 ise tablet kullanmaktadır (Dijilopedi, 2019). Burada belirtilen rakamlar dikkate alındığında ciddi bir mobil teknolojiler atılımı olduğu görülmektedir.

Mobil çağ olarak adlandırılan bu dönüşüm her alanı etkilediği gibi eğitim alanını da etkilemiş, mobil öğrenmenin (m-öğrenme) günümüzde yeni bir paradigma olarak ortaya çıkmasını sağlamıştır (Traxler, 2009, s.4). Kuramsal açıdan öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarına olan ilginin artması, teknolojik açıdan ise mobil araçların ve kablosuz teknolojilerin giderek gelişmesiyle birlikte yaşanan değişimlerin, m-öğrenmeyi popüler ve disiplinler arası bir çalışma alanı haline getirdiği belirtilebilir.

1.1. Problem Durumu

Covid-19 nedeniyle Türkiye’de yaklaşık 18 milyon öğrenci evlerinde AUÖ yoluyla öğrenimlerine devam etmek durumunda kalmıştır. İlk ve ortaöğretime yönelik uzaktan eğitim faaliyetleri 3 tane televizyon kanalının (EBA TV) yanı sıra çoğunlukla EBA üzerinden Zoom, Skype gibi Webinar uygulamalarına bağlanarak canlı ders yoluyla

sürdürülmüştür. Bu canlı derslere bilgisayarlarından katılan öğrenenler kadar mobil cihazları vasıtasıyla da katılanlar vardır. MEB tarafından Ocak 2021’de açıklanan istatistiklere göre öğrencilerin EBA kullanımının mobil araçlarda %72 olduğu belirtilmektedir. TÜİK (2019) verilerine göre, Türkiye’de hanelerin %49,1’i ADSL, kablolu İnternet, fiber vb. sabit geniş bant bağlantıyla, %86,9’u ise mobil geniş bant bağlantısıyla İnternete erişim sağlamıştır. Mobil abone sayısının 2025 yılına kadar dünya nüfusunun %71’ine eşdeğer olan 5,9 milyara ulaşması beklenmektedir (GSMA, 2018, s. 18).

Bireylerin mobil cihaz kullanımı rakamları yüksek olsa da etkin bir AUÖ için yeterli teknolojik donanım hanelerde bulunmayabilir. Ayrıca çoğu hanede birden fazla öğrencinin bulunabileceği dikkate alınmalıdır. Pandemi sürecinde bilişim teknolojileri alt yapısına sahip olunsu bile, dijital okuryazarlık olarak adlandırılan, onu kullanabilme becerisine sahip olma büyük önem kazanmıştır. Çünkü dijital bilgiye erişim için öncelikle onun teknolojisine, sonrasında ise dijital okuryazarlık becerilerine sahip olmak gerekmektedir. Gerekli olan teknolojik donanım ve dijital okuryazarlığa sahip olunmadığında ise bireyler ve toplumlar bilgiye erişimde büyük bir engel olarak dijital uçurum ile karşılaşmaktadır. Dijital uçurum (digital divide), hem bilişim teknolojilerine erişim fırsatları hem de interneti çok çeşitli etkinlikler için kullanmaları açısından farklı sosyo-ekonomik düzeydeki bireyler, haneler, işletmeler ve coğrafi alanlar arasındaki boşluk olarak tanımlanmaktadır (Organisation for Economic Co-Operation and Development- OECD, 2001, s. 5). Dijital uçurum, en temel haliyle telekomünikasyon erişim ve kullanımı açısından toplumda meydana gelen büyük fark olarak nitelendirilebilir (Sezgin ve Fırat, 2020).

Dijital bölünmeye Türkiye açısından bakıldığında, yıllar içinde önemli ilerlemeler görülmekle birlikte, özellikle kent ve kırsal arasındaki fark özelinde hala bir sorun olduğu belirtilebilir. TÜİK, 2004 yılından beri her yıl düzenli olarak “Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması” yürütmektedir (Özsoy, 2020). Araştırma verilerine göre; 2004 yılında Türkiye’de, internet erişimi %7’iken, bu oran 2019 yılında %88,3’e yükselmiştir.

Yılmaz ve Ersoy (2012) dijital bölünmenin belirlenmesini hedefledikleri araştırmada 539 ilköğretim beşinci sınıf öğrencisinden veri toplamışlardır. Tarama modelindeki bu araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan “Bilgi ve

İletişim Teknolojileri Erişim Olanakları ve Kullanım Anketi” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrenciler arasında, internete erişim olanakları ve kullanım durumu açısından dijital bölünme olduğu rapor edilmiştir.

MEB (2020c) tarafından yayınlanan Küresel Salgın Döneminde Uzaktan Eğitim İzleme ve Değerlendirme raporunda, %7,1 oranında öğrencinin internet erişimi olmadığı için canlı derslere katılamadığı; %1,5 oranında öğrencinin ise televizyon ve bilgisayar olmadığı için eğitim faaliyetlerine hiçbir şekilde katılamadığı belirtilmiştir. Türkiye’de 18 milyonu aşkın öğrenci olduğu düşünüldüğünde, bu durum son iki yılı aşkın süreçte milyonlarca öğrencinin eğitimden yoksun kaldığı anlamına gelmektedir. Hanelerde birden fazla öğrencinin bulunması, internet bağlantısının bulunmaması, teknolojik donanımın yetersiz olması, bireylerin dijital okuryazarlık becerisinin olmaması gibi nedenlerle dijital bölünmeyle karşılaşmaktadır. Özellikle pandemi döneminde dijital bölünme ve dolayısıyla eğitime erişimde adaletsizlik daha görünür hale gelmiştir.

Covid-19 salgını, yüz yüze eğitime meydan okuyan son kriz olmayabilir. M-öğrenme, Covid-19’un patlak vermesine kadar kurumlarda resmi öğrenme süreçlerinin bir parçası olarak nadiren kabul görmüştü. Al-Emran (2020), m-öğrenmenin öğrenme için yararlı bir araç olduğunu belirtmeden önce, Covid-19 döneminde ve ötesinde m-öğrenmenin kullanımını etkileyen belirleyicileri, öğrencilerin gelecekteki krizlerde m-öğrenmeyi benimseme kararlarını nasıl etkileyeceğini anlamının önemine özel bir vurgu yaparak m-öğrenmenin yeniden incelenmesini önermektedir. Bu nedenle, m-öğrenme ve etkililiği üzerinde çalışmalar yürütülmesi oldukça önemlidir.

Mobil teknolojiler ve mobil uygulamalar günümüz toplumlarında en hızlı yayılan teknolojiler arasında yer almaktadır. Öte yandan çocukların mobil araçlarla buluşturma zamanı, süresi ve biçimi konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Çocukların mobil araçlar ile vakit geçirmelerine karşı çıkan görüş; teknolojinin çocukları gerçek oyun kültüründen alıkoyarak kaldırabileceklerinin üzerinde uyarana maruz bırakabileceği yönündedir (Akbulut, 2013, s. 60). Bu teknolojilerle sağlanan sanal dünyanın gerçeği yansıtmaktan uzak olması (Hasebrink, Livingstone, Haddon & Olafsson, 2009), çocuğu gerçeklerden izole bir yaşama doğru çekmesi gibi eleştiriler de dile getirilen görüşler arasındadır (Livingstone, Haddo, Görzig & Ólafsson, 2010). Mobil araçları çocuklar için bir fırsat olarak gören yaklaşımsa mobil uygulamaların doğru biçimde kullanılmasıyla yaratıcılığın geliştirilebileceğini vurgulanmaktadır. Bu bağlamda çocukların katılımcılığı

teşvik eden ve öğrenme stillerine uygun etkinliklere yer vermenin güncel teknolojilerle kolaylaştığı belirtilmektedir (Haugland ve Wright, 1997).

Mobil araçların kullanım biçimine göre tehdit ya da fırsata dönüşebildiği ile ilgili tartışmalar devam etmektedir. Bu tartışmanın nedenlerinden biri olarak mobil teknolojilerin çocukların eğitim hayatındaki yerini belirleyen çalışmaların yetersizliği gösterilebilir. Sung, Chang ve Liu (2016, s. 260), mobil araçların eğitimde kullanılmasına ilişkin nitel araştırmalar yapılmış olsa da mobil öğrenme etkilerinin nicel analizlerini içeren araştırmaların alan yazında eksik kaldığını belirtmişlerdir. Alan yazında eksik kalan bu noktaya katkı yapabilmek adına yabancı dil öğrenme sürecinde kullanılan mevcut mobil uygulamaların 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce ders başarısına olan etkisinin belirlenmesine yönelik bu çalışma yürütülmüştür.

Türkiye’de de dünyanın diğer ülkelerinde olduğu gibi yabancı dil eğitimine önem verilmektedir. Türkiye’de bir öğrenci ortaokuldan mezun olana kadar 720 saat, liseden mezun olana kadar toplam 576 saat İngilizce dersi almaktadır (Tedmem, 2018). Ancak Karal ve Berigel (2006, s. 2) ilkokul ve ortaöğretim kurumlarından mezun olan öğrenenlerin hedeflenen düzeyde İngilizce hâkimiyetlerinin olmadığını belirtmektedirler. Türkiye’de bir öğrenci ilkokuldan liseye kadar toplamda 1296 saat İngilizce dersi almasına rağmen, Education First (EF) adlı dil okulunun 2019 yılında dünya genelinde İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen yaklaşık 2,3 milyon kişinin katılımıyla gerçekleştirdiği İngilizce Yeterlilik Göstergesi (English Proficiency Index) listesine göre Türkiye 100 ülke arasında 79. sırada yer almıştır (EF, 2019). Bu sonucun Türkiye’de İngilizce öğretimi konusunda problemler olduğunu gösterdiği düşünülmektedir. İngilizce öğretiminde ve öğrenci başarısındaki bu problemi tek nedene bağlamak doğru olmayacaktır. Çünkü yabancı dil öğretimi eğitim-öğretim faaliyetlerinin yanında birçok sosyo-kültürel faktörden de etkilenmektedir. Bu problemin birçok nedeni bulunmakla birlikte, bilişim teknolojilerinin kullanımıyla birlikte değişen öğrenci profilleri ve İngilizce öğretim programının yetersizliği öne çıkan nedenler olarak gösterilebilir. Dijital yerliler (digital natives) olarak adlandırılan bu nesil, günümüz teknolojileri ile hayata başlamış, hayatının merkezinde yeni teknolojilerin yer aldığı, günlük işlerini teknoloji ile yürüten bireylerdir (Bilgiç, Duman ve Seferoğlu, 2011). Doğar doğmaz teknoloji ile tanışan yeni nesil öğrencilerin öğrenmeden dolayısıyla öğreten ve öğretim ortamlarından beklentilerinin değiştiği belirtilebilir. Lu (2008), İngilizce öğretim programlarının genel olarak gerçek hayatla bağlantılı olmadığını; geleneksel İngilizce

eğitimi, yaşam becerileri yerine bilgi edinimini içerdiğini belirtmektedir. Geleneksel ğretim programlarının dijital yerlilerden oluşan yeni nesil öğrenenleri tatmin etmeyeceği ve beklentilerini karşılamayacağı ifade edilebilir.

İngilizcenin yabancı dil olarak ğretiminde gerçek hayatın içinden olma, etkileşimli ve kesintisiz olma özellikleriyle mobil uygulamalar ne çıkmaktadır. Mobil destekli dil öğreniminin öğrencileri sınıf ortamından gerçek dünyaya taşımaya başladığı söylenilebilir. Tablo 1.1 incelendiğinde yabancı dil öğrenimini destekleyen birçok mobil uygulama olduğu görülmektedir. Ancak geliştirilen bu uygulamaların etkililikleri ile ilgili araştırmaların yetersiz olması ise dikkat çeken bir durumdur. Uygulamalar bulunmakta ve kullanılmakta ancak etkili olup olmadıkları bilinmemektedir. Diğer bir deyişle uygulamalar etkili oldukları için değil etkili olduklarına inanıldıkları için kullanılmaya devam edilmektedir. Alan yazında LETS English, Voscreen, Word Learning-CET6 ve Raz-Kids isimli mobil uygulamalar hakkında yrtlmş bilimsel araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalarda ise katılımcı grupları niversite ve lise öğrencileridir. İlkokul ğrencilerinin mobil uygulama kullanımlarının ğrenci başarısına etkilerine ilişkin araştırmaların yetersiz olduğu söylenilebilir.

Tablo 1.1. *Yabancı dil öğrenimini destekleyen mobil uygulamalar*

Mobil Uygulama	Okuma	Yazma	Konuşma	Telaffuz	Dinleme	Kelime Bilgisi	Dil Bilgisi
Duolingo	√	√	√	√	√	√	√
Memrise	√	√	√	√	√	√	
EBA	√	√			√	√	√
Dyned	√	√	√	√	√	√	√
Hello Talk	√	√	√	√	√	√	√
Khan Academy Kids	√	√			√	√	
Gus on the Go	√	√			√	√	
Busuu	√	√	√	√	√	√	√
Babbel	√	√	√	√	√	√	√
Mango Languages	√	√	√	√	√	√	√
Mondly	√	√	√	√	√	√	√
Rosetta Stone	√	√	√	√	√	√	√
Cambly kids	√	√	√	√	√	√	√
Lingokids	√	√	√	√	√	√	√
English Ninjas			√	√			
Hi Native		√	√	√			

Alan yazında ilkokul öğrencilerinin İngilizce öğrenme sürecini desteklemeye yönelik mobil uygulamalarla ilgili çalışmaların özellikle ulusal düzeyde yeterli olmadığı görülmektedir. Mevcut araştırmaların ise büyük ölçüde betimsel çalışmalarla sınırlı kaldığı görülmektedir. Böylece bir AUÖ teknolojisi olarak yabancı dil öğrenimini destekleyen mobil uygulamaların ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce ders başarısı üzerindeki etkisinin bilimsel bir çalışmayla incelenmesi ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Oysa, teori ve pratik arasında bağ kurabilmek için uygulamaların öncelikle etkililiğinin araştırılması ve sonra yaygınlaştırılması gerekmektedir. Smith (1998, s. 129) araştırmacıların, eğitsel uygulamaların etkililiğini bilimsel çalışmalarla ölçmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Bu bağlamda yabancı dil öğrenimini destekleyen mobil uygulamaların ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce ders başarısına etkilerinin araştırılmasına ve bir değerlendirmesinin yapılmasına önemli ölçüde ihtiyaç vardır. Bu gereksinimlerden dolayı bu araştırma çerçevesinde yabancı dil öğrenimini destekleyen mobil uygulama kullanımının 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce ders başarısına etkisinin belirlenmesi hedeflenmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı yabancı dil öğreniminde kullanılan mevcut mobil uygulamaların ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce ders başarıları üzerindeki etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. 4. sınıf öğrencilerinin mobil uygulama kullanımları nasıldır?
 - 1.1. Okulların bulunduğu yere göre (merkez, merkeze yakın, köy) 4. sınıf öğrencilerinin mobil uygulama kullanımları nasıldır?
2. 4. sınıf öğrencilerinin yabancı dil öğrenimini destekleyen eğitsel mobil uygulama kullanımları nasıldır?
 - 2.1. Okulların bulunduğu yere göre (merkez, merkeze yakın, köy) 4. öğrencilerinin yabancı dil öğrenimini destekleyen mobil uygulama kullanım puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersi not ortalamaları ile yabancı dil öğrenimini destekleyen mobil uygulama kullanımları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. 4. sınıf öğrencileri, öğretmenleri ve velilerinin yabancı dil öğrenimini destekleyen mobil uygulama kullanımının İngilizce dersine etkilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

5. Nitel verilerden yapılan çıkarımlar, mobil uygulama kullanımının çocuklarda İngilizce gelişimini desteklemedeki etkisinin derinlemesine anlaşılmasını sağlamak için nasıl kullanılabilir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Küreselleşen dünyada iletişim ve enformasyon teknolojilerinin hızla gelişmesi sayesinde bilgiye ulaşma ve bilgiyi paylaşma giderek kolaylaşmaktadır. Bu bağlamda yabancı dil öğrenme ihtiyacı da artmış, bir veya birden fazla yabancı dil bilmek adeta bir zorunluluk haline gelmiştir. Fırat (2019, s. 26) yeni dönemde ihtiyaç duyulan insan profilini tanımlarken yabancı dil bilmeyi de sahip olunması gereken başlıca yeterlilikler arasında göstermiştir. Modern çağın gerekliliklerinden olan global iletişimin dünyanın geri kalanıyla bağlantı kurmada etkili olması nedeniyle günümüzde yabancı dil bilmenin önemli olduğu söylenilebilir.

Yabancı dil öğrenimini destekleyen ücretli ve ücretsiz çok sayıda mobil uygulama bulunmaktadır. Yabancı dil öğrenimini destekleyen mobil uygulamaların lise ve üniversite kademesindeki etkileri ile ilgili alan yazında çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Karaduman, 2018, s. 50; Okumuş-Dağdeler, 2018; Sözeri ve Harmanşah, 2018, s. 62; Wu, 2015, s. 170). Ancak ilgili alan yazın incelendiğinde mobil uygulamaların çocukların İngilizce öğrenme sürecine etkisi bağlamında yeterli araştırmaya rastlanmamıştır. Çalışma kapsamında elde edilecek bulguların bu noktada alan yazına katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca bu çalışmanın araştırmacılar, eğitimciler ve eğitim kurumlarına sunacağı çıktılar ve önerilerin büyük önem taşıdığı düşünülmektedir. Aşağıda bu araştırmanın tüm taraflar açısından önemi maddeler halinde verilmiştir.

- Yaygın kullanılması ve her zaman her yerden ulaşılabilir olması nedeniyle mobil uygulamaların son yıllarda önem kazandığı ifade edilebilir. Öğrenenler mobil uygulamalar sayesinde İngilizce okuma, dinleme, konuşma, yazma, dil bilgisi ve kelime öğrenimi konusunda etkinlikler yapabilir ve mobil araçlar sayesinde akranlarıyla İngilizce konuşabilir ve yazışabilirler. Dolayısıyla, bu çalışma çocuklara İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde mobil uygulama kullanımının önemini vurgulaması açısından önemlidir.
- 21. yüzyılda küreselleşme, çeşitli sosyal ve kültürel geçmişlere sahip insanlar arasında iletişimi ve iş birliğini geliştirmiştir (Mansilla & Jackson, 2012). Bu nedenle yabancı dil öğrenimi, kişisel ihtiyaçlar ve ilgi alanları ile sosyal, eğitimsel ve iş hedeflerini takip etmek için önemli bir faktör haline gelmiştir. Mobil

teknolojiler yabancı dil öğrenimini daha uygulanabilir ve çekici hale getirmektedir. Her an her yerde bulunma özelliği sayesinde mobil destekli dil öğreniminin, yabancı dil öğreniminin sınıf dışına taşınması için fırsatlar oluşturduğu ifade edilebilir. Türkiye’de yabancı dil eğitimi genellikle sınıf içi etkinlikler ile sınırlı kalmaktadır. Öğrenenler, hedef dili hayatları ile bütünleştirmekte problemler yaşamaktadır ve bu sınırlılık dil öğreniminin etkililiğini azaltmaktadır. Bu çalışmadan elde edilen bulgular, Türkiye’deki dil eğitiminin en önemli sorunlarından biri olan dil öğrenimini sınıf dışına taşıyamama problemine bir çözüm sunması açısından önemlidir.

- Dil öğrenimi doğası gereği kesintisiz etkileşim gerektirmektedir. Vygotsky’nin Sosyal Öğrenme Kuramı (Social Learning Theory) yabancı dil öğreniminde etkileşimin önemini vurgulamakta ve etkileşimin yabancı dil öğrenenlerin dil edinimine katkı sağladığını belirtmektedir (Kazazoğlu, 2014, s. 42). Yabancı dil öğretiminde kesintisiz etkileşimi sağlayan teknolojilerden biri de mobil uygulamalardır. Bu çalışma çocukların İngilizce öğrenme sürecinde mobil uygulama kullanımının etkileşim sağlama açısından öneminin vurgulanmasına katkı sağlaması beklenmektedir.
- Araştırmanın örnekleme tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Örneklem olarak belirlenen ilkokullar merkeze olan uzaklıklarına göre; merkez, merkeze yakın ve köy okulları olarak gruplara ayrılmıştır. Araştırmada değişik coğrafi alanlarda yaşayan bireylerin, bilişim teknolojilerine erişim imkânı ile internet erişimine sahip olup olamama durumlarının da tespit edilmesi nedeniyle dijital uçurumun boyutları belirlenmiştir. Bu çalışma dijital uçuruma dair bilgi sunması açısından önemlidir.
- Alan yazında mobil araçların çocuklar için zararlı mı yoksa faydalı mı olduğu yönünde tartışmalar vardır. Bu tartışmaların nedeni ise mobil uygulamaların eğitim hayatındaki yerini tam olarak ortaya koyan kapsamlı bir değerlendirmenin yetersiz oluşudur. Mevcut mobil uygulamaların 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersinde başarıya olan etkisinin belirlenmesi, alan yazında eksik kalan bu noktaya katkı yapılması açısından önemlidir.
- Mobil uygulamalarına daha fazla yatırım yapılabilir ve mobil uygulamalar ders içerikleri, tasarımı, uygulanması bakımından desteklenerek geliştirilebilir. Çocukların İngilizce eğitiminde mobil uygulamaların etkisinin belirlenmesi ve bir

değerlendirme sunulması mobil uygulama geliştirecek veya var olan uygulamaları güncelleyecek olan kurumlar açısından önemlidir.

- Covid-19 salgın hastalığı, küresel düzeyde önemli bir kriz durumu yaratmış ve bu kriz, eğitimde öğretimde karşılaşılan problemlerin çözümünde AUÖ uygulamalarını vazgeçilmez bir eğitim öğretim esası olarak gündeme getirmiştir. Bu kriz durumu, AUÖ'nin öneminin anlaşılması ve topluma maksimum fayda sağlaması bakımından bir fırsat olarak görülmeli ve bu alana daha fazla katkı sağlanmalıdır (Can, 2020). Bir AUÖ teknolojisi olarak mobil uygulamalar hakkında ilkökul kademesindeki öğrencilerin katılımcı grubu olarak belirlendiği bu araştırmanın toplumda mobil uygulamalara yönelik bir farkındalık sağlama bakımından önemli katkıları olacağı belirtilebilir.
- Özsarı ve Saykılı (2020, s. 108), mobil öğrenmenin ileriye dönük olarak akademik başarı üzerinde olumlu etkisinin olacağını ve mobil öğrenmenin motivasyonu artırma, derse yönelik pozitif tutum geliştirme sağlayacağını ifade etmişlerdir. Bunun yanında, mobil öğrenme, yabancı dil öğrenenlerin dil öğrenme süreçlerini kendi tercihlerine ve ihtiyaçlarına göre kişiselleştirmelerini ve bu öğrenmeyi çeşitli ortamlarda devam eden bir süreç olarak desteklemelerini sağlamaktadır (Ng, Lui & Wong, 2015). Ayrıca mobil öğrenmenin potansiyelleri arasında kelime öğretimine yardımcı olması ve etkileşimi artırması da sıralanmıştır. Bu nedenle araştırmanın, çocukların yabancı dil öğrenirken mobil uygulama kullanımlarının yaygınlaştırılmasına katkı sağlaması beklenmektedir.
- Araştırma tasarımının mobil öğrenme ve mobil destekli dil öğrenimi konusunda çalışmalar yapan araştırmacılara yol göstereceği öngörülmektedir.
- Alan yazında çocukların yabancı dil öğrenimini destekleyen mobil uygulama kullanımları ile ilgili ölçek bulunmamaktadır. Bu çalışma kapsamında geliştirilen Çocukların Yabancı Dil İçin Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı ölçeği alan yazında bir ilk olacaktır. Ölçeğin ulusal ve uluslararası alan yazına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ölçek, yabancı dil alanında çalışan ve mobil uygulamalarla ilgili araştırma yapmak isteyen araştırmacılara fayda sağlaması açısından önemlidir.
- Bu çalışma, çocukların yabancı dil öğrenimini destekleyen mobil uygulamalar geliştirmek isteyen araştırmacılara bir değerlendirme sunması açısından önemlidir.

Bu araştırmanın hem alan yazına potansiyel katkısı hem pratik uygulamalar hem de ileride yapılacak araştırmalar için önem taşıdığı noktalar yukarıda vurgulanmıştır. Bu maddelerden de anlaşılacağı gibi gerçekleştirilen araştırma; eğitim kurumları, araştırmacılar, öğrenciler, ebeveynler, eğitim teknologları, Açık ve Uzaktan Öğrenme alan uzmanları, yabancı dil öğretimi alan uzmanları için bulguları takip edilecek önemli bir çalışmadır.

1.4. Varsayımlar

Bu çalışmada;

- katılımcıların ölçekte verilen soruları yanıtlarken durumlarını doğru yansıttıkları kabul edilmiştir,
- öğrencilerin ölçeği velileri eşliğinde doldurdıkları varsayılmaktadır.
- görünüş ve kapsam geçerliğinde uzman görüşüne başvuru uzmanların belirlenen ölçütleri dikkate alarak değerlendirme yaptıkları varsayılmıştır,
- öğrenci, öğretmen ve velilerin görüşmeler esnasında sorulan sorulara samimiyetle cevap verdikleri kabul edilmiştir,
- öğretmenlerin ders içi performans notunu, öğrencilerin İngilizce dersine karşı tutum ve motivasyonlarını da dikkate alarak verdikleri varsayılmaktadır,
- MEB’e bağlı örgün eğitim kurumlarında okutulan 4. sınıf İngilizce dersi ders kitapları bakanlık tarafından hazırlanmakta ve tüm ülkeye dağıtılmaktadır (MEB, 2020b). Ayrıca öğretmenler tarafından verilen notlar (okul başarı puanı) öğrencilerin ortaöğretim kurumlarına yerleştirilmesi gibi önemli bir durumda kriter olarak kullanılmaktadır (MEB, 2020b). Bu nedenle İngilizce öğretmenleri tarafından yapılan yazılıların eşdeğer olduğu varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- Eskişehir il sınırları içindeki MEB’e bağlı 23 ilkokulda öğrenim gören 578 4. sınıf öğrencisi, 19 alan uzmanı, 6 öğretmen ve 9 veliden, 20 Eylül 2020 ve 15 Mart 2022 tarihleri arasında ÇYEMUK ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanan verilerle sınırlıdır.
- Çocukların yabancı dil için geliştirilen mobil uygulama kullanımı kişisel beyanla sınırlıdır.

- 4. sınıf öğrencilerinin ÇYEMUK ölçeğini velileri eşliğinde tamamladıklarının varsayılması çalışmanın bir sınırlılığı olabilir.
- Araştırmanın nicel aşamasında veri toplama sürecinde köy okullarında öğrenim gören öğrenenlere Haziran ayının son günlerinde çevrimiçi ulaşamamıştır. Yaz tatilinin başlaması nedeniyle yüz yüze erişim için okulların açılması, bir başka deyişle Eylül ayı beklenmiştir. Bu geçen sürede öğrenenlerin zamanla olgunlaşması yapılan ölçümleri etkilemiş olabilir (Karasar, 2006, s. 105). Bu durum araştırmanın bir sınırlılığı olabilir. Ancak öğrencilerin 8 hafta gibi kısa bir sürede araştırmanın sonuçlarında anlamlı bir farklılık oluşturacak düzeyde gelişmelerinin mümkün olmadığı düşünülmektedir.

2. ALAN YAZIN

Bu çalışmanın odak noktası yabancı dil öğrenimini destekleyen mobil uygulamaların ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce ders başarısına etkisinin incelenmesidir. Bu nedenle, bu bölümde öncelikle çocukların yabancı dil öğrenme sürecini açıklayan kuram ve modellere yer verilmiştir. Mobil uygulamalar temelde öğrencinin kendi başına dil öğrenmesiyle ilgilidir. Bu nedenle yabancı dil öğreniminde özerklikten bahsedilmiştir. Daha sonra, mobil öğrenme, mobil destekli dil öğrenimi ve mobil destekli dil öğrenimi ile ilgili detaylı açıklama sunan kavramsal çerçevelere yer verilmiştir. Devamında mobil destekli dil öğrenimi konusunda yapılan araştırmalara değinilmiştir. Son olarak araştırmanın ana konusu olan yabancı dil öğrenimini destekleyen mobil uygulamalar ve bu uygulamalarla ilgili yürütülmüş olan bilimsel çalışmalar ele alınmıştır.

2.1. Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi

Yabancı dilde iletişim becerisi 21. yüzyıl toplumunda bireylerin sahip olmaları gereken becerilerden biridir (Fırat, 2019). Yabancı dil öğretiminin önemi ve gerekliliği dünya genelinde olduğu gibi Türkiye’de de gittikçe artmaktadır. İngilizce öğretimine ilköğretim ikinci sınıftan itibaren başlanması, öğretim kurumlarının yabancı dil öğretimine önemle yaklaşımları ve yatırım yapmaları, ailelerin çocuklarına yabancı dil öğretmek için olanak arayışında olmaları bu durumun somut örneklerindendir.

Yabancı dil öğrenmeye artan ilgiye bağlı olarak, etkili bir eğitim için yabancı dil öğretimine ne zaman başlanmalı sorusu ortaya çıkmaktadır. Erken yaşta yabancı dil öğrenimi, 2 ile 12 yaş aralığındaki geniş bir dönemi ifade etmektedir. Smith (1999) kritik dönem olarak adlandırdığı ve 2 yaştan ergenlik dönemine kadar olan dönemin dil edinimi için önemli olduğunu ifade etmektedir. Bunun nedenini de ergenlik döneminde bazı beyin işlevlerinin sabitleşmesiyle açıklamaktadır. Erken yaşta yabancı dil öğretim süreci için çeşitli yaş aralıkları kullanılarak farklı sınıflamalar yapılmıştır. Örneğin Pinter (2011, s.49), çocuk yaşta yabancı dil öğrenenleri “ daha küçük çocuklar” ve “ daha büyük çocuklar” olarak sınıflamıştır. Scott ve Ytreberg (1990, s. 5), 5-7 yaş grubu ve 8-10 yaş grubu olmak üzere iki ana yaş aralığından bahsetmektedirler.

Dil ediniminde yabancı dili öğrenmeye başlama yaşının önemli parametreler arasında olduğu ifade edilebilir. Bu durumun temel nedeni çocuk yaşta yabancı dil öğrenmeye başlayanların yetişkinlerle karşılaştırıldığında daha başarılı olduklarının görülmesidir (Johnson & Newport, 1991, s. 216; Nunan, 2003, s. 589; Slavoff & Johnson,

1995). Avrupa Birliğindeki (AB) çok dilli ve çok kültürlü ortamda yabancı dil eğitim politikalarını belirleme üzerine hazırlanmış olan Eurydice raporunda da sınırları gün geçtikçe genişleyen Avrupa’da yabancı dile erken yaşta başlamanın birliğe üye ülkelerdeki kültürlerarası tanışıklığı ve etkileşimi artıracaklarını ve böylelikle de birliğe bağlı ülkelerdeki bireylerin ülkelerarası iletişimde ve iş ortamlarında etkin bir şekilde yer almasının hedeflendiği belirtilmektedir (Edelenbos, Johnstone & Kubanek, 2006). AB ülkelerinde erken yaşta zorunlu olarak yabancı dil eğitimine yer verildiği görülmektedir (Eurydice, 2012). AB ülkelerinde yabancı dil öğrenmeye başlama yaşı Tablo 2.1’de sunulmuştur.

Tablo 2.1. AB ülkelerinde zorunlu yabancı dil öğrenme yaşı (Eurydice, 2012).

Yabancı Dil Öğrenme Yaşı	AB Ülkeleri
5 yaş	Kıbrıs Malta
6 yaş	Avusturya İspanya İtalya Lüksemburg Norveç Portekiz
7 yaş	Finlandiya Fransa İsveç Polonya
8 yaş	Almanya Belçika Çekya Slovakya Yunanistan
9 yaş	Danimarka Letonya Macaristan

Tablo 2.1’de görüldüğü gibi çoğu ülkede öğrenciler yabancı dili ilkokuldan itibaren öğrenmeye başlamaktadırlar. Aytar ve Öğretir (2008, s. 13-70) okul öncesi eğitim kurumlarında verilen yabancı dil eğitimi hakkında anne, baba ve öğretmenlerin görüşlerini belirledikleri bir araştırma yürütmüşlerdir. Çalışmada, 350 anne-baba ve 140 öğretmen görüşleri anket yoluyla incelenmiştir. Araştırmada annelerin, bir çocuğun 3-4 yaş arasında yabancı dil eğitimine başlaması gerektiği görüşünde oldukları rapor edilmiştir. Babaların ise yabancı dil eğitimine 7-8 yaş arasında başlanması gerektiği görüşünde oldukları belirtilmiştir. Öğretmenlerin yabancı dil eğitimine erken yaşta başlanılmasının çocuğun dil gelişimini olumlu yönde etki yapacağı görüşünde oldukları

belirlenmiştir. Sonuç olarak; anneler, babalar ve öğretmenlerin yabancı dil eğitimine erken yaşta başlanması gerektiği görüşünde oldukları ifade edilebilir.

Beynin sol yarımküresinin ön kısmında bulunan ve dil kullanımındaki akıcılık ile dil bilgisi yeterliliğini kontrol eden Broca bölgesinin, ergenler ve erken yaşta yabancı dil öğrenen kişilerde farklı çalıştığı bulunmuştur (Gordon, 2007, s. 53). Yapılan deneylerde, beyinde dil öğrenmeyle ilgili bölgenin 6 yaş civarında belirgin bir büyüme gösterdiği ve ergenlik başlangıcına kadar sürdüğü belirtilmiştir (Gordon, 2007, s. 56). Ergenliğe yaklaşıldıkça dil edinimini kolaylaştıran beyin esneklik özelliğinin yok olduğu düşünülmektedir (Demirezen, 2003, s. 6; Doyé & Hurrell, 1997, s.10; Gordon, 2007, s. 56). Ancak bu görüşün aksine, ergenlik sonrasında dil edinimi sürecini zorlaştıran başlıca nedenin öğrencinin artan kaygı düzeyi ve azalan olumlu duyuşsal özellikleri olduğunu savunan bilim insanları da bulunmaktadır (Krashen & Terrell, 2000, s. 46).

Çocuklara yabancı dil öğretimi kapsamlı bir konudur ve çocuklara yabancı dil öğretiminde mobil teknoloji kullanımını ele alabilmek için bazı ana hatların verilmesi gerekmektedir. Ayrıca dil, insanoğlu için en karmaşık yapılarda biridir. Filolog, filozof ve teologların üzerinde önemli sayıda görüş ileri sürdükleri bu sistem, bilimsel araştırma gündemindeki yerini korumaya devam etmektedir. Bu bakımdan dilin öğrenilmesi ve edinilmesini açıklayan pek çok kuram geliştirildiği görülmektedir. Çocuklara yabancı dil öğretimi sürecinin, bu yaştaki çocukların özelliklerine göre tasarlanması açısından bu süreci açıklayan çeşitli kuramları incelemekte fayda vardır.

2.1.1. Çocuklarda yabancı dil edinim kuramları

“ Kuramın temel varsayımı, dil ediniminin sadece bir şekilde gerçekleşmesidir: Mesajları anlamak.”
Stefen D. Krashen

Çocukların dil edinimiyle ilgili kuramlar on dokuzuncu yüz yılın sonralarına doğru önemli bir sayıya ulaşmış ve batılı toplumlarda devlet desteği gören güncel bir konu haline gelmiştir. Yirminci yüz yılın başlarında ise çocuklarda dil gelişimiyle ilgili bilimsel dergiler ortaya çıkmış ve daha kapsamlı araştırmaların yürütülmesi için enstitüler kurulmuştur (Piaget, 1923). Bununla birlikte çocukların dil gelişimini açıklayan çeşitli kuramlar önem kazanmıştır. Bunlar arasında en önemli olanlardan biri Doğuşancı Kuram’dır.

Chomsky’nin Doğuşancı Kuramına (Nativist Theory) göre, dilin gelişimi, biyolojik olgunlaşmanın sonucu olarak ortaya çıkmakta ve önceden belirlenmiş bir

biyolojik süreç izlemektedir. Chomsky, beyinde dil için özel bir bölüm olduğunu öne sürmüş, tümce yapısı kurulurken dilin nasıl çalıştığına odaklanmıştır. Chomsky'e göre, çocuklar dili sadece taklit yöntemiyle edinmezler, kendine özgü bir dilbilgisi geliştirerek kurallar oluştururlar. Kurama göre dil edinimi, daha küçük kurallar kümesinden daha büyük kurallar kümesinin çıkarıldığı bir dönüştürücü bulmacadır. Genetik özellik bireyin dil yeteneğini artıran doğuştan gelen dil yetisi ile ilişkilidir.

Chomsky (1995), dilin bir “iskelet” olarak bu sistem içinde mevcut bulunduğunu, çocuğun içine doğduğu dilin renk ve desenlerini bu iskelete giydirdiğini belirtmektedir. Anadil bu iskeletin ilk elbisesidir ve onu şekillendirir. Chomsky, dil edinimi için beyinde bulunan özel bölgenin belli bir yaşa kadar devrede olduğunu, ergenlik döneminden sonra işlevsiz hale geldiğini belirtmektedir (Fischer, 1994; Meece, 1997; Smith, 1999). Chomsky çocuklarda ana dil gelişimi üzerinde önemli görüşler bildirmiştir. Chomsky insanda Dil Edinim Aygıtı (*Language Acquisition Device-LAD*) dediği bir mekanizmanın varlığını ileri sürmektedir. Başka bir ifadeyle zihinde bir çeşit dil şablonu bulunmaktadır ve bu şablon aktif hale geçmek için uyarıyı yani dil girdisini beklemektedir (Berk, 2013; Güneş, 2011). Bazı kuramlar yabancı dil ediniminde ana dil edinimi için bulunan özel bölgeye, Dil Edinim Aygıtına (*Language Acquisition Device-LAD*), erişim olmadığını (Pullum ve Scholz, 2002), bazıları kısmen (partial) (Bates, 1991) ve bazı kuramlar ise tam erişim olduğunu (Krashen, 1981) savunmaktadır. Doğuşancı Kuram çocuklarda anadil gelişimini açıklamaktadır. Bu çalışma kapsamında, çocukların yabancı dil edinimini açıklayan kuramlardan, Krashen tarafından geliştirilen Monitör Kuram, Gardner'ın Sosyo-Eğitimsel Modeli ve Vygotsky tarafından geliştirilen Sosyal Öğrenme Kuramı incelenmiştir.

2.1.1.1. Monitör kuramı (Monitor theory)

Stefen Krashen tarafından 1980'li yılların başlarında ortaya atılan kuram, insanın dil edinimi için özel bir yetenek ile doğduğunu ifade eden Chomsky'nin kuramıyla ilişkilidir. Yabancı dil edinimi süreci anadil gelişimi süreciyle benzerdir. Genel anlamda dil öğrenilemez, edinilir. Edinilen bilginin örtük bir bilgi olduğu düşünülmektedir. Yabancı dil edinimi ana dil gelişimi gibi doğal bir şekilde olmalıdır. Açık bir şekilde öğretilen ve uygulanan işlemler dilin doğal bir şekilde kullanımını sağlamaz (Krashen, 1978, s. 175). Dilin doğal bir şekilde kullanımı anlaşılabilir girdinin (meaningful input) ve anlam üzerine odaklanan etkileşimin olması sonucudur (Krashen, 1981).

Krashen, dil edinimi için bütün şartlar mükemmel olsa dahi yeteri kadar dinleme yapmayan ve anlamlı mesajlara maruz kalmayan kişilerin konuşmayacağını, dili edinmeyeceğini belirtmektedir (Uçak, 2016, s. 67). Kurama göre dil öğrenen kişinin mutlaka sessiz dönem denilen bir kuluçka dönemi yaşaması gerekmektedir. Kişi kuluçka döneminde içinde bulunduğu ortamda anlamlı mesajlarla iç içe olmalıdır (Krashen, 1981, s. 19). Örneğin yabancı dil öğrenen, doğal dil ortamında “simitçi, sütçü, çiçekçi...” gibi anlamlı mesajlara maruz kaldığında bu dilbilgisi kuralını edinmiş olur. Ancak sınıf içi öğrenmede bu bilinçli bir süreçtir. Öğrenen, sınıf ortamında bunu bir dilbilgisi kuralı olduğunu öğretenden öğrenir. Kişi zorunlu olarak doğal dil ortamında anlamlı mesajlara maruz kaldığında bilinçaltının biriktirdiği yapıları bütünleştirerek bir senteze ulaşır. Konuşma becerisinin edinilmesi bu andan sonra gerçekleşmektedir (Uçak, 2016, s. 68).

Monitör Kuramına göre kişi, bilinçaltı yoluyla edindiği dili konuşurken zihin bir editör gibi çalışır ve dile yön verir. Birey yabancı dili yeteri kadar edinmişse monitör, ifade şekilleri, dilbilgisi kuralları konusunda devreye girer ve kişinin konuşmasını kontrol eder (Krashen, 1981, s. 22). Monitör bir dilbilgisi testinde veya bir makale (essay) yazma çalışmasında hızlı çalışır ve gerekli müdahaleleri yapar. Yabancı dil öğrenen kişilerde monitör çalıştıkça konuşmanın akıcılığı bozulur. Monitör kişiye hata yapmama ve sürekli düzenleme yapma konusunda uyarı gönderir. Bu nedenle monitör, yazma becerisinin geliştirilmesinde olumlu ancak konuşma becerisinin gelişmesinde ise olumsuz bir etkiye sahiptir. Bu nedenle öğrenme ortamları rahat olmalıdır. Öğrenenleri yabancı dil öğrenmeye zorlayan bir ortam onların dil edinimini engeller (Krashen, 1981, s. 25).

Öğrenenlere anlamlı girdinin sağlanmasında teknolojinin kullanımı faydalı olabilir. Okulda sınırlı saatler içinde, bütün bir yabancı dil dersi boyunca hedef dili kullanmayan öğrenciler vardır. Onların da yabancı dil ediniminde anlamlı girdiye maruz kalmalarının sağlanmasında mobil öğrenme kullanılabilir. Mobil uygulamalar yoluyla öğrenci yabancı dille ilgili etkinlikler yürüttüğünde doğal dil ortamını yaşayarak yabancı dili edinimini gerçekleştirebilir. Dijital öğrenme ortamında sunulan anlamlı girdi, öğrenenlerin yabancı dil öğrenimin olumlu yönde destekleyebilir.

Krashen, dilin bir iskelet olarak sistem içinde mevcut olduğunu noktasında Chomsky ile aynı fikirdedir (Uçak, 2016, s. 69). Ancak yetişkinlerin dil edinimi konusunda ikili farklı düşünmektedir. Chomsky, yetişkinlerde dil edinimi için beyinde bulunan özel bölgenin işlevsiz hale geldiğini savunurken, Krashen bu bölgenin hayat boyu faal olduğunu savunur. Krashen’a göre (1981, s. 19) dil edinimi için beyinde

bulunan özel bölgenin faaliyete geçmesi için uygun ortamın oluşturulması yeterlidir. Chomsky ise yetişkinlerin dil edinemediğini ancak öğrenebildiğini belirtmektedir (Uçak, 2016, s. 70).

2.1.1.2. Sosyo-eğitimsel model (*The socio-educational model*)

Gardner'ın (1985) Sosyo-Eğitimsel Modeli, dil ediniminde toplumsal öğrenme ortamında motivasyon ve yeteneğin önemi üzerinde durmuştur. Model temelde birbirini doğrudan ya da dolaylı etkileyen dört boyuttan oluşmaktadır (Gardner, 1985, s. 145-166; MacIntyre, 2002, s. 47): yabancı dilin konuşulduğu sosyo-kültürel çevre, bireysel farklılıklar, dil edinim bağlamları ve dil öğrenme çıktıları. Bireysel farklılıklar motivasyon, zekâ, dilsel yetenek gibi değişkenleri içermektedir. Dil edinim bağlamları, dilin öğrenme ortamlarının sınıf içi planlı öğretimi kapsamıyla ilgilidir. Öğrenme çıktısı, dilsel bilgi ve dil becerilerini kapsamaktadır.

Kuramda yabancı dil öğrenme konusunda iki tür motivasyondan bahsedilmektedir: bütünleştirici ve araç motivasyon. Bütünleştirici motivasyon yapısı temelde motivasyon yoğunluğu, hedef dili öğrenme arzusu, hedef dili öğrenmeye yönelik tutum alt boyutlarını içermektedir (Dörnyei & Skehan, 2003, s. 613; Kormos & Csizér, 2008, s. 329). Bütünleştirici güdü, öğrenme ortamına karşı tutum ve kültürel bütünleşme olarak ikiye ayrılmıştır (Alagözlü, 2019, s.9). Kuramda, yabancı dil öğrenenlerinin okula, ders kitabına, öğretmene karşı tutumunun hedef dile olan motivasyonunu etkilediğinden bahsedilmektedir (MacIntyre, Clement & Noels, 2007, s. 27). Kültürel bütünleşme ise bireyin hedef kültüre açık olması, kendini hedef dil ve kültür topluluğu üyeleri yerine koyması, onlarla kaynaşması gibi faktörlerdir. Kişi kendini hedef kültürün bir ögesi olarak görüyorsa motivasyonu dolayısıyla yabancı dil öğrenmedeki başarısı artacaktır. Gardner, bütünleştirici motivasyona sahip olan bireyleri, öncelikle hedef dili öğrenmeye güdülenmiş, hedef dilin konuşulduğu toplumla iletişime açık ve öğrenme durumuna yönelik olumlu tutumlara sahip bireyler olarak görmektedir (Masgoret & Gardner, 2003, s. 128). Ayrıca bu bireylerin motivasyonlarının daha yüksek olduğu (Gardner, 1985, s. 54-55) ve bunun da yabancı dil ediniminde başarıyı daha olumlu etkilediği belirtmektedir (Masgoret & Gardner, 2003, s. 154).

Araç motivasyon ise daha çok bireyin toplumsal beklentileri ile ilgilidir. Bireyin dil edinimi sürecindeki başarısı; daha üst düzey bir toplumsal statü isteği, daha iyi bir iş ve kazanç beklentisi ile ilişkilidir (Gardner, 2005).

Toplam 75 bağımsız örneklem grubundan 10.489 kişi üzerinde yapılan araştırmalar bütünleştiricilik ve öğrenme ortamına yönelik tutumların motivasyonu etkilediğini ve motivasyonun doğrudan başarı üzerinde etkili olduğunu göstermiştir (Gardner, Masgoret, Tennant & Mihic, 2004, s. 2; Masgoret & Gardner, 2003, s. 124). Ayrıca Gardner, yabancı dil öğrenme zorunluluğu bittiğinde yabancı dil öğrenmeyi bırakan öğrencilerin bütünleştirici motivasyonunun düşük olduğunu saptamıştır (Gardner, 2005, s. 13). Yapılan çalışmalarda bütünleştirici yönelimleri olanların, araç motivasyonu olan öğrencilere göre daha fazla motivasyon yoğunluğu gösterdiği bulunmuştur (Gardner, 1985, s. 53).

Teknolojinin yabancı dil öğrenme sürecinde kullanımı öğrenenlerin motivasyonlarını arttırabilir. Dijital yerliler olarak adlandırdığımız ve teknolojik cihazlarla iç içe büyüyen yeni nesil öğrenenlerin öğrenme süreçlerinde teknolojinin kullanımı kaçınılmazdır. Mobil öğrenme, Mobil destekli dil öğrenimi gibi teknolojik araçların yabancı dil öğretim sürecinde kullanılması öğrencilerin motivasyonlarını olumlu yönde etkilerken başarılarını arttırabilir.

Gardner'ın bütünleştiricilik boyutunun sadece yabancı dili konuşan insanlarla doğrudan irtibatın olduğu durumlar için geçerli olduğu ve sınıf dışında yabancı dili kullanmanın sınırlı olduğu ortamlar için geçerli olmadığına yönelik fikirler bulunmaktadır (MacIntyre, Clement & Noels, 2007, s. 273). Masgoret ve Gardner (2008, s. 134-135) ise buna karşı gelerek modelin hem yabancı dilin sınıf dışında yaygın kullanıldığı durumlarda hem de kullanılmadığı durumlarda geçerli olduğunu vurgulamaktadır. İngilizcenin günümüzde uluslararası ortak bir iletişim dili (lingua franca) haline gelmesinin sonucunda, İngilizce için bütünleştiricilik boyutunun geçerliğini yitirmesine neden olduğu görüşünde olan araştırmacılar vardır (Kormos & Csizér, 2008, s. 330). Bu eleştirinin temelinde çoğu öğrencinin İngilizceyi sadece Amerikan ya da İngiliz toplumlarıyla kendilerini özdeşleştirmek ve onlardan biri gibi olmak için öğrenmediği gerekçesi yatmaktadır. Ancak Gardner (2005), bütünleştiricilik kavramının (ya da bütünleştirici eğilimin ya da bütünleştirici motivasyonun) çalışmalarında bireyin başka bir kültürel topluluğun bir bireyi olma isteğini yansıtan bir anlamda kullanılmadığını vurgulamaktadır.

2.1.1.3. Sosyal öğrenme kuramı (Social learning theory)

Engels'in diyalektik felsefesinden esinlenilerek (Alagözlü, 2019, s. 9) Rus gelişim psikoloğu Lev Semeonovich Vygotsky tarafından önerilmiş olan ve o zamandan beri hem dil bilimciler hem de psikologlar tarafından geliştirilen Sosyal Öğrenme Kuramı zihinsel gelişim ve işleyiş kuramıdır (Çelik, 2018). Kurama göre çocuklar, çevresindeki kişilerden ve onların sosyal dünyalarından öğrenmeye başlamaktadırlar. Bilişsel gelişimin kaynağı, kişisel psikolojik süreçlerden önce, insanlar ve kültür arasındaki etkileşim olduğu belirtilebilir. Vygotsky'e göre tüm süreçler, çoğu zaman çocuk ve yetişkinler arasında paylaşılan sosyal süreçlerle başlar. Bunun en açık örneği dildir.

Kurama göre zihinsel işlevler üç kültürel faktör (etkinlikler, eserler ve kavramlar) tarafından kontrol edilir. *Etkinlikler*, eğitim; *eserler*, kitap gibi fiziksel araçlar veya dil gibi sembolik araçlar; *kavramlar* ise fiziksel, sosyal ve zihinsel dünyaları anlamadır. Dil edinimi diğer bilişsel yeteneklere benzer bir tarzda ortaya çıkar; insan sosyaldır ve ilişkide olduğu insanları gözleyerek öğrenebilir (Bedir, 2019, s. 23). Dil, zihinsel aktiviteleri düzenlemeye yardımcı olan kültürel bir eserdir. Dilin içselleştirilmesi yabancı dil edinenlerin belirli bir dil yeteneği kazandığını ve bu bilgiyi diğer bilişsel görevleri kolaylaştırmak için kullanabilmesi anlamına gelir. Kuramda dil öğretimi etkinliklerinin sosyo kültürel etkinlikler ile zenginleştirilmesi gerektiği belirtilmektedir.

Vygotsky (1978) kuramında proksimal gelişim bölgesinden (Zone of Proximal Development - ZPD) bahsetmektedir. ZPD, çocuğun kendi başına problem çözme becerisi ile gerçek gelişim düzeyi ile yetişkin rehberliği altında veya daha becerikli akranlarla iş birliği yaparak çözdüğü problemlerle belirlenen potansiyel gelişme düzeyi arasındaki farktır (Bedir, 2019). ZPD, gelişimsel süreç kuramı değildir. Öğrencilerin olgunlaşmalarının erken aşamalarında artan kapasitelerini kavramak için kullanabilecekleri bir araçtır.

Çocuklarda yabancı dil eğitimi üzerine yapılan araştırmalar (Hung & Hyun, 2010, s. 340; Pica, 1996, s. 241; Swain, 2000, s. 98; Wang & Castro, 2010, s. 177) yabancı dilin öğrenenleri ve yabancı dili kullanan kişiler arasında anlamlı bir sosyal etkileşim olanağının sağlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Philip, Adams & Iwashita (2014) tarafından yabancı dil eğitiminde öğretmenin çok az aktif olması, akran etkileşiminin ve iletişimsel etkinlerin daha yoğun olması gerektiği ifade edilmektedir. Allwright (1984, s. 156) ise, yabancı dil ediniminin salt iletişimsel etkileşime sahip olan faaliyetlerin bir sonucu olarak kazanılamayacağını ancak akranlar arasında iletişimin öğrenenleri öğrenme ortamına katılmaya teşvik ettiğini belirtmektedir.

Wang ve Castro (2010) tarafından yürütülen çalışmada öğrenen- öğrenen ve öğrenen- öğretan arasındaki sınıf etkileşimlerinin etkileri araştırılmıştır. İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 28 tane (14 deney-14 kontrol) Çinli öğrenciden oluşan katılımcı grubuyla gerçekleştirilen araştırma, ön test son test kontrol gruplu deneysel bir çalışmadır. Bu çalışmanın sonuçları, sınıf etkileşiminin ve dil çıktısının öğrencileri hedef formu fark etmeye tetikleyebileceğini ve yabancı dil öğrenimini iyileştirmede olumlu bir etkiye sahip olabileceğini göstermektedir.

Vygotsky (1978), özet olarak toplumsal etkileşimi ve toplumsal bağlamı vurgulamaktadır. Çocuk çevresinden kaynaklanan sorunları çözerken yalnız değildir, çevreden yardım almaktadır. Bireydeki bilişsel yapıların oluşmasını sağlayan, içinde yaşamış olduğu sosyo- kültürel çevredir (Şirin, 2008). Ancak farklı faktörlerinde yabancı dil öğrenme sürecini etkilediğinden bahsedilebilir. Liu (2015, s. 1165), yabancı dil öğrenimini etkileyebilecek birçok değişken arasında, özerkliğin, öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarını içerdiği için benzersiz olduğunu belirtmektedir.

Yabancı dil öğrenme sürecinde etkileşim oldukça önemli olmakla birlikte bunu desteklemenin en etkili yollarından biri de teknoloji kullanımınıdır. Öğrenciler mobil uygulamalar aracılığıyla dünyanın farklı yerindeki yabancı dil öğrenenlerle bir araya gelme fırsatı bulabilir ve bu etkileşim onların yabancı dil öğrenme sürecini olumlu etkileyebilir. Dijital öğrenme ortamları öğrenenlere etkileşim sunma açısından imkanlar sunmakta ve yabancı dil ediminin gerçekleşmesinde önemli bir rol oynayabilmektedirler.

2.2. Yabancı Dil Öğreniminde Özerklik (Autonomy in Language Learning)

a) Özerklik nedir?

Davranışsal yaklaşımın (Behavioral Theory) etkisinde gelişen geleneksel dil öğretme yöntemlerinin yerini zamanla yapılandırmacı yaklaşımın (Constructivist Approach) etkileri ile öğrenen merkezli yöntemlerin aldığı söylenilebilir. Bu gelişmeler sonucunda dil öğretiminde öğrencinin bireysel özellikleri, öğrenme ihtiyaçları, öğrenme stratejileri araştırılarak uygun dil öğretim ortamı oluşturulduğu ifade edilebilir. Yapılandırmacı yaklaşımın, dilin öğrenenin ilgi ve gereksinimlerine uygun olarak öğretilmesi ve öğrenenin kendi öğrenmesinde etkin rol üstlenmesi gibi katkıları olmuştur (Larsen-Freeman, 2000; Tudor, 1996). Bu durumun öğrenen özerkliğinin gelişimine katkı sağladığı belirtilebilir.

Eğitim teknolojilerindeki son gelişmeler yoluyla bireyin özel öğrenme süreçleri desteklenmeye başlanmıştır. Böylece kişinin kendi kendine öğrenmesini sağlayacak ortamlar ve öğrenen özerkliği güçlenmiştir (Fırat, 2019, s. 114). Bu durum öğrenenlerin özerk bireyler olarak öğrenilecek bilgiler konusunda seçimler yapmasını ve öğrenme konusunda etkin olarak sorumluluk almasını gerektirmektedir (Little, 2009).

Latince auto (kendi kendine) ve nomos (kural) kelimelerinin birleşiminden oluşan özerklik (otonomi); başka bir kişi ya da durumdan bağımsız karar verme, kendi kendini yönetebilme yetisi olarak tanımlanabilir. Özerklik, bireyin yapabilecekleri ile ilgili sorumluluk ve kararlar alması ve bu kararları uygulamasıdır (Benson, 2001). Deci ve Ryan'a göre (1987) özerklik, bireyin kendi hayatını, kendi davranışlarını kendisinin yönetmesi anlamına gelmektedir ve birey özerk davranışlarının sonuçlarından sorumludur.

Özerklik, etkin öğrenmenin ön koşullarından biri olarak kabul edilmekte ve bireyin kendi öğrenmesindeki sorumluluğu alma kapasitesi (Benson, 2001, s. 8); özerk öğrenme ise öğrenenin bu kapasitesini kullanması (Benson, 2001; Little, 1991, s. 24) olarak tanımlanmaktadır. Özerkliğin (autonomy) karıştırıldığı öz-yeterlik (self-efficacy) ve öz-düzenlemeli öğrenme (self-regulated learning) kavramlarının da tanımlarını yapmak özerkliğin ne olduğunu anlamaya yardımcı olabilir. Öz-yeterlik, kişinin bir etkinliği yerine getirebilmesi konusunda kendini ne ölçüde yeterli algıladığı ile ilgilidir (Bandura, 1998). Bireyin öz-yeterlik algısı onun davranışlarını, kararlarını, çaba düzeylerini, öğrenmelerini ve başarılarını etkilemektedir (Nowak & Krcmar, 2003; Ormrod, 1999). Zimmerman (1994), öz-düzenlemeli öğrenmeyi bireylerin öğrenme süreçleri içinde güdüsel ve davranışsal olarak aktif katılımcılar olma dereceleri olarak tanımlamaktadır. Benson (2001), öz-düzenleme sürecinde öğrenenlerin zihinsel yeteneklerini akademik beceriler haline getirdiğini belirtmektedir. Bu bağlamda özerklik daha çok kişinin yapabilecekleri ile ilgili sorumluluk ve kararlar alması ve bu kararları yürütmesi boyutları ile ilgiliyken, öz-düzenleme bireyin akademik başarıya ulaşmak için izlediği yollar ile sınırlı olduğu belirtilebilir.

Özerklik kavramının kültürle bağlantılı olduğu ifade edilebilir. Bireylerin özerkliğinde kısıtlayıcı unsurların başında, bireylerin içinde yer aldıkları kültür gelmektedir. Kolektivizmin özerkliği engelleyen kültürel unsurlar arasında olduğu ifade edilebilir. Triandis'e göre (2000, s. 147) kolektivizm grup hedeflerini, kişisel hedeflerinin üzerinde tutan; sosyal gruplar içindeki kaynaşma, dayanışma ruhu, aidiyet gibi

kavramlara önem veren toplumlarda baskın olan kültürel öğelerden biridir. Buna karşın, bireycilik ise kişinin kendi odaklı bir benlik kavramı geliştirmesi ile alakalıdır ve toplumların karmaşıklık düzeyi yüksek olduğunda, özgürlükler genişlediğinde gündeme gelmektedir. Bireysel düşünme kendine güveni, rekabeti ve grup içerisinde duygusal mesafeyi ön plana çıkartırken, kolektivizm ise karşılıklı bağımlılığı, sosyalleşmeyi, aile bütünlüğünü vurgular; kolektivist bireyler ihtiyaçlarını ve beklentilerini grup içerisinden karşılamaktadırlar. Bireysel düşünme, özerkliğe öncülük ederken, toplumsal normlara uyum özerkliği engelleyebilir (Cross ve Markus, 1999, s. 378; Markus ve Kitayama, 1991, s. 224).

Özerklik, bireysel düşünme ve kişisel özgürlük gibi değerlerin endüstrileşmiş batı toplumları için önemli değerler olduğu belirtilebilir (Zimmer- Gembeck ve Collins, 2003, s. 175). Bu toplumlarda aileler çocuklarını kendi kararlarını almaları yönünde yönlendirmekte, özerk davranışlar göstermelerini beklemekte ve erken yaşlarda sorumluluk almalarını desteklemektedirler (Zimmer-Gembeck, 2001, s. 179). Kağıtçıbaşı (1996, s. 36), kolektivizmin baskın olduğu Asya kültüründe daha fazla aile kontrolünün olduğunu ileri sürmüştür. Chao (1994, s. 1111) Asya kültüründe kontrolün olumsuz bir özellik gibi algılanmaktan çok çocukla ilgilenmenin bir göstergesi olarak algılandığını vurgulamıştır. Değerlerdeki bu farklılıkların özerklik gelişimini etkileyebileceği belirtmektedir (Zimmer- Gembeck ve Collins, 2003).

Molerio, Ratinho ve Bernardes (2017, s. 23-28) tarafından yapılan araştırmada kültür ve özerklik arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. 185 Portekizli ve 90 tane Portekizde yaşayan Çinli göçmen katılımcıya geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olan özerklik-bağlanma ölçeği uygulanmıştır. Çalışmada, Portekizli katılımcılar özerk düşünmeyi destekleyen Batı kültürünü temsil ederken, Çinliler kolektivizmin baskın olduğu Asya kültürünü temsil etmektedirler. Bulgular, özerklik bağlılığındaki kültürel farklılıkların yanı sıra kültürleşme süreçleri ile özerklik arasında olası bir ilişki olduğunu göstermektedir. Araştırmacılara, özerklik ve kültür arasındaki ilişkiyi daha netleştirmeleri için farklı ülkelerden daha geniş örneklemelerle niceliksel araştırmalar yürütmeleri önerilebilir.

Sanprasert (2010, s. 109-123) yaptığı araştırmada, bir öğrenme yönetim sisteminin yüz yüze İngilizce sınıfına entegrasyonunu içeren harmanlanmış bir öğrenme durumunda öğrenci özerkliğinin ne ölçüde teşvik edilebileceğini incelemiştir. Çalışmanın amacı böyle bir müdahalenin öğrencilerin kendi özerk öğrenmelerine ilişkin algı ve

uygulamalarında değişikliklere yol açtığına dair kanıt olup olmadığı belirlemektir. Uygulama, Taylandda üniversitede öğrenim gören 55 tane öğrenciye yapılmıştır. Araştırmacı Taylandlı öğrencilere atfedilen baskın özellikleri, itaatkar, eleştirel olmayan ve öğretmenlerin otoritesine meydan okumak istememeleri olarak sıralamıştır. Bu nedenle, Tayland'da özerk öğrenmeyi teşvik etmenin zorluğundan bahsedilmiştir. Araştırma bulguları, öğrenme yönetim sisteminin öğrenci özerkliğinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

b) Dijital Çağda Öğrenen Özerkliği

Dijital yerliler olarak adlandırdığımız yeni nesil öğrenenler, çevrim içi ortamlarda bilgiyi kendi kendilerine araştırıp bulmaya, eski kuşaklarla kıyaslanmayacak kadar yatkın olan özellik ve yeterliklere sahip, güçlü akademik benlik kavramı olan, iletişim ve iş birliği gerektiren teknolojileri kullanmada yetkindirler (Bilgiç, Duman ve Seferoğlu, 2011). Özellikle içinde bulunduğumuz Covid-19 pandemisi döneminde öğrenenler okuldan uzak kalmışlar, eğitim öğretime evlerinden devam etmişlerdir. Bu durumun öğrenenlerin özerkliğine katkı sağladığı ifade edilebilir.

Öğrenci özerkliği ile ilgili araştırma gündemi dijital çağda yeni dönemeçler almaktadır. Başarılı dil öğrenenler hedef dillerini hem sınıf içinde hem de dışında kullananlardır (Richards, 2014). Özellikle dijital uygulamaların kişiselleştiği ve dil öğrenmeye elverişli hale geldiği sınıf dışındaki öğrenme alanlarında öğrencilerin ne yaptıkları hakkında bilgilerde edinilebilmektedir (Benson & Nunan, 2004; Murray, 2008; Richards, 2014).

Chik (2018, s. 73) sınıf dışı bağlamlarda dijital uygulamalarda bir öğrencinin yapabilmesi gereken iki yönden bahsetmektedir. Birincisi, dijital uygulamalar aracılığıyla ve dijital dünyalarda kendi öğreniminin sorumluluğunu alma yeteneği ve ikincisi, dil öğrenme ihtiyaçları açısından kendi öğreniminin sorumluluğunu alma yeteneğidir. İlk yön, öğrencilerin öğrenme amaçlarına en uygun çevrimiçi dil öğrenme materyallerini nasıl bulacaklarını bilmek de dahil olmak üzere dijital okuryazarlık konusundaki yetkinliklerine işaret etmektedir. Chik'e göre (2018, s. 75) öğrenciler bir dil öğrenmek istediklerinde arama motorlarına “ingilizce öğrenme” yazarak başlattıkları bir aramada, ilgili kaynaklar ve sağlayıcılar üzerinde milyonlarca sonuçla karşılaşacaktır. Tüm arama sonuçlarını kontrol etmek imkansız olduğunda, öğrencinin arama kriterlerini daraltma veya ilgili arama sonuçlarını seçme konusundaki yetkinliği büyük önem taşımaktadır. Ayrıca, özerk öğrenmeyi desteklemek için kaliteli materyalleri ayırt etme yeteneği de

esastır. İkinci yön, öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları hakkında bir anlayışa sahip olmaları ve buna göre hareket edebilmeleri gerektiğini göstermektedir (Chik, 2018). Bu anlayış, algılanan yeterlilik, öğrenme stilleri ve tercihleri ile yönetim anlayışını ifade edebilir. Milyonlarca arama sonucu arasından bir öğrencinin, örneğin başlangıç düzeyindeki öğrenme materyalleri seçimine veya hedeflenen dil uygulamalarına (telaffuz, kelime bilgisi) karar vermesi gerekmektedir. Bir öğrenci, dilbilgisi uygulamaları yerine multimedya materyallerini de seçebilir veya bunun tersi de geçerlidir. Başka bir öğrenci, örneğin yiyecek, moda veya spor gibi ilgi çekici konularla başlamak isteyebilir. Çevrimiçi öğrenme kaynaklarının fazlalığı olduğunda, bir öğrencinin kaynakları kişisel verilere göre seçme yetkinliğine sahip olması önemlidir.

Shifflet-Chila, Harold, Fitton & Ahmedani (2016), yaptıkları nitel görüşmelerde 128 ergenin, dijital çağda bilişim teknolojilerini kullanımları ile ilgili deneyimlerini incelemişlerdir. Ergenler; teknolojik cihazları tamir etme konusundaki bilgili olduklarını, bilişim teknolojilerini kullanma becerileri olduğunu ve kendi yetenekleriyle gurur duyduklarını belirtmektedirler. Ancak ebeveynlerinin bu yeteneği kabul etmediklerini, gözetime çok az ihtiyaç duyduklarını ancak diğer ergenlerin ve daha küçük çocukların ebeveynleri tarafından yakından izlenmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Çalışma sonucunda ergenlerin, teknolojiyi kullanma konusunda, özellikle de diğer insanlarla etkileşimde bulunmak için kendilerini uzman olarak gördükleri ve ergenlerin anne babalardan teknoloji kullanma hakkında daha fazla bilgi sahibi oldukları rapor edilmiştir. Bu durumun ebeveynlerin ergenleri denetleme ve desteklemelerinde bir sorun olarak görülebileceği söylenebilir.

Yabancı dil öğreniminde öğrenen özerkliği öğrencilerin kendi öğrenmelerinde, karar verme yetkinliğine sahip olmalarıdır. Yabancı dil öğrenme sürecinde otonom destekli ortamlar öğrenenlerin iletişim kurma isteğini arttırmaktadır. Eyerci (2020, s. 1-171), gerçekleştirdiği çalışmada İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin sınıf ortamında yabancı dilde konuşma isteklilikleri ve öğrenen özerklikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. 211 katılımcıyla yürütülen araştırma sonucunda İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yabancı dilde iletişim kurma isteklilikleri ve öğrenen özerklikleri arasında orta derecede anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Bozkurt (2020, s. 1-23) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim öğrencilerinin pandemi süresince edindikleri deneyimler metafor analiziyle incelenmiştir. Çalışmaya

katılan 53 öğrencinin yaşları 7-14 yaş aralığında değişmektedir ve katılımcıların eğitim gördükleri sınıflar ilköğretim 2. ve 8. sınıflar arasındadır. Veri toplama aracı olarak çevrim içi olarak oluşturulan bir anket formu kullanılmıştır. Çalışmada olumlu metafor grubunda kolaylaştırıcı, yaşam boyu öğrenme, öğretimsel bulunuşluk, yapılandırılmış öğrenme, topluluk hissi, özerklik, zaman ve mekan bağımsızlık, içsel motivasyon ve erişebilirlik temaları ortaya çıkmıştır. AUÖ’de esnek öğrenme süreçleri sunularak öğrencilere özerklik sağlanması hedeflenmektedir. Araştırmada, öğrencilerin uzaktan eğitime yüklediği metaforların öğrencilerin bu deneyimi yaşadıkları yönünde olduğu sonucu rapor edilmiştir. Araştırmacılara ilköğretim döneminde bulunan yabancı dil öğrenenlerin, pandemi öncesi ve sonraki özerklikleri hakkında detaylı bilgi edinebilmek adına niteliksel çalışmalar da yürütmeleri önerilebilir.

Yabancı dil öğrenme sürecinde özerkliğin okuduğunu anlama becerisi üzerinde de olumlu etkileri vardır. Bayat (2007, s. 1-197) tarafından yürütülen çalışmanın amacı yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerde özerklik algısı ve okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişkiyi incelemektir. Örneklemde 503 lisans, 57 lisansüstü olmak üzere toplam 560 öğrenci yer almıştır. Araştırmanın verileri Özerklik Algı Ölçeği ve İngilizce Okuduğunu Anlama Testi ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda özerklik algısı ile okuduğunu anlama başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Özerklik yükseldikçe okuduğunu anlama başarısı artmaktadır. Özellikle öğrenme sorumluluğunu üzerine alma ve bilişüstü strateji kullanımı alt boyutları ile okuduğunu anlama başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Yabancı dil öğrenmeye istekli olan bireylerin özerkliklerinin de yüksek olduğu belirtilebilir. Liu (2015) tarafından yürütülen araştırmanın amacı, İngilizce’yi yabancı dil olarak öğrenenlerin özerklik ve motivasyonları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Örneklem, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite birinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Bulgular, motivasyon ve özerkliğin yüksek düzeyde pozitif bir korelasyona sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Motivasyonu yüksek olan bireylerin özerk becerilerinin gelişmiş olduğu ifade edilebilir.

Gömleksiz ve Bozpolat (2012, s. 95-114) yabancı dil öğrenenlerinin özerklik hakkındaki görüşlerini araştırmışlardır. 6. sınıfa devam eden 975 katılımcı ile gerçekleştirdikleri çalışmada veri toplama aracı olarak Öğrenen Özerkliği Anketi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin özyönelim için hazırlık, bağımsız çalışma, amaç ve değerlendirme alt boyutlarında kendilerini bağımsız hissettikleri rapor

edilmiştir. Öğrencilerin öğretmenin önemi, dil öğrenme etkinlikleri, içerik seçimi, değerlendirme alt boyutlarında ise kendilerini nötr hissettikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin açıklama ve denetleme alt boyutunda kendilerini bağımlı hissettikleri tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarının öğrenenlerin özerklik konusunda geliştirilmesi gerekliliğini ortaya çıkardığı ifade edilebilir.

Yapılan araştırmalar (Bayat, 2007; Eyerci, 2020; Liu, 2015); yabancı dil öğrenmede otonom destekli ortamların; öğrenenlerin motivasyonlarının artmasına, yabancı dilde iletişim kurma konusunda istekli olmalarına ve yabancı dilde okuduğunu anlama konusunda ilerlemelerine katkı sağlayacağını göstermektedir. Gömleksiz ve Bozpolat (2012) yabancı dil sınıflarında öğrenenlerin özerkliğinin geliştirilmesi gerektiğini savunmaktadırlar. Öğretenlerin bu özelliği destekleyerek öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini düzenlemelerine ve daha fazla öğrenme sorumluluğu almalarına olanak tanıyan stratejilerin izlenmesi gerektiği ifade edilmektedir (Garrison, 2003, s. 161; Moore, 1994). Öğrenen özerkliğinin gelişimine katkıda bulunmanın önemli adımlarından biri de öğrencilerin karar verme becerilerinin desteklenmesi ve geliştirilmesidir. Özerklik; kullanılan yöntemler, öğrenme malzemeleri, değerlendirme yöntemleri, programların geliştirilmesinde dikkate alınacak bazı noktalar ile güçlendirilebilir.

Yabancı dil öğrenenlerin özerkliğinin geliştirilmesinde, öğrenenler sınıf dışı etkinliklere yönlendirilebilir. Bayat (2007) teknolojik olanakların özerklik kazandırma için faydalı olacağını ve dil öğrenenlerin mobil öğrenme ortamları başta olmak üzere teknolojik olanakları etkili biçimde kullanmaları gerektiğini belirtmektedir. Mobil uygulamaların öğrencilerin özerkliğinin gelişmesini etkili bir şekilde destekleyebileceği ifade edilebilir (Goodwin-Jones, 2011, s. 5). Rossel- Aguilar (2018, s. 854-881) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, mobil uygulamaların yabancı dil öğreniminde öğrenen özerkliğinin gelişimi üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Mobil uygulama olarak 60 milyondan fazla kullanıcısı olan Busuu mobil uygulaması seçilmiştir. 4095 tane katılımcıyla yürütülen çalışmada, veriler 30 maddeden oluşan çevrimiçi bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Anket, hem İngilizce hem de İspanyolca olarak dağıtılmıştır. Sonuç olarak, Busuu mobil uygulamasının öğrenen özerkliğini desteklediği rapor edilmiştir. Yabancı dil öğretiminin teknolojinin gelişmesiyle beraber farklı bir boyut kazandığı ve teknolojinin sunduğu olanakların yer ve zaman sınırlarının ötesine çıktığı ifade edilebilir.

Sınıf dışında dil öğrenimi için sonsuz sayıda seçenekle karşı karşıya kalan birçok dil öğrencisi bulunmaktadır (Benson & Reinders, 2011). Öğrenci özerkliğinde gelecekteki araştırma gündeminin, öğrencilerin günlük yaşamlarındaki dijital uygulamaların dil öğreniminde özerkliğe nasıl katkıda bulunabileceğinin yeniden yapılandırılmasında Mobil Destekli Dil Öğrenimi (MDDÖ) katkı sağlayabilir. MDDÖ etkinliklerine sınıf içinde bir öğretene rehberliğinde öğrenenlerin dijital okuryazarlığını destekleyecek biçimde yer verilmesi bu uygulamaların sınıf dışına taşınmasını kolaylaştırabilir. Dijital uygulamalar ve özerk dil öğrenimi arasındaki ilişkide, öğrenmeyi yönetmek için dijital okuryazarlıktaki yetkinlik ve kişinin öğrenme ihtiyaçlarının yansıtıcı bir şekilde anlaşılması önemlidir.

2.3. Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminde Teknoloji Kullanımı

Avrupa Konseyi tarafından oluşturulmuş olan Avrupa Dil Gelişim Dosyası içinde yer alan dil pasaportu, bireylerin bildiği Avrupa dillerini ve bu dillerdeki yeterlilik düzeylerini gösteren, birey tarafından düzenli olarak güncelleştirilen bir belgedir (Tok ve Arıbaş, 2008, s. 205). Dil pasaportu tüm Avrupa ülkelerinde geçerli olacak şekilde standarttır. Dil düzeyleri A1, A2, B1, B2, C1, C2 olmak üzere altı düzeyden oluşmaktadır (A1-A2 temel, B1-B2 orta, C1- C2 ileri düzeydir). Dil becerileri ise, dinleme, okuma, konuşma, yazma olarak dört kategoride ele alınmaktadır. Ancak yabancı dil öğretiminde dört temel dil becerisinin yanında (okuma, yazma, konuşma ve dinleme), kelime bilgisi (vocabulary), dilbilgisi (grammar), telaffuz kavramları da kullanılmaktadır (Javed, Juan & Nazlı, 2013, s. 130). Yabancı diller arasında ise özellikle İngilizce, küreselleşme nedeniyle tüm ülkelerde ortak konuşulan dil özelliğini sürdürmektedir (Genç, 2004, s. 107).

Avrupa Birliği'ne girmek isteyen Türkiye'de ise öğrenim gören öğrencilerin öncelikli olarak yeterli düzeyde İngilizce öğrenmeleri beklenmektedir. Erken yaşta yabancı dil öğrenimine başlamanın önemine rağmen 2012-2013 eğitim öğretim yılına kadar Türkiye'de öğrenciler, İngilizceyle ancak 4. sınıfta tanışabiliyordu. Türkiye'de yabancı dil eğitimi 8 yılda 432 saatken AB ülkelerinde ortalama 522 saattir (Bayyurt, 2012). Bu verilerin ışığında Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı örgün eğitim kurumlarında hem İngilizce ders saatlerini arttırılmasına hem de öğrencilerin yabancı dille daha erken tanıştırılmasına karar verildi ve MEB'e bağlı örgün eğitim kurumlarında ilköğretim 2. sınıftan itibaren İngilizce derslerine başlandı. İlköğretimde haftalık yabancı dil ders saatlerinin dağılımı Tablo 2.2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.2. *İlköğretimde haftalık yabancı dil ders saatleri*

Yabancı dil dersleri	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf	5. sınıf	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf
Zorunlu	2	2	2	3	3	4	4
Seçmeli				2	2	2	2

Sadece erken yaşta dil öğrenmeye başlamak yabancı dil öğrenmede istenilen başarıyı getirmeyebilir. 1964 ve 1974 yılları arasında “National Foundation for Educational Research in England and Wales” (NFER) adlı kuruluş tarafından yapılan deneysel bir çalışma kapsamında İngiltere ve Galler’de 125 ilkokulda 8 yaş üzerindeki çocuklara Fransızca dersi başlatılmıştır (Burstall, 1975, s. 193-198). 5500 öğrenciden oluşan 3 grup 5 ila 8 yıl süreyle gözlenmiş ve Fransızca dersine 11 yaşından sonra başlamış olan iki grup ile karşılaştırılmıştır. Ayrıca öğretmen ve öğrencilerin ilkokullarda Fransızca dil dersi hakkında düşünceleri, sınıf içi gözlemler ve öğretmenlere uygulanan anketler göz önüne alınmıştır. Araştırma sonunda yabancı dil öğrenmeye erken yaşta başlamanın başarıya götürmediği sonucuna varılmıştır (Burstall, 1975, s. 193-198). Deney grubundaki öğrenciler diğer gruptaki öğrencilerden sadece duyduğunu anlama alanında daha başarılıdır. Bu sonuca göre, yabancı dili öğrenme süresinin öğrenmeye başlama yaşından daha önemli olduğunu belirlenmiştir (Tokdemir, 2000, s. 520). Dolayısıyla erken yaşta dil öğrenmeye başlamanın hedeflenen seviyeye ulaşmada tek başına yeterli olmadığı ifade edilebilir.

Burada dikkat edilmesi gereken en önemli konu yabancı dil öğrenmeye başlama yaşının ve ders saatlerinin yeterli olup olmadığından çok yabancı dil eğitime ayrılan sürenin etkin biçimde kullanılmasıdır (Bayyurt, 2012). Edelenbos, Johnstone & Kubanek (2006) erken yaşta dil eğitiminin önemle ele alınması gereken bir konu olduğunu ve öğrenenlerin erken yaşta olmasının dil öğrenmeleri konusunda yeterli olmadığını bunun etkin öğrenme ortamı, öğrenimde süreklilik ve kesintisiz etkileşim ile desteklenmesi gerektiğini belirtmektedir. Bruner’ın Sosyal Etkileşimci yaklaşımında dilin etkileşim olmadan öğrenilemeyeceği, çocukların içinde yaşadıkları çevreyle sürekli etkileşim içinde bulunduğunu ve etkileşim sürecinin yabancı dil öğrenimine katkı sağladığı ifade edilmektedir (Dellal, 2012, s. 151).

Bilimsel ve teknolojik gelişmeler, yabancı dil öğretiminde de kullanılan birçok klasik yaklaşımı, yöntemi, tekniği etkilemiş ve alan yazına daha çağdaş, daha teknolojik yaklaşımlar, yöntemler ve teknikler kazandırmıştır. Öğrenme sürecinde teknolojik

araçların kullanılması, öğrenmeyi teşvik edici, eğitim öğretimi daha verimli, görsel açıdan daha renkli kılan ve bu teknolojiyi yabancı dil öğrenmede kullananların işini kolaylaştırıcı bir etkiye sahiptir (Baran ve Halıcı, 2006, s. 50). Yabancı dil öğrenme sürecinde teknoloji kullanımı yabancı dil dersine olan ilgiyi arttırabilir ve doğal bir ortam oluşturduğu için yabancı dil derslerine konuşmayı destekleyebilir ve motivasyonu sağlayabilir. Bu da yabancı dil derslerindeki başarıyı arttırabilir.

Bu nedenle bu çalışma kapsamında yabancı dil öğrenmede teknoloji kullanımında güncel araçlardan olan mobil öğrenme ve mobil destekli dil öğreniminden (Mobile Assisted Language Learning-MALL) bahsedilmiştir.

2.4. Mobil Öğrenme

Günümüzde mobil öğrenme (m-öğrenme) uygulamalarının mobil cihazların ve teknolojilerin gelişmesi ile yaygınlaştığı ifade edilebilir. 2000’li yılların başlarında dünyadaki birçok ülkede eğitimde mobil araç ve teknolojilerin etkili bir şekilde kullanımına olan ilgi giderek artmış, hatta mobil öğrenme geleceğin eğitim teknolojisi olarak gösterilmeye başlanmıştır (Çelik, 2013, s.172). Mobil öğrenmenin tanınmasındaki en önemli gelişmeler; mobil öğrenme alanında yürütülen akademik çalışmalar ve 2001-2003 yılları arasında Avrupa Komisyonu tarafından kabul edilen MOBILearn projesi olmuştur (Casey, 2009, s.4). MOBILearn, AB destekli dünya çapında bir araştırma ve geliştirme projesi olup, çalışma ortamında eğitim konularına mobil teknolojilerdeki gelişmeleri ele alarak yaklaşımlar geliştirmektedir (Casey, 2009, s.5). Projenin hedeflediği misyonlarından birisi çalışanların mobil iletişimi kullanarak enformasyona kolayca ulaşması ve bilgi dağarcığını herhangi bir yerde ve zamanda geliştirebilmesidir. MobiLearn projesinin yanısıra Microsoft’un her zaman her yerde öğrenme projesi, Musex projesi gibi dünya çapında çeşitli projelerle mobil öğrenme uygulamaları başlatılmıştır. UNESCO (2013, s. 41), eğitimi zenginleştirmek ve farklı koşullardaki öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla okul öncesinden üniversiteye kadar m-öğrenmenin kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır.

M-öğrenme, giderek daha önemli bir kavram olmasına rağmen kavramın gerçek anlamını tam olarak belirtmek oldukça zordur. Eğitimciler, m-öğrenmeyi farklı bakış açıları ile değerlendirmekte, kavramın farklı kısımları üzerinde odaklanarak, birbirlerinden farklı tanımlar üretmektedirler. Öğrenmenin doğrudan gözlenebilir bir olgu olmamasının, m-öğrenmenin tanımlanmasında tartışmalara neden olduğu ifade edilebilir.

M-öğrenmenin alan yazında bazı ortak özelliklere sahip birbirinden farklı tanımları bulunmaktadır.

Fonksiyonel bileşenler (functional components) ve iletişim tarzına (communication style) odaklanan tanımlarda m-öğrenme, bireylerin tablet bilgisayar, akıllı telefon gibi taşınabilir cihazlar aracılığıyla dijital eğitsel içerik sağlayabilmeleri ve dijital eğitsel içeriklere ulaşabilmeleri olarak tanımlanmaktadır (Quinn, 2000).

Hareketliliğin (mobility) vurgulandığı tanımlarda m-öğrenme, öğrenenin sabit ya da önceden belirlenmiş bir yerde olmadığı ya da mobil teknolojilerin sunduğu öğrenme fırsatlarından yararlandığı bir öğrenme yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Q'malley, Vavoula, Glew, Taylor, Sharples & Lefrere, 2003). Mobil öğrenme, mobil teknolojilerin ve internetin kullanılmasına dayalı, bireylerin zaman ve mekandan bağımsız olarak eğitim materyallerine erişmelerine ve kullanmalarına olanak sağlayan öğrenme modelidir (Hockly, 2013, s. 80; Sharples, Amedillo-Sanchez, Milrad & Vavoula, 2009, s. 221).

U-öğrenmenin (ubiquitous learning) vurgulanadığı tanımlarda m-öğrenme, öğrenme içeriğine her yerden her zaman erişilen ve öğrencilerin arkadaşları veya öğretmenleriyle eşzamanlı ve eşzamansız olarak çok daha sık iletişim kurmalarını sağlayan öğrenme biçimi olarak tanımlanmaktadır (Hummel & Hlavacs, 2003). U-öğrenme olarak adlandırılan Ubiquitous Learning, öğrenmenin bilişim teknolojisi ve alt yapısından yararlanılarak her zaman ve her yerde, her şeyle ilgili gerçekleştirilebildiği yeni bir öğrenme biçimidir (Sakamura ve Koshizuka, 2005). Brown ve Mbatı'e göre (2015, s. 115) m-öğrenme, öğrenenin belirli bir yere ve zamana bağlı kalmaksızın mobil teknolojilerin sunduğu öğrenme fırsatlarından faydalanılan bir öğrenme yöntemidir. Kısaca m-öğrenme, öğrenen ve öğretmenin zaman ve mekân olarak bağımsız olduğu, eğitim öğretim faaliyetlerini mobil araçlar vasıtasıyla devam ettirdikleri süreç olarak tanımlanabilir.

Mobil öğrenme cihazlarının zaman ve mekân esnekliği, taşınabilirliği ve ağlara anlık olarak bağlanabilme gibi özellikleri öğrenmeyi daha da rahat hale dönüştürebilmektedir. Mobil öğrenme, öğrenenlerin okuryazarlık ve sayısal becerilerinin gelişmesine, gereksinim duydukları alanlarda destek almasına, bilişim teknolojilerini kullanma becerilerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır (Attewell, 2005). Mobil öğrenmenin diğer bir avantajı ise öğrenmenin bireyselleştirilmesine olan katkılarıdır. Ozan'a göre (2013, s. 42) öğrenme anlık ihtiyaç duyulan öğrenme amaçları bağlamında

şekillenmekte ve bireyselleştirilebilir bir hâl almaktadır. Bilgiye kolay erişim sağlaması, kolaylıkla taşınabilmesi, bilgisayar özellikleri barındırması, yaşamı kolaylaştırması, eğlenceye ve sosyal ağlara anında erişim sağlaması mobil öğrenmeyi cazip hale getirmektedir. Özetle, mobil öğrenmenin en büyük avantajının zaman ve mekân özgürlüğü olduğu ifade edilebilir.

Mobil öğrenmeyi daha iyi anlamak adına mobil öğrenmeyi açıklayan kavramsal çerçevelere de bakmak gerekmektedir. Bunlardan: Vavoula ve Sharples (2009b, s. 54-75) tarafından ortaya konan 3 Seviyeli Değerlendirme Çerçevesi (the 3-Level Evaluation Framework - 3-LEF); Penga, Sua, Choua & Tsai (2009, 171-183) tarafından geliştirilen U-öğrenme ile Bilginin Yapılandırılması (Ubiquitous Knowledge Construction); Park (2011, s. 79-102) tarafından geliştirilen Mobil Öğrenme için Pedagojik bir Çerçeve (A Pedagogical Framework of Mobile Learning) ele alınmıştır.

2.4.1. 3 seviyeli değerlendirme çerçevesi (The 3 level evaluation framework - 3-LEF)

Vavoula ve Sharples (2009b, s. 54-75) tarafından geliştirilen 3 Seviyeli Değerlendirme Çerçevesi (3-LEF) mobil öğrenmenin problemlerine odaklanarak 3 boyutlu bir değerlendirme sunmaktadır. Modelde mobil öğrenmenin sorunlarından (challenges) bahsedilmektedir. Bunlardan ilki öğrenme bağlamını yakalama (capturing learning context) ve bağlamlar arasında öğrenmedir (learning across contexts). Mobil öğrenmeyle öğrenenler yüz yüze eğitimde olduğu gibi müze ziyareti gerçekleştirme gibi gerçek ortamlarda öğrenme şansına sahip değildirler. Bütün öğrencilerin öğrenip öğrenmediği ile ilgili bir belirsizlik olması mobil öğrenmenin diğer bir sorunudur. Geleneksel öğrenme ortamlarında çoktan seçmeli sorularla, makale yazma gibi etkinliklerle değerlendirme yapılabilmektedir. Mobil öğrenmenin daha bireysel olması nedeniyle bütüncül bir yaklaşımla ölçme değerlendirme faaliyetlerini yürütmek zor olabilmektedir. Öğrenenlerin mobil araç kullandıklarında kişisel bilgilerin gizliliği gibi etik sorunlar da vardır. Teknolojik aletlerle ilgili şarjın çabuk bitmesi, ekranın küçük olması gibi sorunlar da mobil öğrenmenin problemleri arasındadır.

3-LEF, Myartspace isimli bir proje üzerinde araştırma yapılırken ortaya çıkmıştır (Koole, Buck, Anderson & Laj, 2018, s. 2). Myartspace, müzeye yapılan bir gezide cep telefonlarının öğrenciler tarafından kullanıldığı bir projedir. Öğrenciler müzede edindikleri bilgileri cep telefonlarını kullanarak, bir web sitesine göndermişlerdir. Proje kapsamında öğrenciler topladıkları bilgileri görüntüleyebilir, paylaşabilir ve sunabilirler;

bu şekilde, saha gezisi sonucu edinimlerini sınıflarına ve ev ortamlarına dijital olarak bağlayabilirler. Pedagojik olarak, proje, öğrencilerin kendi sorularını formüle ettikleri, kendi planlarını tasarladıkları ve öğrendiklerini belirledikleri bir sorgulama yaklaşımını içermektedir (Koole, Buck, Anderson & Laj, 2018, s. 3).

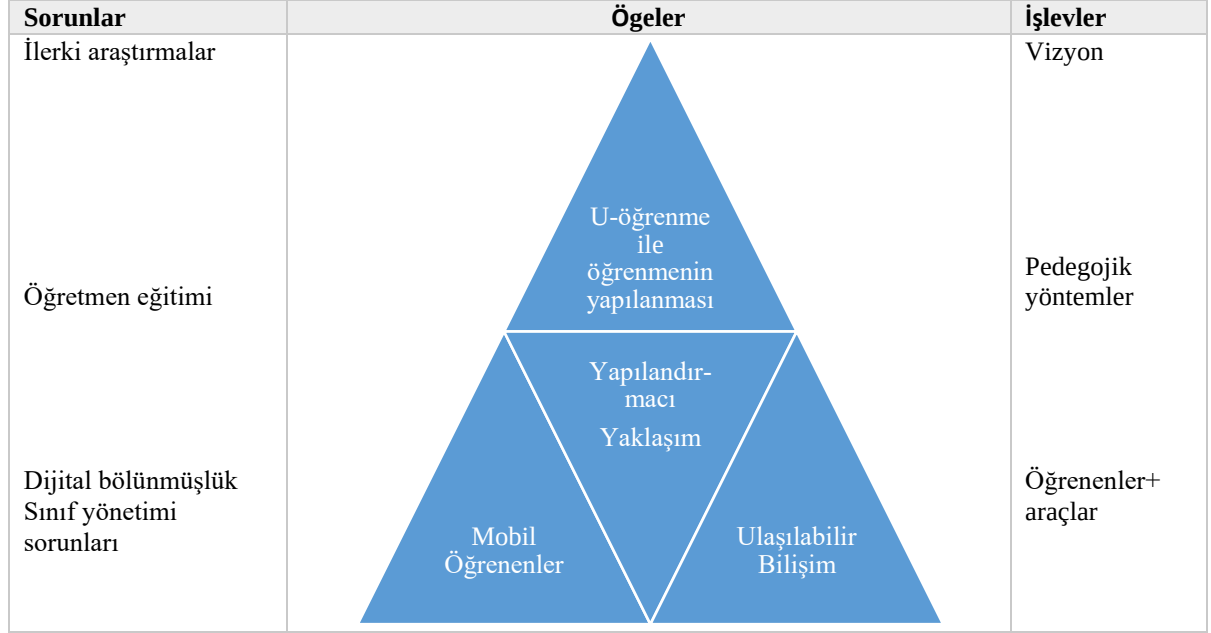
Myspaceart projesinin potansiyeli ve etkililiği 3 seviyeli olarak değerlendirilmiştir. Bu seviyeler mikro, meso ve makro olarak belirlenmiştir. Mikro seviye, kullanıcıların gerçek davranışları, etkileşimleri ve faaliyetleri ile ilgilidir. Meso seviyesi, bireyler arasındaki öğrenme deneyimlerindeki kalıpları incelemektedir (Koole, Buck, Anderson & Laj, 2018, s. 3). Ayrıca, öğrenme deneyiminin diğer ilgili faaliyetler ve deneyimlerle ne kadar iyi entegre olduğunu değerlendirmektedir. Myartspace projesi için, bu seviyedeki değerlendirme, müzede ve sınıfta öğrenme arasında başarılı bir bağlantı olup olmadığını keşfetmeyi içermektedir. Makro seviye ise organizasyonla ilgilidir. Myartspace projesi için bu, okul müzesi ziyaretlerinin organizasyonu ile ilgilidir (Vavoula & Sharples, 2009b)

Mobil öğrenmenin güncel sorunlarını belirlemesi ve bu sorunlara çözüm önerisi sunması açısından 3-LEF modelinin oldukça faydalı olduğu ifade edilebilir. Mobil teknolojilerin yeni olması ve dolayısıyla mobil öğrenmenin yeni bir alan olması nedeniyle bu alanda kuramsal çerçeveye ilgili bir boşluk bulunduğu belirtilebilir. 3-LEF modeli gibi modellerin önümüzde yıllarda kuram geliştirmek isteyen araştırmacılara yön vereceği belirtilebilir.

2.4.2. U-öğrenme ile bilginin yapılandırılması (Ubiquitous knowledge construction)

Penga, Sua, Choua & Tsai (2009, 171-183) tarafından geliştirilen kavramsal çerçevede u-öğrenme ile (ubiquitous learning) mobil öğrenmenin yeniden tanımlanması hedeflenmiştir. Penga, Sua, Choua & Tsai (2009), mevcut m-öğrenme çalışmalarını gözden geçirirken, bir dizi çalışmanın teknik tasarım ve mobil teknolojilerin geliştirilmesi konularını ele aldığını belirtmektedir. M-öğrenme ile ilgili yürütülen çalışmaların öğrenme teorileri üzerinde nadiren durduğu ifade edilmektedir. Hoppe, Joiner, Milrad & Sharples (2003, s. 255), eğitim ve pedagoji kavramlarını göz ardı eden basit bir bakış açısının öğrencilere odaklanmayı daraltabileceğini ve yalnızca içerik sunumuna yönelik bir mekanizma haline gelebileceğini belirtmektedir. Bu durumda, m-learning terimindeki m harfi artık mobil sığata değil, mekaniğe atıfta bulunacaktır. Teoriye dayalı bir çerçeve,

araştırmacılar için işlevsel bir kılavuz sağlayabilir. M- öğrenme ile ilgili oluşturulan teorik çerçeve Şekil 2.1’de görülmektedir.



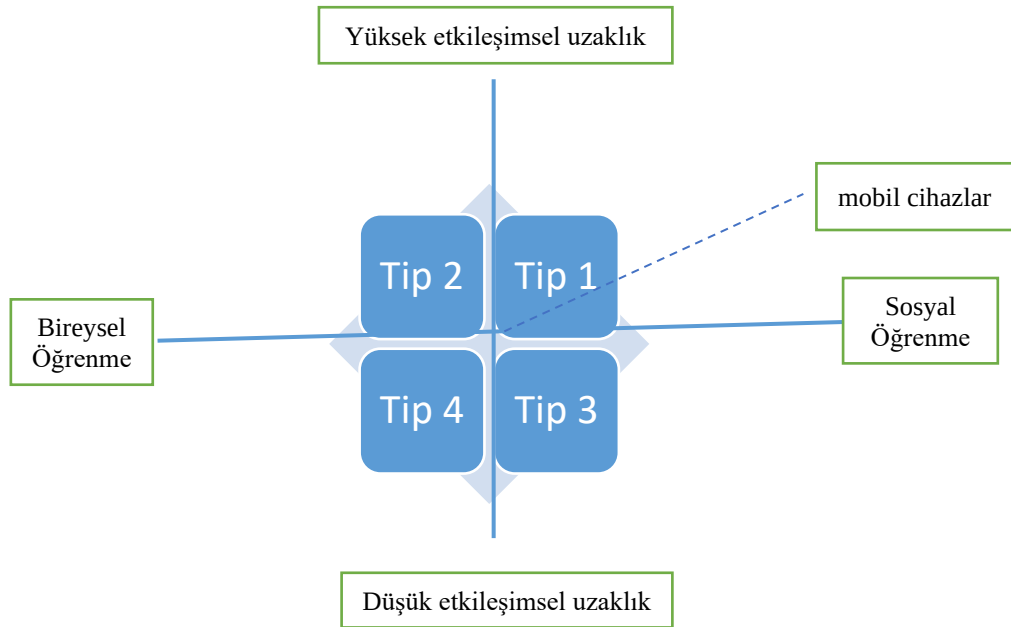
Şekil 2.1. U-öğrenme ile bilginin yapılandırılması kavramsal çerçevesi (Penga, Sua, Choua & Tsai, 2009)

Mobil öğrenenler (mobile learners), yerel olarak mobil olan, yani bir ofis binasında bulunan ve iş günlerinin çoğunu odalarından uzakta geçiren insanları veya gerçekten mobil olan insanları karakterize eden bir durumu ifade etmek için kullanılan bir terimdir. Ulaşılabilir bilişim (ubiquitous computing), kablosuz ağlardan ve mobil cihazlardan oluşmaktadır. Mobil teknolojilerin, yazılım ve donanım organizasyonu ve ara yüzler de dahil olmak üzere mobil öğrenmenin önemli yönleri; mobil bilgi işlem donanımı, mobil yazılım ve mobil ara yüz olarak belirlenmiştir. Modele göre m-öğrenmeye dair güncel sorunlar ise; dijital bölünmüşlük, sınıf yönetimi sorunları, ağ okuryazarlığı olarak sıralanmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımın, eğitimcilere mobil öğrenme ile ilgili öğretim programı geliştirme hakkında önemli bilgiler sağlayabileceğinden bahsedilmektedir. Yapıcı öğrenme, öğrencilerin öğrenmelerinden sorumlu olmalarını gerektirmektedir. Öğrenme sürecinde öğrencilerin kendi kendini düzenleyen stratejiler kullanmaları beklenmektedir. Öğrenenler bilgiyi önceki deneyimlerine dayanarak yapılandırırlar. M-öğrenmenin özelliklerinin yapılandırmacı yaklaşıma benzediği ifade edilebilir. U-öğrenme, gelecekteki öğrenme için bir vizyondur. Mobil öğrenciler bilgiyi yapılandırmanın merkezidir. Mobil cihazlar, kablosuz ağlar ve diğer ileri teknolojiler de dahil olmak üzere her yerde bulunan bilgi işlem teknolojileri,

bilginin yapılandırılmasında kullanılan araçlardır. Yapılandırmacı yaklaşım, anlamlı öğrenme bağlamında öğrencilerin motivasyonunu, artikülasyonunu, işbirliğini ve yansımalarını dikkate alarak her yerde bulunmayı yaygınlaştır (Jonassen, Howland ve Moore, 2003).

2.4.3. Mobil öğrenme için pedagojik bir çerçeve (A pedagogical framework of mobile learning)

Park (2011, s. 79-102) ortaya koyulan m-öğrenme için pedagojik çerçeveye mobil teknolojilerin çeşitli eğitim uygulamalarını gözden geçirmiş ve m- öğrenmeyi daha iyi anlamak için bunları çeşitli türlere ayırarak uyarlamaya çalışmıştır. Park (2011, s. 88), mobil öğrenme ile ilgili geliştirilen teorilerin genellikle yapılandırmacı öğrenme ortamları ve öğrenci merkezli öğrenme ortamlarını ele aldıklarını bu durumun bazı sınırlamalar ve çözülmemiş sorunlar ortaya çıkardığını belirtmektedir. Bu kuramsal çerçeveye Park (2011) mobil öğrenmeyi açıklarken, Etkileşimsel Uzaklık Teorisini (Transactional Distance Theory) kullanmış ve bunun yanına Şekil 2.2’de görülen 3 boyut daha eklemiştir.



Şekil 2.2. Mobil öğrenmenin 4 tipi (Park, 2011)

Michael G. Moore tarafından geliştirilen Etkileşimsel Uzaklık Kuramına göre AUÖ ortamlarında uzaklık olarak algılanan etmen coğrafi bir uzaklık değil, psikolojik ve iletişimsel bir boşluktur (Moore ve Kearsley, 2012). Etkileşimsel Uzaklık üç farklı

bileşenle açıklanmaktadır: Diyalog, yapı ve özerklik. Moore’a göre (1997) diyalog, öğrenen-öğrenen ve öğrenen-öğreten etkileşimini içermektedir. Hedefler, öğretim programı ve değerlendirme yöntemleri gibi etmenler yapı olarak tanımlanmaktadır. Özerklik; öğrenenin hedeflerini, öğrenme sürecini, çalışacağı kaynakları belirlemesi, neyi nasıl öğreneceğini tespit etmesi, öğrenmesini kontrol etmesidir. Bu üç değişkenin birbiri ile etkileşimi, etkileşimsel uzaklığın artmasına ve azalmasına sebep olmaktadır. Kurama göre etkileşimsel uzaklık, yapının artması ve diyalogun azalması ile artmakta, yapının azalması diyalogun artması ile azalmaktadır (Moore ve Kearsley, 2012).

Park (2011, s. 89) kuramsal çerçevesinde bilgi sunumunun yüksek düzeyde bir yapılandırmaya sahip olduğunu, tartışma sorularının ise yüksek düzeyde bir diyalog süreci gerektirdiğini, ancak bu faaliyetlerin her ikisinin de genellikle dersin bileşenleri olduğunu ifade etmektedir. Sonuç olarak, farklı derecelerde etkileşimsel uzaklığa sahip çeşitli etkinlikleri içeren bir ders, yüksek veya düşük etkileşimsel uzaklık olarak kategorize edilmemelidir. Bireyselleştirilmiş ve sosyalleşmiş faaliyetlerde, kullanılan mobil cihazın önemli olduğunu düşünülmektedir. Bu nedenle, çerçevenin merkezinde “mobil cihazlar” ile bir uçta bireyselleştirilmiş etkinlik, bir öğrencinin diğer öğrencilerle iletişim kurmaktan izole edildiği bir formu göstermektedir ve diğer uçtaki sosyalleştirilmiş etkinlik, öğrencilerin birlikte çalıştığı, fikirlerini paylaştığı ve bilgi oluşturduğu bir formu göstermektedir. Mobil öğrenme olarak tasarlanan bir ders, daha az diyalog içererek (yüksek etkileşimsel uzaklık) yüksek düzeyde yapılandırılabilir veya daha fazla serbest diyalog içererek (düşük etkileşimsel uzaklık) düşük düzeyde yapılandırılabilir. Mobil teknolojiler, öğrencilerin hem iş birliği ile hem de bireysel olarak öğrenmelerini benzersiz bir şekilde desteklemektedir (Koole, 2009). Bir ekseninde yüksek veya düşük etkileşimsel uzaklık ve diğer ekseninde bireyselleştirilmiş veya sosyalleşmiş etkinliği yerleştirirken, çerçeve dört tür mobil öğrenme etkinliği üretmektedir.

Şekil 2.2 incelediğinde görüldüğü üzere Tip 1 yüksek etkileşimsel uzaklık ve sosyal öğrenme etkinliğidir. Burada etkinlikler öğrenenler arası iş birliği gerektiren ve öğrenme materyalleri ya da kuralları önceden belirlenmiş programı içermelidir. Tip 2 yüksek etkileşimsel uzaklık ve bireysel öğrenmeyi içeren etkinliklerden oluşmaktadır. Etkinlikler yüksek derece yapılandırılmış ve bireysel çalışmaya yönelik olmalıdır. Tip 3 düşük etkileşimsel uzaklık ve sosyal öğrenme etkinliklerini içermektedir. Öğrenenler arası diyalogların doğal gelişmesi ve ilerlemesi beklenmektedir. Öğretim programı esnek olmalıdır. Tip 4 ise düşük etkileşimsel uzaklık ve bireysel öğrenme etkinliklerinden

oluşmalıdır. Öğrenenlerin bireysel ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanmış esnek bir programla yürütülmelidir. Park (2011) AUÖ alanında önemli kuramlardan biri olan Etkileşimsel Uzaklık Teorisini kullanarak mobil öğrenmede gerçekleştirilebilecek bir dizi etkinlik önermiştir.

Akıllı telefonlar veya avuç içi cihazlar gibi taşınabilir elektronik mobil cihazlar aracılığıyla öğrenme, mobil öğrenme olarak tanımlanırken bu araçlar dil öğrenme bağlamında kullanıldığında mobil destekli dil öğrenimi kavramı kullanılmaktadır. Mobil öğrenme birçok alana uyarlanabilir ve birçok alanda kullanılabilir. Mobil öğrenme araştırmalarındaki eğilimlerin incelemelerine göre, mobil öğrenme çalışmaları; Sosyal Bilimler, Sağlık Bilimleri ve Fen Bilimleri de dahil olmak üzere disiplinler arasıdır (Cho, Lee, Joo & Becker, 2018, s. 2). Mobil destekli dil öğrenimi ise sadece yabancı dil öğrenimi alanını kapsamaktadır. Bu nedenle bu çalışmada mobil öğrenme ve mobil destekli dil öğrenimi ayrı bir şekilde ele alınmıştır.

2.5. Mobil Destekli Dil Öğrenimi (Mobile Assisted Language Learning- MALL)

Yabancı dil öğretimi sürecinde öğrenme ve beceri kazandırma etkinliklerinde tamamlayıcı unsurların başında teknolojinin sunduğu fırsatlar gelmektedir. Yabancı dil öğretiminde ders kitapları her ne kadar içinde bulunduğumuz çağın en yaygın ve en önemli araç-gereçleri olsalar bile yerlerini mobil öğrenme araçlarına (tablet, cep telefonları, vb.) bırakmaya başlamıştır. Son yıllarda Bilgisayar Destekli Dil Öğreniminden (CALL) Mobil Destekli Dil Öğrenimine (MDDÖ) doğru bir dönüşüm yaşanmaktadır. Geçmişte bilgisayar destekli dil öğretimi için tasarlanan uygulamaların büyük bölümü mobil teknolojilere transfer edilmiştir (Alkan, 2011; Yang, 2013, s. 19). Mobil teknolojilerinin yaşamı kolaylaştırması ve her yerden her zaman ulaşılabilir olması gibi özellikleri nedeniyle yabancı dil edinimi üzerindeki etkisinin her geçen gün arttığı belirtilebilir.

Mobil destekli dil öğrenimi (Mobile assisted language learning- MALL), dil öğreniminde akıllı telefonların ve diğer mobil teknolojilerin kullanılmasıdır (Kukulska-Hulme, 2018; Kukulska-Hulme & Shield, 2008, s. 271; Sandberg, Maris & de Geus, 2011, s. 1334; Vavoula, Sharples, Rudman, Meek & Lonsdale, 2009, s. 286). Kukulska-Hulme (2005), mobil destekli dil öğreniminin, öğrencilere sınıf içinde ve dışında; zengin, gerçek zamanlı, kullanışlı, işbirlikçi, bağlamsal ve sürekli öğrenme deneyimleri sunmak için mükemmel bir potansiyele sahip olduğunu belirtmektedir.

Mobil araçlara yüklenebilen mobil uygulamalardan faydalanmanın, öğrencilerin yabancı dil öğrenimini olumlu etkileyen yollardan biri olduğu söylenilebilir. Mobil uygulamalar, öğrencileri birbirleriyle iş birliği içinde ve ya bireysel manada hedef dilde okuma, dinleme, konuşma ve yazma konusunda destekleyebilir. MDDÖ, formal veya informal olabilir ve sınıf içi ve sınıf dışı öğrenmeyi birbirine bağlayan bir köprü oluşturabilir. Öğrenme sınıf dışında gerçekleştiğinde, genellikle öğretmenin kontrolünün dışındadır. Bu bir tehdit olarak algılanabilir ancak aynı zamanda öğretme ve öğrenmeye yönelik mevcut yaklaşımları yeniden canlandırmak ve düşünmek için bir fırsattır (Kukulska-Hulme, 2018).

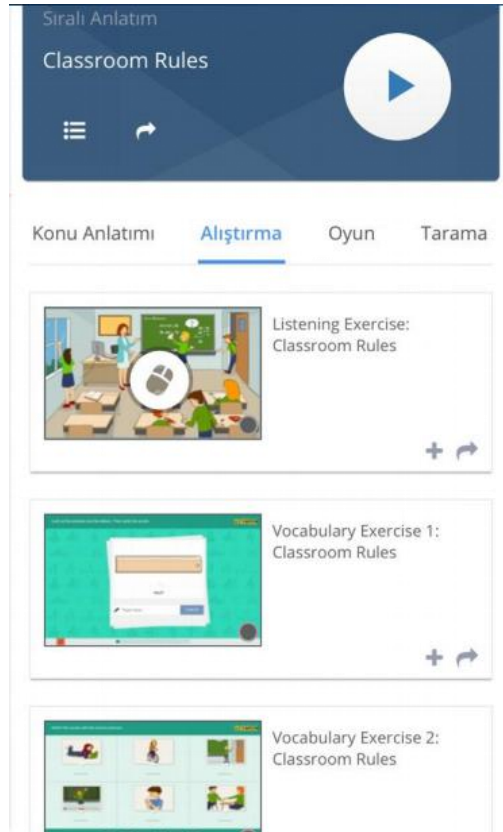
MDDÖ, öğrencileri sınıf ortamından gerçek dünyaya taşımaya başladığı söylenilebilir. Geleneksel öğretim programlarının dijital yerlilerden oluşan yeni nesil öğrenenleri tatmin etmeyeceği ve beklentilerini karşılamayacağı ifade edilebilir. Dijital yerliler okul öncesi eğitimlerine başlamadan önce teknolojiyle çoktan tanışmış olmaktadır. Belirli bir yaşa kadar çocuğunu teknolojik aletleri kullanmadan sakınan ebeveynler olsada birçoğu çocuğuna teknolojiyi neredeyse sınırsız bir şekilde sunmaktadır. Teknolojiye büyüyen ve adeta teknolojiyle kuşatılan yeni nesil öğrenenler formal eğitime başladıklarında eğitim hayatlarında teknolojiyi kullanmalarının sağlanması kaçınılmazdır.

2.5.1. Dünyada ve Türkiye’de mobil destekli dil öğrenimi

MDDÖ konusunda çalışmalar, Amerika Birleşik Devletleri’nde 2004-2005 öğretim yılında bazı üniversitelerin öğrencilerine ücretsiz iPod vermesi (Belanger, 2005; Chinnery, 2006) ile başlatılmıştır. MDDÖ 2007’de Apple’ın satışa sunduğu iPhone’da görülen mobil araçlardaki işlevsellik ile artmıştır (Godwin-Jones, 2011, s. 10). 2009’da İngiliz Konseyi’nin (British Council) İngilizce öğrenimi için geliştirdiği mobil uygulamalar sonucunda, MDDÖ daha çok bilinir ve uygulanır olmuştur (Hockly, 2013). İngilizce eğitimi alanında yayın yapan büyük yayınevlerinin bağımsız (Oxford, Cambridge, Pearson... gibi) ya da ders kitabına dayalı uygulamalar geliştirmesi, mobil destekli dil öğreniminin gelişmesini ve yayılmasını hızlandırmıştır (Dudeney & Hockly, 2012, s. 533). Bu yayınevleri kitaplarını dijital ortama aktarmış ve mobil cihazlar için uygulamalar geliştirmişlerdir. Bu kitaplar etkileşimli olup öğrenene dil öğretimi konusunda videolar, filmler, dinleme metinleri, oyunlar, interaktif etkinlikler yapma fırsatı sunmaktadır. Ayrıca dil becerilerinin geliştirilmesi için etkinlikler sunmakta ve

öğrenenlere geri bildirim vermektedir. Öğrenciler nereleri daha iyi yaptığını, nelerde hatalar yaptığını görebilmekte ve bireysel olarak bir öğrenme haritası oluşturabilmektedir (Adıgüzel, Gürbulak ve Sarıçayır, 2011, s. 457).

Ülkemizde ise MDDÖ 2012 yılında FATİH projesi kapsamında geliştirilen Eğitim Bilişim Ağı (EBA) mobil uygulamasıyla başlamıştır. EBA, eğitim-öğretim içeriklerinin elektronik ortamda sunulması ve bunların etkin olarak kullanılması; öğrencileri daha aktif kılarak bilgiye erişimi ve öğrenmeyi kolaylaştırmayı amaçlamaktadır. EBA mobil uygulamasında Fransızca, Almanca, İngilizce, Arapça gibi dil desteğiyle birlikte sınıf seviyelerine uygun, güvenilir ve incelemeden geçirilmiş içerikler bulunmaktadır. Okullarda okutulan ders kitaplarının öğretim programları esas alınarak, animasyon, video, ses, fotoğraf, harita, grafik, tablo, simülasyon gibi öğelerle etkileşimli hâle getirilmiştir (MEB, 2013). Okul programına uygun içeriklerin yanında İngilizce yaz okulu gibi sekmentlerle öğrenenlere dil desteği sunulmuştur. Şekil 2.3'te EBA mobil uygulaması İngilizce sayfasından bir örnek yer almaktadır.



Şekil 2.3. EBA mobil uygulaması İngilizce sayfası

MDDÖ kullanılan bir diğer program da DynEd İngilizce Dil Eğitim Yazılımıdır. Bu yazılım, Eğitime %100 Destek kampanyası kapsamında Sanko Holding A.Ş.

tarafından MEB'e hibe edilmiştir. DynEd yazılımı First English ve English for Success olarak iki bölümden oluşmaktadır, ayrıca öğrenenlerin seviyelerinin belirlenmesi amacıyla kullanılan Placement Test bulunmaktadır. Mobil uygulaması da bulunan DynEd İngilizce Dil Eğitimi Sistemi, okuduğunu anlama becerisinden konuşma becerisine geçmeyi ve İngilizcenin zihinde kalıcı olmasını hedeflemektedir.

2.5.2. Mobil destekli dil öğrenimi kavramsal çerçevesi

Mobil destekli dil öğreniminin farklı çalışmalarda vurgulanan yönlerinden biri, kullanıcıların sınırsız erişime sahip olmalarını sağlayan cihazların hareketliliğidir (Cherian & Williams, 2008; Chinnery, 2006). Papadakis ve Kalogiannakis (2017, s. 3147) dokunmatik ekran teknolojisinin çocuğun doğal yapılandırmacı öğrenimini yansıttığını ve etkileşimli bir deneyim sunduğunu belirtmektedir. Mobil cihazlarla heyecan verici ve etkili öğrenme ortamları oluşturulabilir. Chinnery (2006), MDDÖ cihazlarının kullanıcılar tarafından en çok bahsedilen avantajları olarak kullanımı kolay klavyelerden, kablosuz internete erişimden, entegre uygulamalardan ve geliştirilmiş multimedya özelliklerinden bahsetmektedir. Öte yandan, MDDÖ cihazlarının bazı markalarında cihaz ekranlarının küçük olması ve klavye sistemlerinde yazım problemlerinin, yazma gibi bazı becerileri öğrenmede caydırıcı olabileceği belirtmektedir. Mobil destekli dil öğrenimini daha iyi tanımlayabilmek ve anlayabilmek için bu süreci açıklayan çeşitli kavramsal çerçeveleri incelemekte fayda vardır.

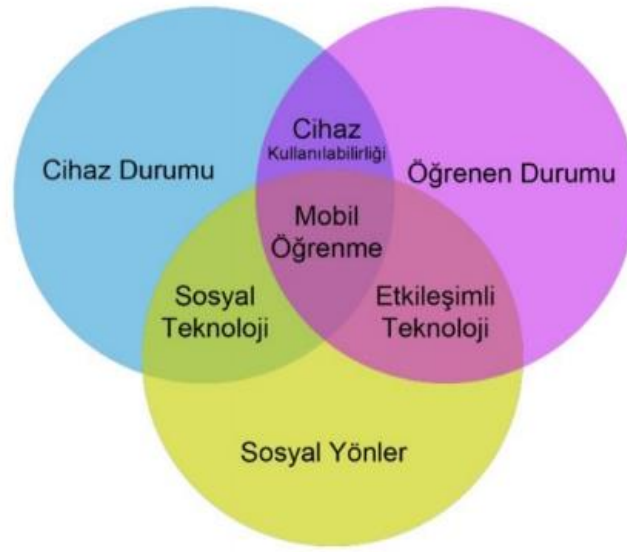
2.5.2.1. Mobil öğrenmenin rasyonel analizi için bir çerçeve (*The framework for the rational analysis of mobile education- FRAME*)

Mobil Öğrenmenin Rasyonel Analizi İçin Bir Çerçeve (The Framework for the Rational Analysis of Mobile Education- FRAME) modeli AUÖ için mobil cihazların etkililiğinin değerlendirilmesi amacıyla Marguerite Koole tarafından geliştirilmiştir. Model, mobil öğrenmeyi mobil teknolojilerin, insan öğrenme kapasitesinin ve sosyal etkileşimin birleşmesinden kaynaklanan bir süreç olarak tanımlayan ilk kapsamlı teorik modeldir. Modelde bilgi yüklemesi (information overload), bilgi dolaşımı (knowledge navigation) ve işbirliğine dayalı öğrenmenin (collaborative learning) çağdaş pedagojik sorunları ele alınmaktadır (Koole, 2009, s. 25). Öğrenme-öğretme aktivitelerinin tasarımı için geliştirilmiş olan bu kapsamlı model, mobil öğrenmenin cihazlarını, kullanılabilirliği

ve öğrenen özellikleri ile mobil cihazlar yoluyla etkileşimin sosyal yönlerini de kapsamaktadır (Kılıç, 2015, s.133).

FRAME modeli Şekil 2.4'te görüldüğü üzere üç farklı bakış açısını bir araya getirmektedir: Cihaz (mobil teknolojiler), öğrenen (insan öğrenme kapasiteleri) ve sosyal yönler (sosyal etkileşim) (Koole, 2009, s. 30). Koole (2009) bu yönlerin kesişiminin hem formal hem de informal öğrenmede etkili bir şekilde uygulanabileceğini belirtmektedir.

Cihaz durumu (device aspect), mobil cihazların fiziksel, teknik ve işlevsel özelliklerini ifade etmektedir. Fiziksel özellikler, güç, işlemci hızı, uyumluluk, genişletilebilirlik ve hafıza gibi makinenin içindeki işlemleri içermektedir. Bu özellikler, cihazların donanım ve yazılım tasarımından kaynaklanmaktadır ve kullanıcıların fiziksel ve psikolojik konfor seviyeleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Öğrenen durumu (learner aspect), bireyin bilişsel yeteneklerini, hafızasını, ön bilgisini, duygularını ve olası motivasyonlarını dikkate almaktadır. Bu yön; öğrenenlerin önceki öğrenmelerini (prior knowledge) nasıl kullandıklarını, bilgileri nasıl kodladıkları, sakladıkları ve aktardıklarını açıklamaktadır. Sosyal yön (social aspect), sosyal etkileşim ve işbirliği süreçlerini dikkate almaktadır. Bireyler iletişim kurmak için işbirliği kurallarına uymalıdır. Böylece bilgi alışverişinde bulunmayı, bilgi edinmeyi ve kültürel uygulamaları sürdürebilirler. İşbirliği kuralları, öğrencinin kültürü veya etkileşimin gerçekleştiği kültür tarafından belirlenmektedir. Mobil öğrenmede bu kültür fiziksel veya sanal olabilir. Cihaz kullanılabilirliği yönü, elektronik, ağa bağlı mobil teknolojilere özgü özellikleri tanımlamakta; sosyal teknoloji yönü, öğrencilerin bireysel özelliklerini açıklamakta ve etkileşim teknolojisi, bireyler arasındaki etkileşim mekanizmalarını açıklamaktadır (Koole, 2006, s. 3).



Şekil 2.4. FRAME modeli (Koole, 2009)

Etkili bir mobil öğrenme, FRAME modelinin birincil kesişimi, cihazın, öğrencinin ve sosyal yönlerin entegrasyonundan kaynaklanır. Mobil öğrenme, öğrenciler arasında daha fazla işbirliği, bilgiye erişim ve öğrenmenin daha derin bağlamsallaştırılmasını sağlar. Etkili bir mobil öğrenme, öğrencileri ilgili bilgileri daha iyi değerlendirmelerine ve seçmelerine, hedeflerini yeniden tanımlamalarına ve değişen ve büyüyen bir referans çerçevesi (bilgi bağlamı) içindeki kavramları anlamalarını yeniden gözden geçirmelerine olanak tanıyarak güçlendirebilir. Etkili mobil öğrenme, uzaktan öğrencilerin öğretmenleri, ders materyalleri, fiziksel ve sanal ortamları ve birbirleriyle etkileşime girebilecekleri gelişmiş bir bilişsel ortam sağlamaktadır.

Koole'e göre (2006, s. 4) mobil öğrenmenin başlıca avantajları, zaman ve mekandan bağımsız olarak daha fazla bilgiye erişim, öğrenme görevleri sırasında bilişsel yükün azaltılması ve diğer insanlarla ve sistemlerle etkileşimin artmasıdır. Ağa bağlı mobil cihazların, daha güçlü kodlama, geri çağırma ve aktarım araçları sunabilen kültürel açıdan hassas bir öğrenme deneyiminin şekillendirilmesine yardımcı olabileceği iddia edilebilir. Ayrıca, öğrenme nesnelerinin (learning objects) geliştirilmesinin yanı sıra öğrenme stillerinin, bilişsel işlemenin ve öğrencilerin motivasyonunun tanınmasını da çok önemlidir.

Koole (2009) FRAME modelinin özelliklerinin yabancı dil edinimi pedagojileri ile paralel olduğunu belirtmektedir. Buna göre, yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde mobil pedagoji, öğretme ve öğrenmeyi geliştirmek için FRAME modelindeki üç yönün entegrasyonuna ihtiyaç duyulmaktadır (Jie, Puteh & Sazalli, 2020, s. 832).

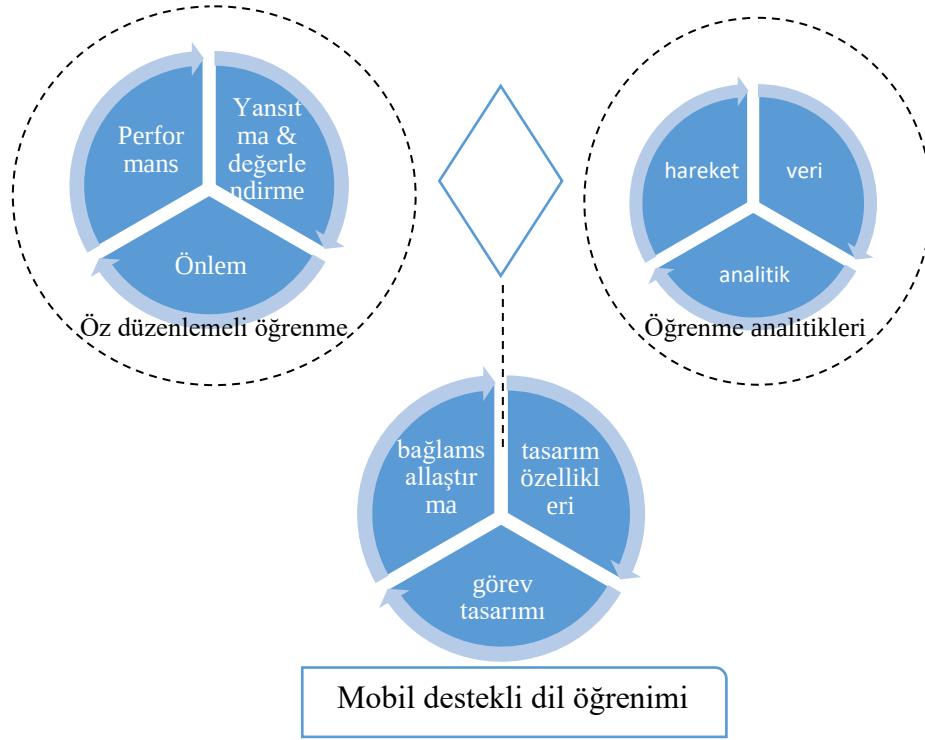
2.5.2.2. Öz düzenlemeli öğrenme için öğrenme analitikleri yoluyla mobil destekli dil öğrenimi (Mobile-assisted language learning through learning analytics for self-regulated learning - MALLAS)

Viberg, Watson ve Kukulska-Hulme (2020, s. 34-52) tarafından ortaya koyulan MALLAS modeli, mobil cihazları desteklemek için gerekli olan öz düzenlemeli öğrenme ve öğrenme analitiğinin boyutlarını yakalayan kavramsal bir çerçevedir. Model, mobil destekli dil öğrenimini belirli bir öğrenme bağlamında işlevsel hale getirmeyi amaçlamaktadır. Şekil 2.5'te görüldüğü üzere MALLAS üç bölümden oluşmaktadır: mobil destekli dil öğrenimi (mobile assisted language learning- MALL), öz düzenlemeli öğrenme (self-regulated learning) ve öğrenme analitiği (learning analytics). Viberg, Watson ve Kukulska Hulme (2020, s. 34-52) MALLAS aracılığıyla, yabancı dil öğrenenlerin hedeflerine, öğrenme durumuna ve öğrencinin bağlamına bağlı olarak, mobil destekli dil öğrenimi, öz düzenlemeli öğrenme ve öğrenme analitiklerinin farklı kombinasyonlarındaki olanaklarından dolayı hedef dili daha başarılı bir şekilde elde edeceğini savunmaktadır. Viberg, Watson ve Kukulska Hulme (2020, s. 34-52) mobil destekli dil öğreniminin yabancı dili öğrenenlerin öğrenmelerinin gerçekleştiği çevre ve sürecin değerlendirilmesinin de amaçlandığı öz düzenlemeli öğrenme ve öğrenme analitikleri modülleriyle birlikte tasarlanması gerektiğini belirtmektedir. Bu modüllere öğrencilerin gizliliğini koruyan mekanizmalar da entegre edilmelidir.

MALLAS esas olarak mobil uygulama geliştirmeyi hedefleyen tasarımcılar için geliştirilmiş olsada, m-öğrenme bağlamlarında öz düzenlemeli öğrenmeyi daha iyi anlamak ve desteklemek isteyen araştırmacılar için de ilgi çekicidir. Öz düzenlemeli öğrenme, kişinin kendisini tanıma işi ve kendi kendine öğrenebilmesi yolunda kullanabildiği her türlü işlem, teknik, taktik ve strateji olarak tanımlanabilir (Çiltaş, 2011, S. 10). Mobil destekli dil öğrenimi alanında çalışan araştırmacılar için MALLAS, çalışmalarının planlanmasına ve öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme etkinliklerini izlemek, yorumlamak ve değerlendirmek için kullanımına rehberlik edebilir.

Elektronik ortamlarda öğrencinin içeriğe hangi sıklıkta ne kadar süreyle hangi zaman dilimlerinde ulaştığı, ne kadar ilerlediği, ne kadar çeşitli kaynağa ulaştığı, ne zaman ne kadar ve hangi konularda kiminle paylaşımda bulunduğu bilişim teknolojilerinden yararlanılarak kayıt altına alınabilmektedir (Pardo ve Teasley, 2014, s.

4). Öğrenme analitikleri; öğrenme süreçlerini desteklemek ve zengin geri bildirimler sağlamak için elektronik ortamlarda yapılan sistematik ölçümler şeklinde tanımlanabilir (Fırat, 2015, s. 871). Öğrenme analitikleri için toplanabilecek veri türleri her durumda değişecek ve araştırmacıların bağlamsal bilgileri, öğrenci hareketliliğini ve belirli teknolojileri ne ölçüde dikkate aldıkları da dahil olmak üzere çeşitli faktörlere bağlı olacaktır. Öğrenme analitikleri, mobil cihaz veya hizmet özelliklerinden yararlanarak, bir hedef dili edinirken öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyokültürel-etkileşimli, öz düzenlemeli öğrenme süreçlerini incelemek ve görselleştirmek için zengin, çok yönlü, süreç yönelimli olarak öğrenci verilerini toplama fırsatı sunacaktır. Sonuç olarak, bu verilerin analizi, öğrenenler hakkında değerli bilgiler sağlayacaktır.

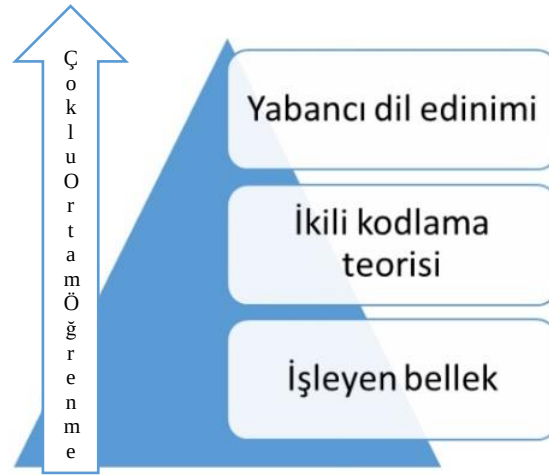


Şekil 2.5. MALLAS Modeli (Viberg, Watson ve Kukulska-Hulme, 2020)

2.5.2.3. Mobil destekli ikinci yabancı dil öğrenimi (Mobile-assisted second language learning - MASLL)

Leow, Wan Yahaya ve Samsudin (2014, s. 27-34) mobil destekli dil öğrenimini açıklarken kavramsal bir çerçeve sunmuşlardır. Yabancı dil öğreniminde sözlü iletişimsel becerilerin geliştirilmesi amacıyla, literatür incelemeleri, teoriler ve ilkeler üzerine yapılan analizler ile Mobil Destekli İkinci Yabancı Dil Öğreniminin (MASLL)

kavramsal çerçevesi oluşturulmuştur. Şekil 2.6’da görülen modelde, yabancı dil öğreniminde sözlü iletişimsel becerileri geliştirebileceğine inanılan ve daha sonra yabancı dil öğrenimi için bir mobil sohbet odası ortamı geliştirmede kullanılacak olan kapsamlı alım ortamı (comprehensive intake environment) ve iletişim stratejilerinden (communication strategies) bahsedilmektedir.



Şekil 2.6. MASLL kavramsal çerçevesi (Leow, Wan Yahaya ve Samsudin, 2014)

Modelde, Krashen’in yabancı dil edinimi kuramı, Baddeley’in işleyen bellek modeli ve Paivio’nun İkili Kodlama Teorisi ile yabancı dil öğrenirken sözel bilginin nasıl işlendiği açıklanmaya çalışılmıştır. Krashen (2002) dilin doğal bir şekilde kullanımının anlaşılabilir girdi (meaningful input) ve anlam üzerine odaklanan etkileşimle gerçekleştiğini belirtmektedir. Baddeley (1986) işleyen bellek modelinde, sözel bilginin tekrar edilmesinin önemini vurgulamaktadır. Kelimelerin ve cümlelerin sesini sessizce veya yüksek sesle tekrarlamak, sözel bilgiyi fonolojik döngüde tutmaya yardımcı olabilir. İkili Kodlama Teorisinde ise, öğrenmede somut kelimelerin hem sözel hem de imgelem sisteminde temsil edilebilmesi olasılıkları nedeniyle, soyut kelimelere kıyasla daha avantajlı durumda oldukları üzerinde durulmaktadır (Mayer, 2009).

Buna ek olarak, Koole’un FRAME modeli ve Mayer’in Çoklu Ortam Öğrenme Teorisi multimedyanın mobil öğrenmeye entegrasyonunun açıklanmasında kullanılmıştır. Mayer (2009) tarafından geliştirilen Çoklu Ortam Öğrenme Teorisinde, enformasyonun işlendiği temel kanallar görsel ve işitsel kanallar olup bunların kapasitelerinin sınırlı olduğundan bahsedilmektedir. Öğrenme ise enformasyonun aktif bir şekilde filtrelenmesi, seçilmesi, düzenlenmesi ve entegrasyonudur.

MASLL'nin ikinci bir dili öğrenmeye yönelik bir mobil öğrenme ortamı hakkında kesin bir analiz sağlayabileceğine inanılmaktadır. Araştırmacılar modele dayalı olarak yabancı dil öğreniminde kullanılacak bir sohbet odası geliştirilmesini hedeflemişlerdir. Leow, Wan Yahaya ve Samsudin (2014, s. 27-34) tarafından geliştirilen modelin diğer mobil destekli dil öğrenimi modellerinden farkı öğrenme ve yabancı dil edinim kuramlarına da yer vermiş olmasıdır. Leow, Wan Yahaya ve Samsudin (2014, s. 27-34) mobil öğrenmenin etkin ve verimli kullanılabilmesi için öğrenme kuram ve yaklaşımlarının da bu sürece dahil edilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Leow, Wan Yahaya ve Mohammed (2015, s. 15-27) cep telefonlarını kullanarak yabancı dilde konuşma becerisi kazanmada kanallar arası zihinsel temsil sürecini açıklamak için geliştirdikleri MASLL'la ilgili 30 katılımcıyla ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel bir araştırma yürütmüşlerdir. MASLL modeline dayalı olarak geliştirdikleri sohbet odası WeChat'in etkililiğini (işitsel-görsel uyaranlara karşı işitsel uyaranlar) değerlendirmek için yürütülen çalışmada işitsel uyaranlara sahip öğrenenlerin, işitsel-görsel uyaranlara sahip öğrenenleri geride bıraktığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme aşamasında işitsel-görsel uyaranların önemini kabul ederken, Leow, Wan Yahaya ve Mohammed (2015, s. 15-27) çalışmadan elde edilen sonuçların, konuşma becerisinin geliştirilmesi için, öğrencilerin işleyen belleğinde tam dikkat için işitsel duyuşal hafızalarını (auditory sensory memory) kullanmaları gerektiğini vurgulamaktadırlar.

2.5.3. Mobil destekli dil öğrenimi üzerine yürütölmüş araştırmalar

Mobil cihazların entegrasyonu ile ilgili literatürde birçok avantaj belirtilmiştir. MDDÖ, öğrencilere öğrenme sürecini basit ve kolay hale getiren öğrenme materyallerine daha hızlı erişim sağlamaktadır (Gilgen, 2004; Jaradat, 2014; Rau, Gao & Wu, 2008). Ayrıca, MDDÖ öğrencilere, her yerde ve her zaman öğrenmeyi teklif ettiğı için, hedef dili nerede, ne zaman ve nasıl öğreneceklerine karar vermede özerk hale gelmelerine katkı sağlamaktadır (Cheng, Hwang, Wu, Shadiev & Xi, 2010; Kukulska-Hulme, 2013; Liu, 2016). İşbirlikçi öğrenmeyi (collaborative learning) destekleyen mobil uygulamalar sayesinde, öğrencilerin akranları ve öğretmenleri ile iletişimsel faaliyetlerde bulunmaları kolaylaşmaktadır ve bu durum dil yeterliliklerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Abdous, Facer & Yen, 2012; Chinnery, 2006; Liu, 2016). Birçok araştırmacının

belirttiği bu öğrencilerin MDDÖ sayesinde hedef dili öğrenmede öğrenenlerin motivasyonu artmaktadır (Rau, Gao & Wu, 2008; Wang & Smith, 2013).

Kukulska-Hulme ve Viberg (2018) 2012'de yayınlanmış MDDÖ çalışmalarının bulgularını gözden geçirmiştir. Bu nitel derlemenin sonuçları, MDDÖ'nin olanaklarının esnek ve sürekli kullanım, zamanında geri bildirim, kişiselleştirme, sosyalleşme, akran koçluğu, aktif katılım, öz değerlendirme ve kültürel kimlik doğrulamayı içerdiğini göstermiştir. Gözden geçirilen çalışmalarda sosyal yapılandırmacılık (social constructivism), görev tabanlı (task-based), kesintisiz (seamless), otantik (authentic) ve bağlamsal (contextual) öğrenmenin teşvik edildiği sonucu rapor edilmiştir.

Mobil destekli dil öğreniminin gün geçtikçe araştırmacıların dikkani çektiği ifade edilebilir. Arvanitis ve Krystalli (2020, s. 84-93) MDDÖ ile ilgili 2010-2020 yılları arasındaki araştırma eğitimlerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmada MDDÖ ile ilgili 340 araştırma olduğunu belirtmişlerdir. Duman (2013) SSCI kapsamındaki uluslararası dergilerde 2000-2012 yılları arasında yayınlanmış mobil destekli dil öğrenimi araştırmalarının tanımlayıcı özelliklerini, yöntemsel boyutlarını ve genel eğilimlerini ortaya çıkarmak amacıyla bir araştırma yürütmüştür. SSCI kapsamındaki 21 uluslararası dergide yayınlanmış 69 makale, içerik analizi yöntemi çerçevesinde sınıflama formu kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuç olarak, mobil destekli dil öğrenimi alanında yayınlanan çalışma sayısının 2008 yılında arttığı ve 2012 yılında en yüksek değere ulaştığı rapor edilmiştir. Son yıllarda MDDÖ alanında yapılan araştırmaların sayısının arttığı ve MDDÖ'nün araştırmacılar için ilgi çekici bir alan olduğu belirtilebilir.

Dil öğreniminin, anlamlı girdinin (meaningful input) mevcudiyetine bağlı olduğu ve bunun her zaman sınıfta mümkün olmadığı ifade edilebilir. Bu bağlamda, anlamlı girdi elde etmek için mobil cihaz kullanımının önemli bir etkiye sahip olacağı belirtilebilir. Cho, Lee, Joo & Becker (2018, s. 2-16) mobil cihaz kullanımının öğrenenlerin yabancı dil öğrenmesine etkisiyle ilgili yürütülmüş olan çalışmalar üzerine bir meta-analiz yapmışlardır. Meta-analize dahil edilen 20 çalışmanın ortalama etki düzeyinin 0.51 olduğu rapor edilmiştir. Bu bulgu, mobil cihazların dil edinimi ve dil öğrenme başarısı üzerindeki orta derecede bir etkisi olduğunu göstermektedir. MDDÖ'nün öğrenenlerin kelime öğrenimi, dil bilgisi, dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin gelişiminde etkili olduğu ifade edilebilir.

a) Kelime Öğrenimi (Vocabulary Learning)

Dilde iletişimi sağlayan temel yapıtaşlarından biri kelimelerdir. Anadil dahil herhangi bir dili öğrenmede temel seviye kelime öğrenimidir. Kelime bilmeyen bir öğrenen hem kendini ifade edemez hemde karşısındakinin söylediklerini anlayamaz (Bakla, 2020). Okuma ve yazma gibi etkinliklerde yeterli kelime bilgisi olmayan bir öğrenen zorluk çekebilir. Bu gibi durumlar değerlendirildiğinde kelime öğrenimi etkili bir dil öğrenmenin parçalarından biridir. Bu bağlamda kelime öğretimi ve öğrenimi yabancı dil öğrenme sürecinde önemli bir unsur olarak görülmektedir (Bakla, 2020, s. 244).

MDDÖ ile ilgili yürütülen araştırmalar incelendiğinde genellikle kelime öğrenimi (vocabulary learning) üzerinde durulduğu görülmektedir. Ekinci (2020, s. 152-166), MDDÖ ile ilgili 10 tane doktora tezinin içerik analizini yaptığı çalışmada, doktora tezlerinin çoğunlukla MDDÖ uygulamaları yoluyla kelime öğretimine odaklandığını belirtmiştir. Kelime öğretiminde; SMS ve e-posta mesajları (Thornton & House, 2005, s. 217), telegram ve whatsapp gibi anlık mesajlaşma uygulamalarının mesajları, mobil cihazların ses ve video işlevlerinin (Basal, Yılmaz, Tanrıverdi ve Sarı, 2016, s. 47-59) kullanıldığı görülmektedir.

Kennedy ve Levy (2008) kelime öğrenmede MDDÖ kullanan öğrencilerin, mobil destekli dil öğrenimini oldukça faydalı ve teşvik edici bulduklarını ifade etmektedir. Nassima, Chaouki ve Amel (2020, s. 1-61) mobil destekli dil öğreniminin kelime ediniminde, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 30 tane lisans öğrencisinin tutumlarını araştırmışlardır. Bu çalışmanın sonuçları, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kelime öğrenmede mobil destekli dil öğrenimine karşı olumlu tutum ve algılara sahip olduklarını göstermektedir.

Gürkan (2018) MDDÖ uygulaması olan VocaStyle kullanarak öğrenen görüşlerini belirlemeyi amaçladığı araştırmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasını kullanmıştır. 10 katılımcı ile yürütülen araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin mobil destekli kelime uygulamasını yararlı, etkili ve güdüleyici bulduklarını rapor edilmiştir.

MDDÖ kullanarak kelime öğrenimi konusunda öğrenenlerin görüşlerinin olumlu olmasının yanında MDDÖ uygulamalarının etkililiğine yönelik araştırmalar da mevcuttur. Sarıçoban ve Özturhan (2013, s. 213-224) tarafından yapılan çalışmanın amacı, MDDÖ'nin öğrencilerin İngilizce öğrenmedeki başarıları ve öğrenmeye karşı

tutumlarını belirlemektir. Çalışma grubunu üniversite hazırlık sınıfı öğrencileri oluşturmaktadır. 3 haftalık uygulama süresince, İngilizce müfredatında yer alan kelimeler SMS yöntemi ile çalışma grubuna gönderilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin cep telefonlarını kullanarak İngilizce kelimeleri daha etkili ve eğlenceli bir şekilde öğrendikleri rapor edilmiştir.

Basal, Yılmaz, Tanrıverdi ve Sarı (2016) yürüttükleri ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel çalışmada, mobil uygulamaların geleneksel öğretime kıyasla the Michigan Corpus of Academic Spoken English (MICASE) yer alan 40 tane görsel deyimın öğretimi üzerindeki etkisini araştırmayı hedeflemişlerdir. 4 hafta süren uygulama sonucunda deney grubundaki katılımcıların son testte önemli ölçüde daha iyi performans gösterdiği ve bu çalışmada kullanılan mobil uygulamanın deyimleri öğrenmede etkinli olduğu rapor edilmiştir

b) Dil Bilgisi Öğrenimi (Grammar Learning)

Dil bilgisi (grammar), temel olarak dilin yapısal sistemini kapsamaktadır ve sesbilim (phonology), biçimbilim (morphology), sözdizim (syntax), anlambilimi (semantics) içeren bütün bir dil sistemi olarak kabul edilmektedir (Sarıçoban ve Takkaç, 2019, s. 90). Dil bilgisi sözcüklere anlam kazandırdığı ve etkili iletişimi desteklediği için dil öğrenmede önemli bir rol oynamaktadır. Çocuklarda stratejik düşünme becerisi henüz gelişmediği için dil bilgisi açık bir şekilde öğretildiğinde sonuç alınamayabilir. Bu dönemde dil bilgisi örtük bir şekilde öğretilir, daha doğrusu sezdirilebilir (Hanbay, 2013, s. 28).

MDDÖ dil bilgisi (grammar) öğretiminde de Ghorbani ve Ebadi (2019, s. 1-14) tarafından yürütülen çalışma, mobil destekli dil öğreniminde öğretmen geri bildiriminin yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin dil bilgisi gelişimi üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Yarı deneysel çalışmanın katılımcıları, çevrimiçi bir anlık mesajlaşma uygulaması olan Telegram'daki İngilizce öğrenme sohbet gruplarından rastgele seçilen 40 yetişkin öğrenciden oluşmaktadır. Ön test son test yarı deneysel desenli olarak yürütülen araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen dil bilgisi ölçeği kullanılmıştır. Sonuçlar, Telegram'daki sohbetlerin kullanılmasının, deney gruplarında öğrencilerin dilbilgisel doğruluğunda önemli bir gelişmeye yol açtığını göstermiştir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde mobil destekli dil öğrenmenin dil bilgisi (grammar) konusunda etkili olduğu ifade edilebilir.

c) Dinleme Becerisi (Listening Skill)

Dinleme becerisinin insan iletişimde önemli bir bileşen olduğu belirtilmektedir (Purdy, 2003; Wolvin & Coakley, 1993). Mendelson (1994) iletişimin %40-50 oranında dinleme, % 25-30 konuşma, %10 okuma, % 9 yazmaya ayrıldığını ifade etmektedir. Konuşma becerisinin gelişiminde öncü role sahip olan dinleme becerisinin dil öğrenmede girininin (input) sağlanmasında kritik rol oynadığı söylenebilir. Dinleme becerisi, 20. yüzyılın ortalarından itibaren iletişim odaklı dil öğretim yöntemlerinin ortaya çıkmasına paralel olarak önem kazanmıştır (Akdemir, 2020, s. 180). Bilgi teknolojilerinin gelişmesiyle orijinal dinleme metinlerine erişim kolaylaşmış, dinleme becerisi önceliğe alınmaya başlanmıştır.

MDDÖ'in yabancı dile önemli katkılarından biri öğrenenlerin dinleme becerilerinin gelişimini teşvik etmesidir. Dil öğrenenler ve öğretmenler için sesli kitap (audio books) veya radyo programlarını dinlemek gibi mobil cihazların dinleme özelliğini kullanmak kolay, anlaşılır ve eğlencelidir (Chang & Millet, 2014, s. 32). Sesli kitapların ve mobil e-kitapların (mobile e-books) mobil cihazların multimedya özelliklerinin yardımıyla okuma becerisine entegre edildiğinde, öğrencilerin doğru telaffuz gelişiminin yanı sıra dinleme ve okuduğunu anlama yeteneklerini büyük ölçüde geliştirmeleri beklenmektedir (Çakır, 2011).

Read, Kukulska-Hulme ve Barcana (2021, s. 295-309), mobil destekli dil öğreniminin öğrenenlerin davranış, alışkanlık ve motivasyonları üzerindeki etkisini 90 tane lisans öğrencisinden oluşan katılımcı grubuyla deneysel bir çalışmayla araştırmışlardır. Araştırma kapsamında öğrenenlerin dinleme becerisini destekleyen sesli haber eğitim uygulaması (The Audio News Trainer Application- The ANT) geliştirilmiştir. 10 haftalık uygulama öncesinde ve sonrasında katılımcılara araştırmacılar tarafından geliştirilen bir anket uygulanmıştır. Katılımcılar 3 gruba ayrılmıştır. Birinci grupta katılımcılar The ANT uygulamasıyla dinleme sürecine katılmış ve Facebook üzerinden dinleme metinleri ile ilgili diğer katılımcılarla tartışmalar yürütmüştür. İkinci grupta katılımcılar sadece The ANT üzerinden dinleme sürecine katılmış ancak Facebook aracılığıyla tartışmalara katılmamıştır. Kontrol grubu ne uygulama kullanmış ne de sosyal medyadan tartışmalara katılmıştır. Araştırmanın sonucunda uygulamayı kullanan ve sosyal medya aracılığıyla dinledikleri metinlerle ilgili tartışmalara katılan öğrencilerin

öğrenme alışkanlıklarında değişimler olduğu ve dinleme etkinlikleri karşı daha istekli oldukları rapor edilmiştir.

d) Okuma Becerisi (Reading Skill)

Yabancı dilde okuma, genellikle ana dilde okumanın daha basit bir biçimi olarak görülmektedir (Singhal, 2010). Grabe ve Stoller'a göre (2002), ana dilde okuma çoğunlukla haz almaya veya bir şey öğrenmeye, bilgi edinmeye yöneliktir. Ana dilde okuma eyleminde, kelimelerin anlamlandırılması, ana fikrin kavranması ve bunların arka plan bilgisiyle ilişkilendirilmesi gibi birden fazla bilişsel süreç çok hızlı ve koordineli olarak gerçekleşir. Yabancı dilde okuma sürecinin daha yavaş ilediği ve anlam kayıplarının oluşabileceği ifade edilebilir. Çocukların yabancı dilde okuma becerisinin geliştirilmesi öncelikli görülmesede geç kalınması durumunda çocukların, kelimelerin okunuş ve yazılış biçimleri konusunda sıkıntılar yaşayabileceği belirtilmektedir (Hanbay, 2013, s. 26).

Sadece yabancı dilde okuma değil genel olarak okuma becerisi ve okuduğunu anlama becerisi, akademik başarı için temel bir beceridir. Akademik hedeflere ulaşmada, öğrencilerin kısa sürede geniş miktarda bilgiyi anlamaları gerekmektedir (Hanbay, 2013). MDDÖ'nün öğrenenlerin yabancı dilde okuma becerilerinin geliştirilmesinde destekleyici unsurlar arasında bulunduğu bahsedilebilir.

Klimova ve Zamborova (2020) MDDÖ'nün öğrenenlerin yabancı dilde okuma becerisi üzerindeki etkilerine ilişkin yürütülmüş araştırmaları incelemişlerdir. Web of Science ve Scopus veri tabanlarında tarama yaparak ulaştıkları çalışmalarında metodolojik farklılıklara rağmen, bulgular, mobil uygulamalarla yapılan uygulamadan sonra okuduğunu anlamada bir iyileşme olduğunu göstermiştir. Buna ek olarak, çeşitli çalışmalarda mobil uygulamaları kullanırken olumlu bir tutum olduğu ve öğrenci motivasyonunun arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Daha büyük örneklemelerle ve daha uzun süren deneysel çalışmalarda MDDÖ ve okuduğunu anlama üzerine araştırmalar yürütülmesine ihtiyaç olduğu ifade edilebilir.

e) Yazma Becerisi (Writing Skill)

Yabancı dil öğretiminde temel dil becerilerinden biri olan yazma becerisi okuma, konuşma, dinleme becerileriyle birlikte ele alınmaktadır. Dil becerileri yazma öğretimi ile birlikte bütüncül bir yaklaşım oluşturmaktadır. Yazma, öğrencilerin fikirlerini, duygularını ve düşüncelerini ifade etmeleri için bir araç olarak yabancı dil eğitiminde

oldukça önemlidir (Hanbay, 2020). Yazma etkinliğinde, öğrenciler sadece kelimeleri bir araya getirmekle kalmaz, aynı zamanda hedef dili anlamlı bir şekilde kullanarak fikirlerini yazılı forma dönüştürürler (Harmer, 2004). Hedef dilin iletişimsel yeteneğini geliştirmenin, güçlendirmenin ve test etmenin yanı sıra dilbilgisi doğruluğunu ve kelime seçimlerini test etmenin bir aracı olarak kullanılabildiği için yazma becerisi önemlidir (Reichelt, 2005).

İlkokul 2. sınıfa giden çocuklarda anadilde bile yazmanın henüz pekişmediği düşünülürse çocuklara yabancı dil eğitiminde yazma becerisinin öncelikli olmadığı belirtilebilir. Ayrıca yazma becerisinin kazanımı öğrenci için daha zor olabilmektedir. Açık'ın (2008), uyguladığı ankette öğrencilerin %40 oranında, Bölükbaş'ın (2011) Arap öğrencilere uyguladığı ankette % 60,3, Çakır'ın (2014) anketinde ise öğrencilerin %81 oranında yazma etkinliklerinde zorlandıklarına yer verilmiştir. Bu çalışmalara göre öğrencilerin genellikle sözcüklerle ilgili sorunlar yaşadığı rapor edilmiştir. Ancak kelimelerin yazılışında yanlış yapılmasının önüne geçilmesi açısından yazma etkinliklerinde başlamada geç kalınmamalıdır (Hanbay, 2020, s. 26). Bu zorlukları ortadan kaldırmak için dijital yerliler olarak adlandırılan yeni nesil öğrenenlere MDDÖ aracılığıyla yazma etkinlikleri yürütmeleri önerilebilir.

Montaner (2020) tarafından yapılan araştırmanın amacı, Twitter sosyal ağının bir mobil cihaz aracılığıyla kullanılmasının, yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin yazılı ifade kalitesini ve özellikle İngilizce dilindeki özetleme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olup olmadığını doğrulamaktır. Lise 4. sınıfta öğrenim gören katılımcılar B1 seviyesindedir. Sonuç olarak Twitter'ın mobil versiyonunun kullanımının, yazılı ifadenin iyileştirilmesi ve özetleme becerisi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu rapor edilmiştir.

Dewi, Ratminingsih ve Santosa (2020) tarafından gerçekleştirilen yarı deneysel çalışma, MDDÖ'nün öğrencilerin yazma yetkinliği ve öğrencilerin yazma motivasyonu üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Ön test son test kontrol gruplu deneysel desenle yürütülen çalışmada, deney grubu MDDÖ ile öğretilirken, kontrol grubu mobil destekli olmayan öğrenme ile öğrenime devam etmiştir. Verileri toplamak için yazılı bir test ve anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunda bulunan öğrenenlerin sonuçlarının kontrol grubuna göre istatistiksel açıdan anlamlı olduğu rapor edilmiştir. Bu çalışmanın bulguları ışığında mobil cihazların öğrenme sürecinde bir araç olarak

kullanılmasının, öğrencilerin yazma yetkinliğini ve motivasyonunu arttırmada etkili olduğu ifade edilebilir.

f) Konuşma Becerisi (Speaking Skill)

Konuşma becerisi en geniş anlamıyla sözlü iletişim kurma yetisi olarak tanımlanabilir. Bir dili bilmenin o dilde konuşabilmek olarak algılanması konuşmanın temel bir beceri olduğunu göstermektedir (Çelik, 2020). Dört beceri arasında yapılan ayrıma göre konuşma ve yazma üretime yönelik dil becerileridir. Hata yapma gibi sosyal kaygılar, doğru dil bilgisi ve kelime seçimi, kelimelerin tellafuzunda sıkıntı yaşanması gibi durumlar konuşma becerisinin öğrenen için zorlayıcı yanları olarak sıralanabilir. Yabancı dilde konuşmayla ilgili yaşanan zorluklardan biri de kısıtlı ders saatlerinin çocukların etkileşimsel becerilerinin gelişmesi için yetersiz olmasıdır (Çelik, 2020, s. 212). Az ders saatinin yanında, sınıf yönetiminde sıkıntılar yaşanması ihtimali nedeniyle konuşma becerisine sınıfta az süre ayrılması da sorunlar arasındadır (Kırkgöz, 2019). Bu sorunların çözümünde MDDÖ sunduğu fırsatlar bir çözüm olarak görülebilir. AUÖ bağlamında hem senkron hem de asenkron etkileşim olanakları yabancı dil öğrenenlerin konuşma becerisinin gelişimine katkı sağlayabilir.

Hadi ve Emir (2016) tarafından yürütülen çalışmanın amacı, MDDÖ kullanarak İngilizce konuşma becerisinin geliştirilmesinin sürecini ve sonucunu ayrıntılı olarak ortaya koymaktır. Çalışma, katılımcı olarak 30 öğrenciden oluşan bir eylem araştırmasıdır. Araştırmada veri toplama aracı olarak İngilizce konuşma yeteneği testi kullanılmıştır. Çalışmada öğrenenlerin öğrenme etkileşimine katılım düzeyleri, MDDÖ kullanılan öğrenme sürecinde öğrencilerin konuşmalarında daha aktif hale geldiğini göstermiştir. Bu nedenle, MDDÖ kullanarak İngilizce konuşma yeteneğini geliştirmeye yönelik çalışmaların, öğrencilerin İngilizce konuşma yeteneklerini geliştirmelerine önemli ölçüde yardımcı olduğu sonucuna varılabilir.

2.5.4. Yabancı dil öğrenimini destekleyen mobil uygulamalar

İngilizce'deki Application (App) kelimesinden Türkçe'ye çevrilen, mobil cihazlar için geliştirilmiş özel yazılımlara "Mobil Uygulama" denilmektedir (Kuşçu, 2019). Mobil platformlarda çalışan bu uygulamalar her mobil işletim sistemi için özel oluşturulmuş uygulama mağazalarına (App Store, Google Play... gibi) çevrimiçi bağlanarak ücretli ya da ücretsiz olarak mobil cihazlara indirilebilmekte ve kolaylıkla kurulmaktadır. Mobil cihazlar için, mobil öğrenme uygulamaları Eğitim (Education) kategorisinden

bulunabilmektedir. Eğitim kategorisinde yer alan uygulamalar yaş gruplarına ve hitap ettikleri hedef kitlenin (öğretmenler, özel eğitim, v.b.) özelliklerine göre de sınıflandırılabilir. Öğretim materyalleri olarak mobil uygulamaların, diğer öğretim materyalleri ile karşılaştırıldığında; öğrenen etkileşiminin yüksek olduğu, öğrenen özerkliğini destekleyen ve bilgiye her an her yerde ulaşmayı sağlayan bir materyal türü olduğu ifade edilebilir.

İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde gerçek hayatın içinden, etkileşimli ve kesintisiz olma özellikleriyle mobil uygulamalar öne çıkmaktadır. İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenme sürecini destekleyen ücretli veya ücretsiz, EBA, Dyned, Duolingo ve Memrise gibi birçok mobil uygulama olduğu gözlenmektedir. Uygulama mağazasında yer alan eğitici uygulamalar, başta İngilizce olmak üzere pek çok dil desteğiyle geliştirilmiştir. Tablo 1.1.'de yabancı dil öğretimini destekleyen mobil uygulamalardan örnekler sunulmuştur. İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenmeyi destekleyen mobil uygulamaların sadece tek bir beceriyi geliştirmeyi hedefleyen tasarımlardan çok, aynı anda birkaç beceriyi geliştirmeyi amaçlayan tasarımlardan oluştuğu görülmektedir. Ayrıca çoğu uygulamanın etkileşim olanağı sağladığı belirtilebilir. Uygulamaların A1'den C2'ye kadar her düzeye göre tasarlandığı gözlemlenmiştir. Bu uygulamaların çoğunda, başarılan hedefler ve tamamlanan görevler, yüzdelik oranlarıyla gösterilerek süreç daha kolay izlenilebilmektedir. Ayrıca mobil uygulamaların çoğunluğu görsel, işitsel ve interaktif yönden zenginleştirilmiş etkinliklerle donatılarak, öğrenme süreçlerine birden fazla duyu organının katılmasıyla dil öğretiminin daha etkili bir biçimde gerçekleşmesi amaçlanmıştır.

Alan yazın incelendiğinde yabancı dil öğrenimini destekleyen mobil uygulamalar hakkında öğrenen görüşlerinin incelenmesi ve uygulamaların etkililiklerinin belirlenmesi üzerine çalışmalar yürütüldüğü görülmektedir. Sözeri ve Harmanşah (2018, s. 62) üniversite öğrencilerinin İngilizce derslerini desteklemek amacıyla Şekil 2.7'de görüldüğü üzere Learning Training Set English (LETS English) isimli bir mobil uygulama geliştirmişlerdir. Uygulamada konu anlatımı, örnek cümleler ve testlerden oluşan üç ana bölüm bulunmaktadır. Araştırmacılar uygulama hakkında öğrenenlerin görüşlerinin yer aldığı bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Sonuç olarak uygulamayı kullanan 28 öğrencinin uygulama hakkında olumlu görüşte oldukları rapor edilmiştir. Araştırmacılara bir uygulama geliştirdiklerinde uygulamanın etkili olup olmadığını deneysel çalışmalarla ölçmeleri önerilebilir.

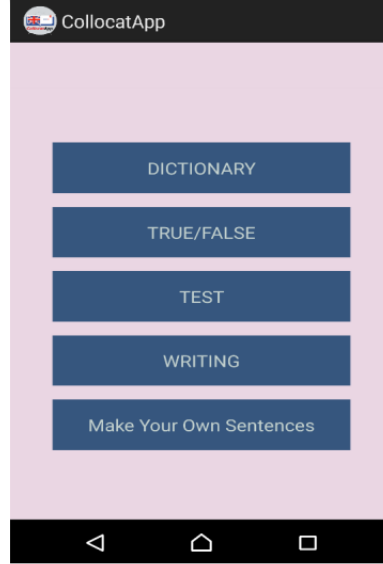


Şekil 2.7. LETS English yazılımı giriş ekranı (Sözeri ve Harmanşah, 2018, s. 65)

Karaduman (2018, s. 38), yaptığı araştırmada İngilizce öğrenimini destekleyen Voscreen isimli mobil uygulaması ile ilgili nitel bir durum çalışması gerçekleştirmiştir. Kısa video kesitlerine ağırlık veren Voscreen, filmler, müzik videoları, belgeseller ve çizgi filmler izleterek İngilizcenin yabancı dil olarak öğrenimini desteklemeyi hedeflemektedir. Her yaş seviyesi için uygun içeriğe sahip olan Voscreen, dil bilgisi için de etkinlikler içermektedir. Çalışmada örneklem olarak amaçlı örnekleme yöntemiyle üniversite öğrenimine devam eden 6 kişi seçilmiştir. Uygulama 4 hafta sürmüştür. Sonuç olarak Voscreen uygulaması ile öğrenenlerde İngilizce öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirme, öğrenenlerin derslik dışında hedef dile zaman ayırmalarını sağlama, dinleme ve telaffuz becerilerini geliştirme bağlamlarında olumlu sonuçlar elde edildiği rapor edilmiştir. Ancak yabancı dil edinimi kısa sürede değişebilecek bir olgu değildir. Yabancı dil öğrenmenin zaman aldığı düşünülürse dört hafta gibi bir sürenin dil becerilerinin gelişmesinde yeterli bir süre olmadığı ifade edilebilir.

Okumuş-Dağdeler (2018) tarafından yürütülen çalışmanın amacı, CollocatApp mobil uygulamasının İngilizce öğretmeni adaylarının kelime öğrenimi başarısına ve motivasyonlarına etkisinin belirlenmesidir. Çalışmada, ön test son test kontrol grublu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcıları, 73 tane İngilizce öğretmeni adayıdır. 14 hafta süren uygulama sırasında, deney grubu yeni kelimeleri, Şekil 2.8’de görülen CollocatApp mobil uygulaması ile öğrenmeye çalışırken kontrol grubu çalışma kâğıtlarını kullanmıştır. Veriler, Eşdizimsel Sözcük Başarı Testi, Kelime Bilgisi Ölçeği ve Mobil Öğrenme Motivasyon Ölçeği olmak üzere 3 ölçek ile toplanmıştır. Bulgular

kelime öğreniminde mobil uygulamanın kısa vadede etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca, mobil uygulamayı kullanan öğrencilerin güdülenmiş oldukları ve mobil uygulama ile öğrenmenin gücüne inandıkları görülmüştür.



Şekil 2.8. CollocatApp mobil uygulaması (Okumuş-Dağdeler, 2018, s. 65)

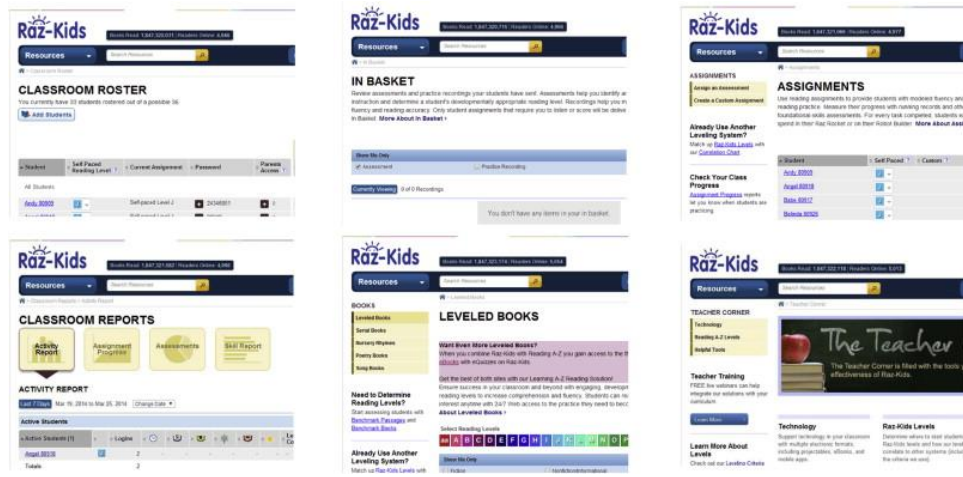
Wu (2015, s. 170) Çinli üniversite öğrencileri için İngilizce kelime öğretiminde kullanılabilecek Word Learning-CET6 isimli mobil bir uygulama geliştirmiş ve bu uygulamanın etkililiğini araştırmıştır. Uygulama Android işletim sistemi olan telefonlarda çalışmakta ve 2136 kelime içermektedir. Şekil 2.9'da görüldüğü üzere uygulamada İngilizce kelimelerin okunuşu ve Çince anlamları vardır.



Şekil 2.9. Wu tarafından geliştirilen mobil uygulama (Wu, 2015, s. 175).

Sistemin etkililiğini belirlemek adına Wu (2015, s. 176) 70 tane üniversite öğrencisiyle (35 deney-35 kontrol) ön test son test kontrol gruplu deneysel desenli bir araştırma yürütmüştür. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen kelime testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda Word Learning-CET6 adlı mobil uygulamanın İngilizce kelime öğretiminde etkili olduğu sonucu rapor edilmiştir.

Lin (2014, s. 48), öğrencilerin okuma konusunda isteksiz olmalarından yola çıkarak lise öğrencilerinin İngilizce okuma becerilerinin geliştirilmesinde Raz-Kids mobil uygulamasının etkisinin belirlenmesini hedeflemiştir. Bu amaçla 10 hafta süren deneysel bir çalışma yürütmüştür. Mobil uygulamanın ekran resmi Şekil 2.10'da görülmektedir.



Şekil 2.10. Raz-Kids mobil uygulaması (Lin, 2014, s. 50)

Uygulama aşamasında deney grubu öğrencileri İngilizce okuma metinleri ve etkinliklerini Raz-Kids yoluyla yürütmüşlerdir. Veri toplama aracı olarak okuma becerisi testi kullanılmıştır. Toplamda 84 öğrencinin katıldığı çalışmanın sonucunda Raz-Kids mobil uygulamasının okuduğunu anlama becerisinin gelişmesinde etkili olduğu ifade edilmiştir. Araştırma, Raz-Kids mobil uygulamasının lise kademesindeki İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin okuma becerisini geliştirdiğinin bir kanıtı niteliğindedir.

Yabancı dil öğrenimini destekleyen mobil uygulamalarla ilgili yürütülen araştırmalarda, mobil uygulamayı öğrenenlerin değil araştırmacıların seçtiği görülmektedir. Araştırmacılara mobil uygulamalarla ilgili çalışmalar yürüttüklerinde, uygulamayı kendilerinin değil yabancı dil öğrenen bireylerin yani kullanıcıların seçmesi önerilebilir. Araştırma kapsamında mobil uygulamayı öğrenenlerin seçmesi, araştırma üzerinde öğrenenin uygulamayla ilgili olumsuz bir görüş içinde olması gibi faktörlerin elemine edilmesini sağlayabilir, böylelikle daha güvenilir sonuçlara ulaşılabilir.

Yabancı dil öğrenimini destekleyen mobil uygulamalar ile ilgili çalışma yürüten araştırmacıların katılımcı grubu olarak lisans öğrencilerini daha sık tercih ettikleri ifade edilebilir. Mobil öğrenme ile ilgili ilkökul öğrencilerinin katılımcı grubu olarak belirlendiği yeterli çalışma bulunmamaktadır. Uygun ve Sönmez (2018, s. 53-69) tarafından yürütölen mobil öğrenme ile ilgili ölkemizde yapılan araştırmaların içeriklerinin incelendiği çalışma bu durumun kanıtı niteliğindedir. Çalışmada mobil öğrenme hakkında Türkçe yayınlanan, güncel 31 tane makale ve tez incelenmiş ve bu çalışmalarda en sık kullanılan katılımcı grubunun lisans öğrencileri olduğu sonucu rapor edilmiştir. Hwang ve Tsai (2011) tarafından yapılan içerik analizinde ise 2001 ve 2010 yılları arasında mobil öğrenme ile ilgili yayınlanmış olan, İngilizce 154 makale incelenmiştir. Bu araştırmanın sonucunda araştırmacıların katılımcı grubu olarak lisans öğrencilerini tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılara araştırma sonuçlarının genellenebilirliğinin artırılmasında farklı düzeyde bulunan katılımcı gruplarının (okul öncesi, ilkökul ve ortaokul öğrencileri) dahil edildiği araştırmalar yürötmeleri önerilebilir.

Yabancı dil öğrenimini destekleyen mobil uygulamaların çok sayıda kullanıcıları bulunmaktadır. Covid-19 pandemi döneminde bulunulmasının ve öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerine çoğunlukla yüz yüze değil uzaktan eğitimle devam etmelerinin bu durum üzerinde etkileri olabilir. MEB (2020) tarafından açıklanan istatistiklerde EBA'nın 20 milyon kez tıklandığı ve EBA mobil uygulamasının kullanımının %64 olduğu yayınlanmıştır. Duolingo, 500 milyon indirme oranıyla yabancı dil öğrenimini destekleyen en popüler uygulamalar arasındadır. Ayrıca Hello Talk mobil uygulamasının 20 milyon kullanıcısı bulunmaktadır. Yabancı dil öğrenimini destekleyen mobil uygulamalarının kullanıcılarıyla ilgili rakamlar incelendiğinde ilkökul kademesinde bulunan öğrenenler üzerindeki etkilerinin ortaya koyulmasının kaçınılmaz olduğu ifade edilebilir

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Yabancı dil öğrenimini destekleyen mobil uygulama kullanımının 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersinde başarıya etkisini belirlemek amacıyla yürütülmüş olan bu araştırma karma yöntem araştırması (mixed method research) olarak desenlenmiştir. Karma yöntem araştırmaları araştırma yöntemlerinin sınıflandırılmasında ayrı bir kategori olarak ele alınan ve yükselen bir araştırma paradigması olarak değerlendirilmektedir (Fırat, Kabakçı Yurdakul ve Ersoy, 2014, s. 65). Bu çalışma karma yöntem araştırma modellerinden biri olan açıklayıcı sıralı karma yöntem deseni (explanatory sequential design) ile gerçekleştirilmiştir. Açıklayıcı sıralı desen, başlangıçtaki nicel sonuçları kontrol etmek, açıklamak ve doğrulamak için takiben nitel verilerin kullanımı ile araştırmacıların nicel ve nitel aşamaları sırayla uyguladıkları bir karma yöntemler modelidir (Clark & Ivancova, 2018, s. 122). Araştırmanın ilk aşamasında, nicel veriler toplanır ve istatistiksel testlerle genel bir bakış açısı sağlayan nicel sonuçlara ulaşılır. İkinci aşamada araştırma, nicel bulguların üzerine inşa edilen nitel verilerin toplanması ve analiziyle devam eder. Böylece nitel veriler, birinci aşamada elde edilen nicel verileri açıklamada ve detaylandırmada yardımcı olur. Yabancı dil öğrenimini destekleyen mobil uygulama kullanımının çocukların İngilizce ders başarısı üzerindeki etkisi hakkında daha detaylı bilgi edinmek ve bir değerlendirme sunmak adına bu yöntemin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu karma yöntem araştırmasının araştırma sorularına dayalı yöntemsel yapısı Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. Araştırmanın yöntemsel özellikleri

Araştırma sorusu	Veri Toplama Aracı	Veri Türü	Katılımcılar	Veri Analizi
1. 4. sınıf öğrencilerinin mobil uygulama kullanımları nasıldır?	ÇYEMUK ölçeğinin 2. bölümü	Nicel	4. sınıf öğrencileri	Betimsel İstatistik
1.1. Okulların bulunduğu yere göre (merkez, merkeze yakın, köy) 4. sınıf öğrencilerinin mobil uygulama kullanımları nasıldır?	ÇYEMUK ölçeğinin 2. bölümü	Nicel	4. sınıf öğrencileri	Betimsel İstatistik
2. 4. sınıf öğrencilerinin yabancı dil öğrenimini destekleyen eğitsel mobil uygulama kullanımları nasıldır?	ÇYEMUK ölçeğinin 3. bölümü	Nicel	4. sınıf öğrencileri	Betimsel İstatistik
2.1. Okulların bulunduğu yere göre (merkez, merkeze yakın, köy) 4. öğrencilerinin yabancı dil öğrenimini destekleyen mobil uygulama kullanım puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?	ÇYEMUK ölçeğinin 3. bölümü	Nicel	4. sınıf öğrencileri	Tek yönlü ANOVA
3. 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersi not ortalamaları ile yabancı dil öğrenimini destekleyen mobil uygulama kullanımları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?	ÇYEMUK ölçeğinin 3. bölümü ve 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce ders notları	Nicel	4. sınıf öğrencileri	Korelasyon Testi
4. 4. sınıf öğrencileri, öğretmenleri ve velilerinin yabancı dil öğrenimini destekleyen mobil uygulama kullanımının İngilizce dersine etkilerine ilişkin görüşleri nelerdir?	4. sınıf öğrencileri, öğretmenleri ve velileri için geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları	Nitel	4. sınıf öğrencileri, öğretmenler, veliler	İçerik Analizi
5. Nitel verilerden yapılan çıkarımlar, mobil uygulama kullanımının çocuklarda İngilizce gelişimini desteklemedeki etkisinin derinlemesine anlaşılmasını sağlamak için nasıl kullanılabilir?	ÇYEMUK ölçeği, 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce ders notları ve 3 tane yarı yapılandırılmış görüşme formu	Karma	Nicel ve nitel bulguların birleştirilmesi	

İlk olarak, 4. sınıf öğrencilerinin mobil uygulamaları eğitsel amaçlı kullanımlarıyla ilgili veriler toplanmış ve öğrencilerin mobil uygulamaları eğitsel amaçlı kullanımları hakkında betimsel bir analiz yapılmıştır. Aynı ölçekle yabancı dil öğrenme için geliştirilen mobil uygulama kullanımı ve İngilizce sene sonu ders notları ile ilgili

veriler toplanmıştır. Çocukların yabancı dil öğrenimini destekleyen mobil uygulamaları kullanımlarının İngilizce ders başarısına etkisinin belirlenmesinde öğrencilerin İngilizce dönem sonu notları ve yabancı dil öğrenimini destekleyen mobil uygulamaları kullanımları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı istatistiksel testlerle sınanmıştır. Nicel verilerin analiz edilmesinin ardından nitel verilerin toplanması amacıyla 4. sınıf öğrencileri, öğretmenleri ve velileri ile görüşmeler yapılmıştır. Nitel aşamada yapılan görüşmelerle nicel boyutta verilen cevapların açıklanmasına ve detaylandırılmasına yardımcı olmak amaçlanmıştır. Nitel veri toplama aşaması doğrudan nicel bulgular üzerine kurulmuştur. Elde edilen nitel sonuçlar, nicel sonuçları hangi yönleriyle ve hangi ölçüde açıkladığı her iki sonuç birleştirilerek yorumlanmıştır. Bu tez araştırmasının aşamaları ise Şekil 3.1’de sunulmuştur.

Hazırlık Aşaması Süreci

Gerekli araştırma izinlerinin alınması

- Araştırmanın gerçekleştirileceği ilkokullar için MEB'den izinlerin alınması
- Tüm tez araştırmasına ilişkin Anadolu Üniversitesi Etik Kurulun'dan alınması
- Gönüllü katılım için gerekli formların hazırlanması

Ölçek geliştirme çalışmaları

- Ölçek maddeleri için bir madde havuzunun oluşturulması
- Görünüş ve kapsam geçerliği çalışmaları
- Ölçeğin pilot uygulaması
- Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları
- Ölçeğe son halinin verilmesi

Nicel aşama

- Katılımcıların belirlenmesi
- Ölçeğin Uygulanması ve Nicel verilerin toplanması
- Öğrencilerin İngilizce dersi sene sonu not ortalamalarının elde edilmesi
- Verilerin Analiz edilmesi

Nitel Aşama

- Öğrenci, öğretmen ve veliler ile görüşme yapılması ve nitel verilerin toplanması
- Nitel verilerin analiz edilmesi

Entegrasyon

- Nicel ve Nitel Sonuçların Birleştirilmesi
- Nicel sonuçların nitel sonuçlarla açıklanması ve detaylandırılması
- Nicel ve nitel sonuçların birlikte yorumlanması

Şekil 3.1. Araştırmanın aşamaları

3.2. Araştırma İzinlerinin Alınması

Haziran 2020’de tez önerisinin sunumunun ardından araştırma izinlerinin alınması için hazırlıklara başlanmıştır. Öncelikle Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurul başvurusu için kurul tarafından istenilen evraklar hazırlanmıştır. Bu süreçte etik kurul başvuru formu, Gönüllü Katılım Formu , Veli Onam Formu ve veri toplama araçlarından oluşan kapsamlı bir dosya ile başvuru gerçekleştirilmiş ve kuruldan gerekli izin alınmıştır (EK-5). Araştırmanın örnekleme Eskişehir ilinde bulunan resmi ilkokullar arasından belirlendiği için Anadolu Üniversitesi rektörlüğü üst yazısıyla beraber Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğüne araştırma izni için başvuru yapılmıştır ve EK-7’de görülen araştırma izni alınmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Çocukların yabancı dil için eğitsel mobil uygulama kullanımı ölçeğinin geliştirilmesi

AUÖ doğası gereği öğrenme sorumluluğunun çoğunu öğrenene veren, öğrenenlerde öz-yönelimli ve öz-yönetimli öğrenme becerilerinin (Knowles, 1975) olması beklenen bir eğitim modelidir. Bu nedenle AUÖ ile ilgili araştırmaların genellikle yükseköğretim düzeyinde yürütüldüğü görülmektedir. İlk ve ortaöğretime yönelik uygulamalar giderek artmasına rağmen (Queen ve Lewis, 2011) çocukların mobil uygulamaları eğitsel amaçlı kullanımları ve yabancı dil öğrenimini destekleyen mobil uygulamaları kullanımlarını belirlemeye yönelik bir ölçek olmaması dikkat çeken bir durumdur. Literatürde bulunan bu eksikliğin giderilmesi amacıyla bu araştırma kapsamında çocukların yabancı dil öğrenimini destekleyen mobil uygulamaları kullanımlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirilmesine karar verilmiştir.

Çocukların Yabancı Dil İçin Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı (ÇYEMUK) ölçeğinin faktör ve maddeleri alan yazından yararlanılarak ve alan uzmanlarının görüş ve önerileriyle şekillendirilerek geliştirilmiştir. Ölçeğin faktörleri ve faktörlerin maddelerinin belirtildiği verisyonu EK-6’da yer almaktadır. Bu bölümde ölçeğin geliştirilme süreci olarak madde havuzunun oluşturulmasına, görünüş ve kapsam geçerliğine, pilot uygulamalarına, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına yer verilmiştir. Ölçeğin geliştirilme süreci Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2. ÇYEMUK ölçeğinin geliştirilme süreci

Amaç	Veri Toplama Yöntemi	Örneklem	Analiz Yöntemi
Teorik çerçevenin oluşturulması	Alan yazın taraması		
Madde havuzunun oluşturulması	Alan yazın taraması ve uzman görüşü		İçerik Analizi
Görünüş ve kapsam geçerliği	Alan uzmanları değerlendirmesi formu	19 alan uzmanı	Aritmetik ortalama ve İçerik Analizi
Pilot uygulama	ÇYEMUK ölçeği	İlkokul 4. sınıfta öğrenim gören 37 öğrenci	İçerik Analizi
Geçerlik	ÇYEMUK ölçeği	İlkokul 4. sınıfta öğrenim gören 309 öğrenci	Doğrulayıcı faktör analizi
Güvenirlilik	ÇYEMUK ölçeği		Cronbach Alpha değeri (α)

3.3.1.1. ÇYEMUK ölçeğinin teorik çerçevesi

Ölçek geliştirme çalışmaları çoğunlukla deneysel veya kuramsal süreçler ile gerçekleştirilmektedir (Torgerson, 1958). Ölçek geliştirme sürecinin ilk basamağını kavramsal çerçeveyi belirleme oluşturmaktadır (Cohen & Swerdlik, 2012; DeVellis, 2012). Araştırmanın nicel boyutunun amaçları 4. sınıf öğrencilerinin mobil uygulamaları eğitimsel amaçlı kullanımları ve yabancı dil öğrenimini destekleyen mobil uygulama kullanımlarının İngilizce ders başarısına etkisinin belirlenmesidir. Bu nedenle alan yazında çocuklara yabancı dil öğretimi, yabancı dil öğreniminde özerklik, mobil öğrenme, mobil destekli dil öğrenimi, mobil uygulamaların eğitsel amaçlı kullanımı ve yabancı dil öğrenimini destekleyen mobil uygulamalar ile ilgili çalışmalar taranmıştır. ÇYEMUK'un teorik çerçevesi bu çalışmalara dayanarak oluşturulmuştur.

Yabancı dil öğrenme sürecini açıklayan kuramlardan biri olan ve Gardner (1985) tarafından geliştirilen Sosyo-Eğitimsel modelde dil ediniminde motivasyon ve yeteneğin önemi üzerinde durulmuştur. Gardner, motivasyonu yüksek bireyleri, öncelikle yabancı dil öğrenmeye güdülenmiş ve öğrenme durumuna yönelik olumlu tutumlara sahip bireyler olduğunu belirtmektedir (Masgoret & Gardner, 2003). Kuramda, yabancı dil öğrenmeye karşı motivasyonu yüksek olan bireylerin hedef dili öğrenmede daha başarılı olduklarından bahsedilmektedir (Masgoret & Gardner, 2003). ÇYEMUK ölçeğinin 3. bölümünde yer alan mobil uygulama kullanımına isteklilik faktörü ve maddeleri Sosyo-Eğitimsel model temel alınarak oluşturulmuştur.

Yabancı dil öğrenme sürecini açıklayan Monitör Kuramda dilin öğrenilmediği edinildiğinden bahsedilmektedir. Çocuklar yabancı dili taklit ederek değil anlamlı girdi ve anlam üzerine odaklanan etkileşim sonucu edinirler (Karshen, 1978). Dolayısıyla yabancı dil öğretiminde beceri kazanma üzerine odaklanılmaktadır. Javed, Juan ve Nazlı (2013, s. 130) dil becerilerinin dinleme, okuma, konuşma, yazma olarak dört kategoride ele alındığından bahsetmektedir. Ancak yabancı dil öğretiminde dört temel dil becerisinin yanında (okuma, yazma, konuşma ve dinleme), sözcük bilgisi (vocabulary), dil bilgisi (grammar), telaffuz kavramları da kullanılmaktadır. ÇYEMUK ölçeğinin yabancı dil öğrenimine katkı faktörü ve maddelerinin geliştirilmesinde bu çalışmalar temel alınmıştır.

Mobil uygulamalar temelde öğrenen özerkliği ile ilgilidir. Öğrenci mobil cihazına İngilizce öğrenmek için mobil uygulama indirip kullanmaya başladığında öğrenen özerkliği devreye girmektedir. Bu nedenle yabancı dil öğreniminde özerklik ile ilgili çalışmalara odaklanılmıştır. Viberg, Watson ve Kukulska-Hulme (2020, s. 34-52) tarafından ortaya koyulan Öz Düzenlemeli Öğrenme İçin Öğrenme Analitikleri Yoluyla Mobil Destekli Dil Öğrenimi (MALLAS) modeli, mobil destekli dil öğrenimini açıklamakta ve mobil destekli dil öğrenimi için gerekli olan öz düzenlemeli öğrenmenin boyutlarını yakalayan kavramsal bir çerçeve sunmaktadır. ÇYEMUK ölçeğinin 3. bölümünde yer alan algılanan kontrol faktörü ve maddeleri MALLAS modeline dayanarak oluşturulmuştur.

3.3.1.2. Madde havuzunun oluşturulması

Ölçeğin teorik çerçevesinin belirlenmesinden sonra madde havuzunun oluşturulması aşaması vardır (Kline, 1993). Uygun maddeleri tanımlamanın iki yolu vardır: Tümdengelim ve Tümevarım yöntemleri (Boateng, Neilands, Frongillo, Melgar-Quinonez & Young, 2018) Tümdengelim yöntemi, literatür taraması ve bu alandaki ölçeklerin ve göstergelerin değerlendirilmesi yoluyla yapılmaktadır (Boateng, Neilands, Frongillo, Melgar-Quinonez & Young, 2018; Hinkin, 1995). Tümevarım yöntemi ise bireylerin tepkilerinden maddelerin oluşturulmasını içermektedir (Boateng, Neilands, Frongillo, Melgar-Quinonez & Young, 2018; Hinkin, 1995). Odak grupları ve bireysel görüşmeler gibi doğrudan gözlemler ve nitel veriler, maddeleri tümevarımsal olarak tanımlamak için kullanılabilir. ÇYEMUK ölçeğinin madde havuzu tümdengelim yönetimiyle, yani literatür taraması ve alandaki ölçeklerin değerlendirilmesiyle oluşturulmuştur.

ÇYEMUK'un ikinci bölümü çocukların genel olarak mobil uygulamaları eğitsel amaçlı kullanımlarını belirlemeye yöneliktir. Araştırmanın temel amacı çocukların yabancı dil öğrenimini destekleyen mobil uygulamaları kullanımlarının İngilizce ders başarısına etkilerinin incelenmesidir. Bu durumun belirlenmesinden önce çocukların mobil uygulamaları eğitsel amaçlı kullanım durumları hakkında betimsel bir çerçeve sunulması amaçlanmıştır.

ÇYEMUK Ölçeğinin 2. bölümündeki maddelerde Çam ve Uysal (2017, s. 559-567) tarafından geliştirilen Mobil Uygulamaların Eğitsel Amaçlı Kullanımı ölçeği incelenmiştir. Öncelikle ölçeğin çocuklara uyarlamasını yapmak için ölçeği geliştiren araştırmacılar ile iletişime geçilmiş ve EK-8' de görülen izin onayı alınmıştır. Mobil uygulamaların eğitsel amaçlı kullanımının boyutları kapsamında 4. sınıf öğrencilerinin gerçekleştirebileceği yargılara yer verilmesi için maddeler dil, anlatım ve ifade olarak gözden geçirilmiştir.

Çam ve Uysal (2017, s. 559-567) tarafından geliştirilen Mobil Uygulamaların Eğitsel Amaçlı Kullanımı ölçeği ile ilgili kapsam geçerliği, pilot bir uygulama, yapı geçerliği ve iç tutarlık ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Kapsam geçerliği için 11 öğretim elemanının görüşleri ele alınmıştır. 21 kişilik örnekleme pilot bir uygulama yapılmıştır. Yapı geçerliği ve iç tutarlık güvenirliği çalışmaları için üniversitede öğrenim gören 408 öğrencisinin verileri kullanılmıştır. Çalışma sonucunda ölçek, 6 faktörlü bir yapıdan oluşmaktadır. Her bir faktörün altındaki maddelere bakılarak faktörler isimlendirilmiştir ve ölçeğin son hali ortaya çıkmıştır.

Ölçeğin üçüncü bölümü, araştırmanın temel amacı olan çocukların yabancı dil öğrenimini destekleyen mobil uygulamaları kullanımının İngilizce ders başarısına etkisinin test edilmesi amacıyla geliştirilmiştir. Bu nedenle bu bölümün maddelerinin belirlenmesinde çocukların yabancı dil öğrenme süreci, mobil öğrenme, yabancı dil öğreniminde özerklik ve mobil destekli dil öğrenimi ile ilgili çalışmalara ve ölçeklere odaklanılmıştır.

Demir ve Akpınar (2016, s. 59-79) tarafından geliştirilen Mobil Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğinde motivasyon ve öğrenmeye etki konularında maddeler bulunmaktadır. Mobil Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğinin geliştirilmesinde ilk olarak, alan yazın taraması ve uzman görüşlerinden yararlanılarak 57 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Görünüş ve kapsam geçerliği için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Güncelleme yapılmasının ardından madde havuzu 52 maddeye düşürülmüştür. 326 tane

lisans öğrencisi ile pilot bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Faktör analizleri sonucunda 21 ölçek maddesinin 4 faktörde toplandığı ve ölçeğin toplam varyansın %51.116'sını açıkladığı belirlenmiştir. Ölçeğin son haline ait Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .950 hesaplanmış ve ölçeğin yüksek oranda güvenilir olduğu rapor edilmiştir.

ÇYEMUK ölçeğinin 3. bölümünde yer alan mobil uygulama kullanımına isteklilik faktöründeki 25 ve 26. maddeler ve yabancı dil öğrenimine katkı faktöründe yer alan 37 ve 38. maddenin geliştirilmesinde bu çalışmadan fayda sağlanmıştır. 4. sınıf öğrencilerinin bilişsel özellikleri dikkate alınarak maddeler dil, anlatım ve ifade olarak gözden geçirilmiştir.

Özer (2017) tarafından gerçekleştirilen Mobil Destekli Öğrenme Çevresinin Yabancı Dil Öğrencilerinin Akademik Başarılarına, Mobil Öğrenme Araçlarını Kabul Düzeylerine ve Bilişsel Yüke Etkisi isimli doktora tezi kapsamında Mobil Öğrenme Araçlarını Kabul Ölçeği geliştirmiştir. Ölçekte yabancı dil edinimi sürecinde beceri kazanma ve yabancı dil öğreniminde motivasyonun önemine odaklanıldığı ifade edilebilir. Mobil Öğrenme Araçlarını Kabul Ölçeğinin kapsam geçerliği 4 uzman tarafından yapılmıştır. Kapsam geçerliğinden sonra 53 öğrenci ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Ölçek, çeşitli üniversitelerin yabancı diller yüksekokullarında öğrenim gören 407 öğrenciye uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucu, 5'li Likert tipindeki dört boyuttan oluşan ölçek toplam 19 madde ile son biçimine ulaşmıştır.

Mobil Öğrenme Araçlarını Kabul Ölçeğinin yabancı dil öğrenimi ve mobil öğrenme üzerine odaklanması nedeniyle ÇYEMUK ölçeğinin 3. bölümünde yer alan yabancı dil öğrenimine katkı faktörü ile 30, 31 ve 34. maddeler ve mobil uygulama kullanımına isteklilik faktörü ile 27. ve 28. maddelerin geliştirilmesinde Özer (2017) tarafından geliştirilen ölçeğinden faydalanılmıştır. 4. sınıf öğrencilerinin anlayabileceği cümlelere yer verilmesi için maddeler dil ve ifade olarak gözden geçirilmiştir. Mobil Öğrenme Araçlarını Kabul Ölçeğinde yabancı dil öğreniminde sadece yazma, konuşma ve kelime bilgisiyle ilgili ifadeler yer aldığı gözlemlenmiştir. Yabancı dil öğretiminde dört temel dil becerisi (okuma, yazma, konuşma ve dinleme) ve telaffuz, sözcük bilgisi (vocabulary) ve dilbilgisi (grammar) kavramları kullanılmaktadır (Javed, Juan & Nazlı, 2013, s. 130). Bu nedenle ÇYEMUK ölçeğine okuma, dinleme, dil bilgisi ve telaffuzla ilgili maddeler (32, 33, 35 ve 36. maddeler) eklenmiştir.

Önal ve Tanık Önal (2019, s. 283-289), tarafından Türkçe' ye uyarlanan Yetişkin Öğrenenler için Mobil Öğrenme Tutum Ölçeğinin (Mobile Learning Attitude Scale for Adult Learners) öğrenen özerkliğine odaklanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan 309 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. AFA sonucu ölçeğin dört faktörlü yapıda ve 21 maddeden oluştuğu belirlenmiş ve DFA sonucu faktör yapısının doğrulandığı rapor edilmiştir. Sonuç olarak ölçeğin 4 faktörlü yapıda olduğu ve 21 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha (α) güvenilirlik katsayısı ise $\alpha = .90$ 'dır. Bu bağlamda ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

AUÖ; öğrenenlere kendi öğrenme sorumluluğunu veren ve böylece kendi kendine yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirmeyi hedefleyen özgün bir süreçtir (Fırat, 2019). Ölçekte *algılanan kontrol* faktörüyle açık ve uzaktan öğrenmenin bu özelliğinin vurgulanması amaçlanmaktadır. Algılanan kontrol faktöründe yer alan 39, 40, 41. maddelerin geliştirilmesinde Yetişkin Öğrenenler için Mobil Öğrenme Tutum Ölçeğinden yararlanılmıştır. Bu maddeler alan uzmanlarından gelen görüşlerle birlikte 4. sınıf öğrencilerinin anlayabileceği şekilde dil ve ifade olarak gözden geçirilmiştir. ÇYEMUK ölçeğinin geliştirilme sürecinde yararlanılan ölçekler ve teorik çerçevesi ile ilgili özet Tablo 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3.3. ÇYEMUK maddelerinin geliştirilme süreci

Faktör ve Maddeler	Madde havuzu oluşturma süreci
ÇYEMUK ölçeğinin 3. bölümünde yer alan <i>mobil uygulama kullanımına isteklilik</i> faktörü ve bu faktör altında yer alan maddeler	Sosyo-Eğitimsel Model (The Socio-Educational Model) (Gardner, 1985) Mobil Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği (Demir ve Akpınar, 2016) Mobil Öğrenme Araçlarını Kabul Ölçeği (Özer, 2017)
ÇYEMUK ölçeğinin 3. bölümünde <i>yabancı dil öğrenimine katkı</i> faktörü ve bu faktör altında yer alan maddeler	Monitör Kuramı (Krashen, 1978) Mobil Öğrenme Araçlarını Kabul Ölçeği (Özer, 2017)
ÇYEMUK ölçeğinin 3. bölümünde <i>algılanan kontrol</i> faktörü ve bu faktör altında yer alan maddeler	MALLAS modeli (Viberg, Watson ve Kukulska-Hulme, 2020) Yetişkin Öğrenenler için Mobil Öğrenme Tutum Ölçeği (Önal ve Tanık Önal, 2019)

Alan yazın taraması sonucu ulaşılan çalışmalar incelenerek 43 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Öncelikle maddelerin dil, ifade ve anlatım düzeltmeleri yapılmıştır. Bu maddelerden 24 tanesi genel olarak çocukların mobil uygulama kullanımı ile ilgilidir. Geriye kalan 19 madde çocukların yabancı dil öğrenme

amacıyla mobil uygulama kullanımlarının boyutlarını belirlemeye yöneliktir. 19 madde; tekrar, anlam bütünlüğü, kapsama uygunluk açısından incelenmiş ve madde sayısı 16'ya indirgenmiştir. 16 ölçek maddesinin faktörleri alan yazından elde edilmiştir. Maddelerden, 7 madde “yabancı dil öğrenimine katkı”, 6’sı “mobil uygulama kullanımına isteklilik” ve 3’ü “algılanan kontrol” faktörleri altında yer almaktadır. Anketin rasgele doldurulup doldurulmadığını belirlemek amacıyla ölçeğe 1 tane kontrol sorusu eklenmiştir. Böylelikle ölçeğin 3. bölümünde 17 maddeden oluşan 3 faktörlü bir form geliştirilmiştir. EK-2’de 3 bölüm ve 41 maddeden oluşan ölçek formunun tam versiyonu yer almaktadır.

Ölçekte ilk bölümde; katılımcıların cinsiyeti, sürekli olarak kullandıkları bir internet bağlantısı olup olmadığı, mobil araçlarının olup olmadığı, varsa sayısı, günlük ortalama mobil cihaz kullanım süreleri, İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullanıp kullanmadıkları ve cevap evet ise mobil uygulamaların adlarının ve İngilizce dersi dönem sonu not ortalamalarının belirlenmesine yönelik sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise mobil uygulamaların eğitsel amaçlı kullanımının boyutları kapsamında 4. sınıf öğrencilerinin gerçekleştirebileceği yargılara yer verilmiştir. Bu bölümde maddeler “Evet” ve “Hayır” şeklinde cevaplandırılacaktır. Üçüncü bölümde ise ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yabancı dil öğrenimi için geliştirilen mobil uygulama (akıllı telefon ve tabletlerden indirilip kullanılabilen EBA mobil uygulaması, Dyned, Duolingo, Memrise gibi uygulamalar) kullanımlarının boyutlarının belirlenmesine yönelik ifadeler yer almaktadır. Bu bölüm; “1 Kesinlikle Katılmıyorum”, “2 Katılmıyorum”, “3 Kararsızım”, “4 Katılıyorum” ve “5 Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde 5’li likert tiplidir.

3.3.1.3. Görünüş ve kapsam geçerliği

ÇYEMUK ölçeğinde bulunan üçüncü bölüm ile ilgili alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmanın temel amacının 4. sınıf öğrencilerinin yabancı dil öğrenme sürecini destekleyen mevcut mobil uygulama kullanımlarının İngilizce ders başarısına etkisinin incelenmesi olması ve ölçekte bulunan üçüncü bölümün bu amacı test etmesi nedeniyle sadece bu bölümünle ilgili geçerlik ve güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Kapsam geçerliği AUÖ alanında doktora yapmakta olan ve İngilizce Öğretmeni olarak çalışan uzmanlar tarafından yapılmıştır. Alan uzmanları “uygun örnekleme” yöntemi kullanılarak saptanmıştır. Bu yöntemde araştırmacı ihtiyaç duyduğu büyüklükteki bir gruba ulaşana kadar en ulaşabilir yanıtlayıcılardan başlayarak çalışma grubunu tanımlar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel; 2008). Çalışma

grubunun belirlenmesinde katılımcıların gönüllülüğü esas alınmıştır. Ölçeğin değerlendirilmesinin yapılması için seçilen 21 uzmana anket yollanmış, 20'sinden dönüş alınmıştır. Bir uzman değerlendirme formu tamamlanmamış olduğu için ölçek araştırma örneklemini dışında bırakılmıştır. Böylece kapsam geçerliği için 19 alan uzmanından alınan geri bildirimler dikkate alınmıştır.

Alan uzmanlarının değerlendirmesi için ölçek Google Forma aktarılmış ve uzman değerlendirme formuna dönüştürülmüştür (Bkz: EK-3). Alan yazından faydalanılarak belirlenen 17 madde 3 faktörde kategorize edilmiştir. Ölçek maddeleri *yabancı dil öğrenimine katkı* (7), *mobil uygulama kullanımına isteklilik* (6) ve *algılanan kontrol* (3 madde) faktörleri altında yer almıştır. Ölçekte çocukların yabancı dil öğrenmek için eğitsel mobil uygulama kullanımlarının belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Alan Uzmanı Değerlendirme formunda katılımcılardan ölçeğe ait maddeleri incelemeleri ve ölçmek istenilen amaca uygunluk derecesini 1'den 10'a kadar (1 en düşük - 10 en yüksek) değerlendirmeleri istenmiştir. Katılımcılara her bölümün sonunda açıklama alanı bırakılmış ve bu alana ölçek maddelerinin amaca uygunluğu ile ilgili görüş ve önerilerini belirtmeleri istenmiştir. Alan uzmanlarından ölçek maddelerine görüş ve kapsam geçerliğine dair toplanan veriler Tablo 3.4'de görüldüğü üzere aritmetik ortalama ($\bar{X}$) ile incelenmiş ve yorumlanmıştır. Ayrıca açıklama bölümünde yer alan ölçek ile ilgili görüş ve önerileri içerik analizine tabi tutulmuştur.

Tablo 3.4. Ölçeğin alan uzmanı değerlendirmesi ortalamaları

	Mobil uygulama kullanımına isteklilik	Yabancı dil öğrenimine katkı	Algılanan Kontrol
	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$
	M1=9,1	Y1=8,1	A1=8,5
	M2=8,3	Y2=9,3	A2=7,6
	M3=7,7	Y3=9,1	A3=8,3
	M4=8,2	Y4=9	
	M5=8,7	Y5=9	
	M6=8,3	Y6=7	
		Y7=9,05	
Toplam			
Ortalama	8,3	8,65	8,1

Katılımcılar, ölçek maddelerinin ölçeğin amacına uygunluğunu 1’den 10’a kadar puanlamışlardır. Tablo 3.4 incelendiğinde alan uzmanlarının ölçek maddelerinin amaca uygunlukları hakkında yaptıkları değerlendirmenin ortalamaları görülmektedir. Maddelerin ortalama puanlarına bakıldığında ortalaması $\bar{X} = 9$ puan ve üzeri olan maddelerin mobil uygulama kullanımına isteklilik faktörü için 1. madde, yabancı dil öğrenimine katkı faktörü için 2, 3, 4, 5 ve 7. maddeler olduğu görülmektedir. Maddelerin ortalama puanlarına bakıldığında alan uzmanları tarafından maddelerin ölçmek istenilen amaca uygun görüldüğü ifade edebilir. Katılımcılardan biri açıklama bölümüne yabancı dil öğrenimine katkı faktöründe yer alan 7. maddenin mobil uygulama kullanımına isteklilik faktörü altında yer alması gerektiğini ifade etmiştir. Ancak maddede yer alan “Mobil uygulamalar İngilizce dersindeki başarıyı artırır” ifadesinde geçen başarı kelimesi yabancı dil öğrenimine katkı anlamında kullanılmıştır. Bu nedenle bu madde üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

Ortalaması 8 puan ve üzeri olan maddeler ise mobil uygulama kullanımına isteklilik faktörü için 2, 4, 5, 6. maddeler; yabancı dil öğrenimine katkı faktörü için 1. madde; algılanan kontrol faktörü için 1 ve 3. maddelerdir. Bu maddelerin de ölçülmek istenilen amaca uygun olduğu söylenebilir. Katılımcılardan biri açıklama bölümüne algılanan kontrol faktörü altında yer alan 3. maddenin sadeleştirilip daha anlaşılır bir hale getirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Alan uzmanlarının önerileri dikkate alınarak madde “Mobil uygulamalarda İngilizce öğrenme konusunda kendime güvenirim” olarak yeniden yazılmıştır.

Ortalaması 7 ve üzeri olan maddeler ise mobil uygulama kullanımına isteklilik faktöründe yer alan 3. madde; yabancı dil öğrenimine katkı faktöründe 6. madde ve algılanan kontrol faktörü için 2. maddedir. Katılımcılardan biri açıklama bölümüne mobil uygulama kullanımına isteklilik faktörü altında yer alan 3. maddenin yabancı dil öğrenimine katkı faktörüne daha uygun olduğunu belirtmiştir. Ortalama puanı ve alan uzmanlarının önerileri dikkate alınarak “Mobil uygulamalar İngilizce öğrenmelerimin kalıcı olmasını sağlar” maddesi yabancı dil öğrenimine katkı faktörüne değiştirilmesine karar verilmiştir. Yabancı dil öğrenimine katkı faktöründe yer alan 6. madde hakkında katılımcılar herhangi bir görüş ve öneride bulunmamışlardır. 6. maddede yer alan “Mobil uygulamalar İngilizce dinleme becerimi artırır” ifadesi yabancı dilde yer alan 4 beceriden birini (dinleme, okuma, yazma ve konuşma) kapsamaktadır. Yabancı dil öğretiminde bu becerilerinin hepsinin yer aldığı düşünüldüğünde madde hakkında herhangi bir değişiklik

yapılmamıştır. Algılanan kontrol faktöründe yer alan 2. madde hakkında katılımcılardan ikisinin cümlede yer alan kontrol ifadesiyle ne kastedildiğinin anlaşılmadığı ve cümlenin gözden geçirilmesi gerektiği görüşünde oldukları belirlenmiştir. Ortalama puanı ve alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda madde “Mobil uygulamalarda İngilizce öğrenirken kontrol bendedir” olarak yeniden yazılmıştır. Böylece ölçek formuna pilot uygulama öncesi son hali verilmiştir (Bkz: EK-4).

3.3.1.4. Pilot uygulamalar

Bu ölçek için iki pilot uygulama süreci gerçekleştirilmiştir. Uzman görüşü sonucunda elde edilen ölçek formunun ilk pilot uygulaması Eskişehir’de bir ilkokulda 4. Sınıfta öğrenim gören 23 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama için EK-4’de yer alan ölçek Google forma aktarılmış ve linki öğrencilere ulaştırılmıştır. Öğrenciler ölçeği velileri gözetiminde doldurmuşlardır. Katılımcıların ölçekle ilgili deneyimlerini, görüş ve önerilerini yazabilmeleri için ölçeğin sonuna açıklama bölümü eklenmiştir.

Birinci pilot uygulamada ölçek ile ilgili katılımcıların deneyimleri nitel analiz yöntemi olan içerik analizi ile analiz edilmiştir ve doğrudan alıntılar yapılmıştır. Ölçeği cevaplarırken deneyimleri ile ilgili geri dönüş yapan bazı öğrencilerden gelen açıklamalar şu şekildedir:

“Hiç zorlanmadım 5-6 dakikada yaptım”. Ece

“5 dakika bile sürmedi linke tıklayıp sorulara göre işaretleme yaptım”. Ceren

“Anketi yaparken zorlanmadım sadece kafam karıştı 5-10 dakika arası sürdü”. Irmak

“Fazla zorlanmadım 10 dakikada yaptım”. Berke

“Ben anketi sonuna kadar zorlanmadan yaptım ancak çıktı almadım internet ortamında tamamladım”. Zülal

Öğrencilerin ölçeği ortalama 5-6 dakika içinde tamamladıkları ifade edilebilir. Pilot uygulama sonucunda tüm maddelerin çalıştığı ve maddelerin anlaşılabilirliğinde 4. sınıf öğrencilerinin zorluk çekmediği görülmüştür.

Birinci pilot uygulamadan sonra ölçekle ilgili alan uzmanlarından ikinci bir görüş alınmış ve ölçek maddeleriyle ilgili değişiklik yapılmıştır. Alan uzmanlarından gelen görüşle ölçeğin yönergesinde değişiklik yapılmıştır. 4. sınıf öğrencilerinde mobil uygulama kavramı konusunda daha net fikir oluşması için yönergede yabancı dil eğitimini destekleyen mobil uygulamalar arasından örnekler verilmiştir. *“Ölçeği öğrenciler dolduracaktır. Velilerden ise öğrencilerin ölçeğe ulaşmalarında ve ölçeği*

doldururken zorlandıkları sorularda yardımcı olmaları istenmektedir” şeklinde yönergeye veliler ve öğrencilerin görevleri ayrı ayrı eklenmiştir. Ayrıca ölçeğin 2. maddesi ve 5. maddelerinin benzer olduğu yönünde gelen görüşle 2. madde ölçekten çıkartılmıştır. Ölçekteki maddeler arasında tutarlılık sağlanması açısından ölçekte yabancı dil ifadesi İngilizce olarak değiştirilmiştir. Yabancı dil öğreniminde temel becerilerden biri olduğu için telaffuzla ilgili bir madde eklenmiştir. Ayrıca 17. madde, 4. sınıf öğrencilerinin anlayabileceği şekilde dil ve ifade olarak gözden geçirilmiştir.

Yapılan değişiklikler nedeniyle ikinci bir pilot uygulama yapılmıştır. Uzman görüşü sonucunda elde edilen ölçek formunun pilot uygulaması Eskişehir’de bir ilkokulda 4. Sınıfta öğrenim gören 14 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama için EK-1’de yer alan ölçek Google Formlara aktarılmış ve oluşturulan link öğrencilerle paylaşılmıştır. Öğrenciler ölçeği velileri gözetiminde doldurmuşlardır. Katılımcıların ölçekle ilgili deneyimlerini, görüş ve önerilerini yazabilmeleri için ölçeğin sonuna açıklama bölümü eklenmiştir.

İkinci pilot uygulamada ölçek ile ilgili katılımcıların deneyimleri nitel analiz yöntemi olan içerik analizi ile analiz edilmiştir. Deneyimleri ile ilgili geri dönüş yapan öğrencilerden gelen açıklamalar şu şekildedir:

“3 dakikada bitirdim, sorularda anlamadığım bir yer olmadı” Yağmur

“3-4 dakikada tamamladım, anlamadığım bir yer olmadı” Meryem

“4 dakikada tamamladım, anlamadığım bir şey olmadı” Bekir

“ Anketi ortalama 3-4 dakikada tamamladım. Soruları anlamakta zorlanmadım. Zaten bu tip programları kullanıyorum” Haktan

Katılımcılardan 3 tanesiyle telefonda görüşmeler de yapılmıştır. Telefonla görüşülen öğrenciler *Mobil uygulamalarla İngilizce öğrenirken çevremdekilerden yardım alırım* maddesinde ebeveynlerinin mobil araçlarını kullanmayı yardım alma olarak anladıklarını ifade etmişlerdir. Maddede anlatılmaya çalışılan durum, mobil uygulamalarda İngilizce öğrenirken karşlarına çıkan etkinlikleri kendilerinin yapıp yapmadıklarını belirleyebilmektir. Bu nedenle bu madde *Mobil uygulamalarla kendi kendime İngilizce öğrenebilirim* olarak değiştirildi. *Mobil uygulamalardan öğrendiğim İngilizceyi daha kolay hatırlarım* maddesiyle ilgili öğrencilerden mobil uygulamaların ne ile karşılaştırılması gerektiği yönündeki geri dönüş nedeniyle madde *Mobil uygulamalardan öğrendiğim İngilizceyi kolay hatırlarım* olarak değiştirildi.

3.3.1.5. Ölçeğin puanlaması

İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenmek amacıyla mobil uygulama kullanımlarının belirlenmesi amacıyla geliştirilen ölçek, “1 Kesinlikle Katılmıyorum”, “2 Katılmıyorum”, “3 Kararsızım”, “4 Katılıyorum” ve “5 Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde 5’li likert tiplidir. Öğrencilerin maddeleri rasgele cevaplayıp cevaplamadığını belirlemek amacıyla bir kontrol maddesi eklenmiştir. EK-1’de yer alan ölçeğin 5. maddesi, 13. maddenin olumsuz ifade edilmiş biçimidir.

5. Madde: Mobil uygulamaların İngilizce dersindeki başarıyı arttırdığını düşünmüyorum.

13. Madde: Mobil uygulamalar İngilizce dersindeki başarıyı artırır.

Olumlu ifade içeren maddenin puanlaması “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğinden başlayarak 5’ten 1’e doğru yapılandırılmıştır. Katılımcıların 5 ve 13. Maddelere verdikleri cevapların uyumsuz olması beklenmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 80, en düşük puan ise 16’dır. Kontrol maddesi olması nedeniyle 5. madde faktör analizine dahil edilmemiştir. Böylece 16 madde için geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına başlamadan önce ölçeğe son hali verilmiştir.

3.3.1.6. Ölçeğin geçerliği

3.3.1.6.1. Faktör analizi

Çocukların Yabancı Dil İçin Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği (ÇYEMUK) madde ve faktörleri alan yazından yararlanılarak ve uzman görüşleri doğrultusunda belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle yeni baştan faktör ve madde yazılmamıştır, daha önceden belirlenmiş bir yapı söz konusudur. Alan yazından yararlanılarak ve uzman görüşleri doğrultusunda belirlenen yapının bu araştırmada gerçekleştirilen uygulama ile doğrulanması amaçlanmaktadır. Daha önceden belirlenen yapı Doğrulayıcı Faktör Analiziyle (DFA) sınanmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi kuram geliştirme amacıyla kullanılırken, DFA mevcut bir kuramsal yapıyı test etme amacı gütmektedir (Rennie, 1997). DFA, gizil değişkenler ile ilgili kuramların test edilmesine dayanan ve ileri düzey araştırmalarda kullanılan oldukça gelişmiş bir tekniktir (Tabachnick & Fidell, 2013). DFA, daha önceden tanımlanmış ve sınırlandırılmış bir yapının, bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığının test edildiği bir analizdir.

DFA uygulamalarına geçmeden önce, ortaya çıkabilecek sorunları en aza indirebilmek için bazı temel kavramların ve olası durumların sorgulanması gerekmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018, s. 205). Bu doğrultuda örneklem büyüklüğü, kayıp değerler, normallik, doğrulsallık, çoklu bağlantı ve tekillik ile uç değerler belirlenmiştir. Verilerin faktör analizine uygulunun hesaplamaları SPSS kullanılarak yapılmıştır.

Kayıp Değerler (Missing Values)

ÇYEMUK ölçeği DFA analizlerinin yapılması için ilkokul 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilere uygulanmıştır. Uygulama için EK-1’de yer alan ölçek Google Forma aktarılmış ve oluşturulan link elektronik ortamda paylaşılmıştır. Öğrenciler ölçeği velileri gözetiminde doldurmuşlardır. Linkle beraber gönderilmiş olan mesaj aşağıda verilmiştir.

“Değerli Veliler; doktora tezim kapsamında yabancı dil öğrenimini destekleyen mobil uygulamaların 4. Sınıf öğrencilerinin İngilizce ders başarısına etkisini araştırmaktayım. Linkte gönderilmiş olan ölçeğin 4. Sınıf öğrencileri tarafından doldurulması gerekmektedir. Öğrencilerin ölçeğe ulaşmalarında yardımcı olmanızı rica ediyorum. Verilen yanıtlar bilimsel olarak kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Teşekkürler.”

4. sınıfta öğrenim gören 345 öğrenciden veri toplanmıştır. 12 katılımcının ölçek formunun boş olması nedeniyle bu katılımcılara ait veriler örneklem harici bırakılmıştır. 333 katılımcıdan toplanan verilerle DFA analizine başlanmıştır.

Uç Değerler (Outliers)

İstatistiksel analizlere geçilmeden önce veri setindeki uç değerler belirlenmiştir. Faktör analizi uç değerlere karşı duyarlıdır (Pallant, 2012, s. 200). Bu nedenle verilerde uç değer olup olmadığı kontrol edilmelidir. Uç değerler belirli bir dağılımın ortalamasına çok uzak değerler alan veriler olarak tanımlanır (Jarrell, 1994, s. 50). Uç değerler, tek yönlü (tek değişkenli) ve çok yönlü (çok değişkenli) olabilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018, s. 12). Tek yönlü uç değer katılımcılar tek değişkene ilişkin aşırı değerlere sahip olmaları anlamına gelirken, çok yönlü uç değer iki veya daha fazla değişkene ilişkin puanların olağan dışı kombinasyonu anlamına gelmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018, s. 12).

Tek değişkenli uç değerler dağılımındaki tüm puanların standart puanlara dönüştürölmesi gibi bazı istatistiksel yöntemler yardımıyla belirlenebilir. Bu amaçla ham puanlar standart z puanlarına dönüştüröllebilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018, s. 13). Geniş örneklemlerde ($n > 100$) z puan aralığı -4 ve $+4$ olarak kabul edilir (Mertler ve Vannatta, 2000). Katılımcıların ölçeğe verdikleri puanların toplamının z puanlarına bakıldığında -4 ve $+4$ aralığında olduğu görölümüştür.

Çok yönlü uç değerler, iki ya da daha fazla değişkene ilişkin puanların olağan dışı kombinasyonları anlamına gelir. Faktör analizinde her bir madde değişken görevi yapmaktadır, dolayısıyla 16 değişken için faktör analizi yapılmıştır. Çok yönlü uç değerlerin çözölümü daha zordur ve daha önce söz edilen teknikler kullanılarak belirlenmesi çok güçtür. Ancak Mahalanobis uzaklığı olarak bilinen bir istatistiksel yöntemle belirlenebilir (Mertler ve Vannatta, 2005). Mahalanobis uzaklığı, bir deneğin diğer deneklerin merkezinden (centroid) olan uzaklığını göstermektedir. Bu merkez nokta, tüm değişkenlerin ortalamalarından oluşturulmuş bir noktadır (Tabachnick & Fidell, 2013). Bir diğer ifadeyle Mahalanobis uzaklığı, bağımsız değişkenin uzayındaki merkezden veya örneklem ortalamasından tek bir veri uzaklığını ölçen bir istatistiktir. Çok yönlü uç değerler için kabul edilen ölçüt, $p < .001$ düzeyinde manidar Mahalanobis uzaklığı değeridir. Her bir denek için hesaplanan Mahalanobis değeri, kritik ki-kare değeri ile karşılaştırılmaktadır. Serbestlik derecesi (sd), analizdeki değişkenin sayısının (K) bir eksiği alınarak hesaplanmaktadır (Tabachnick & Fidell, 2013). Kritik ki-kare değeri, $\alpha = .001$ ve “K-1” sd için tablodan okunduğunda Mahalanobis uzaklığı 16 değişken için kritik değerin 39.252 ($p < .001$) (Tabachnick & Fidell, 2013, s. 952) arasında olduğu kabul edilmektedir.

Uç değerler hata varyansını yükseltirler ve istatistiksel testlerin gücünü azaltırlar (Rasmussen, 1988, s. 190). Pallant (2012, s. 58) uç değerlerle baş edebilmek için bu değerleri veri setinden silmenin bir çözüm olabileceğini belirtmektedir. Mevcut araştırmanın veri setinin uç değerler açısından incelenmesinden sonra 24 katılımcıya ait verinin analizlerden çıkarılmasına karar verilmiştir. Bu durumda katılımcı sayısı 333’ten 309’a düşümüştür.

Örneklem Büyüklüğü (Sample Size)

Faktör analizinin yapılması için hedef kitle ile bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulama; rassal olarak belirlenen ilkokullarda öğrenim gören 4. sınıf öğrencileriyle

gerçekleştirilmiştir. Pallant (2012, s. 201) faktör analizinde her bir maddeye karşılık en az 5 katılımcı oranının tutturulması gerektiğini ifade etmektedir. Örneklem büyüklüğü açısından DFA için veri yapısının uygunluğunu test etmeye yönelik bir başka ölçüt Kaiser Mayer Olkin (KMO) testi sonuçlarıdır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018, s. 207). KMO, gözlenen korelasyon katsayılarının büyüklüğü ile kısmi korelasyon katsayılarının büyüklüğünü karşılaştıran bir testtir (Kalaycı, 2006).

KMO değerinin yüksek olması, ölçekteki her bir değişkenin diğer değişkenler tarafından mükemmel bir şekilde tahmin edebileceği anlamına gelmektedir. KMO sıfır ve bir arasında bir değer almaktadır ve örneklem büyüklüğü için değer; .50-.60 arasında ise kötü, .60-.70 arasında ise zayıf, .70-.80 arasında ise orta, .80-.90 arasında ise iyi, .90 ve üzerinde ise mükemmel olduğu yorumu yapılır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018, s. 206; Şencan, 2005). Bu çalışma kapsamında 309 katılımcıdan toplanan veriler DFA için kullanılmıştır. Tablo 3.5 incelendiğinde KMO değerinin .950 olduğu görülmektedir. Bu nedenle DFA için toplanan verilerin örneklem büyüklüğünün mükemmel olduğu ifade edilebilir.

Tablo 3.5. Bartlett küresellik testi ve KMO sonuçları

KMO	χ^2	Sd	p
.950	3418.797	120	,000

Normallik (Normality)

Faktör analizinde her bir madde değişken görevi yapar. Dolayısıyla ÇYEMUK ölçeğinin 3. bölümünde bulunan 16 değişken için DFA yapılmaktadır. Çok değişkenli normallik, tüm değişkenlerin ve değişkenlerin tüm doğrusal kombinasyonlarının normal olarak dağılmasıdır (Tabachnick & Fidell, 2013). Verilerin çok değişkenli normalliği Bartlett Küresellik Testi ile hesaplanır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018, s. 208). Tablo 3.5 incelendiğinde Bartlett testinin anlamlı olduğu ($p<.05$) görülmektedir. Bu bulgu çoklu normallik ölçütünün karşılandığını ortaya koymaktadır.

Ancak bu değer tek başına yorumlanmaması, tek değişkenli normalliğin de test edilmesi gerektiği belirtilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018). Tabachnick & Fidell'e göre (2013, s. 80) büyük örneklemelerde ($n>200$) çıkarım testlerini (formal inference tests) kullanmak yerine dağılımın şekline bakmak iyi bir fikirdir. Faktör analizinin sayıltılarından birisi olan normalliğin incelenmesi için her bir maddenin dağılım grafikleri incelenmiştir. Bu grafikler normal dağılıma yakın görüntüler vermiştir.

Ayrıca her bir maddenin basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Fabrigar, Wegener, MacCallum ve Strahan (1999, s. 283) faktör analizinde maksimum benzerlik tekniği kullanıldığında çarpıklık değerinin 2'den basıklık değerinin ise 7'den büyük olmaması gerektiğini ifade etmektedir. Her bir maddenin çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde veri setinin tek değişkenli normallik sayıltısını karşıladığı söylenebilir.

Doğrusallık (Linearity)

Doğrusallık iki değişken arasındaki doğru bir ilişkinin olması olarak tanımlanabilir. İki değişken arasında doğrusal bir ilişkinin varlığı, doğrusal korelasyon katsayısı (r) ile bulunur. Doğrusallığa ilişkin karar noktası örneklemdaki kişi sayısına göre değişmektedir. $n=100$ için karar .196'dır (-1 ile -.196 ve +.196 ile +1) (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018, s. 209). Veri setinin korelasyon katsayıları incelendiğinde değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çoklu Bağlantı (Multicollinearity) ve Tekillik (Singularity)

DFA yapabilmemiz için değişkenler arasında kuvvetli bir ilişki olmaması gerekmektedir. Çoklu bağlantı, test maddelerinin ikiyeşerli olarak birbiriyle yüksek derecede ilişkili olması durumudur. Çoklu doğrusallığı belirlemek için Tolerance ve VIF değerleri incelenmelidir. Tolerans değerlerinin 0.224 ile 0.712 arasında, VIF değerlerinin ise 1.405 ile 4,62 arasında olduğu bulunmuştur. Tolerans değerlerinin 0.10'dan büyük ve VIF değerlerinin 10'dan küçük olması (Akbulut, 2010), veri setinde çoklu doğrusal bağlantı ve teklik problemi olmadığını, verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak faktör analizinin yapılması için hedef kitle ile gerçekleştirilen uygulama sonucu toplanan veri setinin faktör analizi için uygun olduğu belirlenmiştir.

3.3.1.6.2. Doğrulayıcı faktör analizi

Ölçeğin madde ve değişkenleri alan yazından yararlanılarak ve uzman görüşleri doğrultusunda belirlenmiştir. Daha önceden belirlenmiş bir yapı olması nedeniyle doğrulayıcı faktör analizi (confirmatory factor analysis) yapılmıştır. Tablo 3.6'da ölçeğin faktörleri ve faktörlerin maddeleri verilmiştir.

Tablo 3.6. Ölçeğin faktörleri ve faktörlerin maddeleri

Faktör	Madde sayısı	Madde numarası
1. Mobil uygulama kullanımına isteklilik	4	1, 2, 3, 4
2. Yabancı dil öğrenimine katkı	10	6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14
3. Algılanan kontrol	3	15, 16, 17

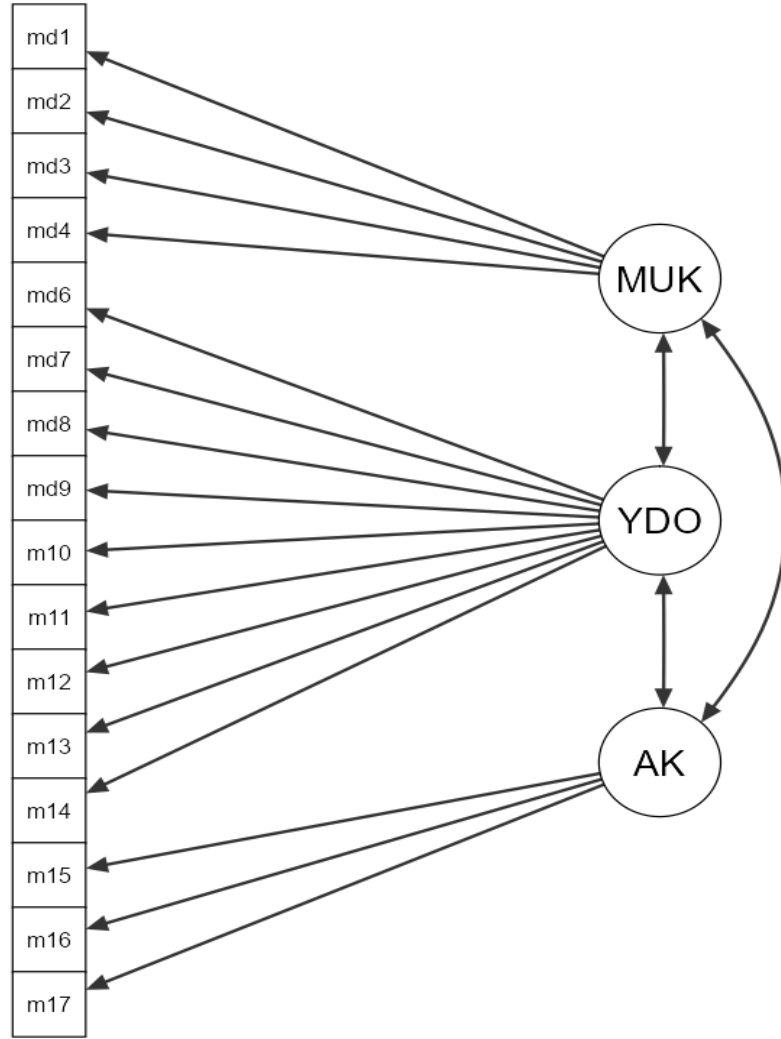
Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi açık kaynak kodlu bir uygulama olan Jamovi paket programıyla gerçekleştirilmiştir. Bunun için öncelikle veriler SPSS programına, sonrasında ise Jamovi programına aktarılmıştır. Kestirim yöntemi olarak en sık kullanılan tekniklerinden biri olan “maximum likelihood”, diğer bir ifadeyle maksimum benzerlik yönteminden yararlanılmıştır. Maksimum benzerlik yöntemi; kullanım kolaylığı, yorumlanabilirlik ve verdiği uygunluk testleri sonuçlarının zenginliği açısından en çok kullanılan yöntemdir (Schumacker ve Beyerlein, 2000, s. 629).

Sosyal bilimler alanında çalışan araştırmacılar, sıklıkla doğrudan gözlenemeyen kuramsal yapılarla ilgilenirler. Bu soyut olgular gizil değişken ya da faktör olarak adlandırılır. Gizil değişkenler doğrudan gözlenememesi nedeniyle doğrudan ölçülemezler. Gözlenemeyen değişken gözlenebilen bir başka değişkenlerle bağlantılıdır, dolayısıyla onları ölçmek olanaklıdır. Gözlenen değişken diğer bir ifadeyle maddeler araştırmacı tarafından ölçülen değişkenlerdir. Bu noktada ilk yapılması gereken faktör yüklerinin incelenmesidir. Faktör yükleri, gizil değişkenin gözlenen değişkende temsil edilme ağırlığını ya da yükünü gösterir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018, s. 267). Tablo 3.7’de modele ait fakör yükleri (factor loadings) verilmiştir.

Tablo 3.7. Ölçek modeline ait faktör yükleri

Maddeler		Faktör	Estimate	S.E.	Z	p
Madde 1	<---	Mobil uygulama kullanımına isteklilik	0.790	0.0518	15.25	< .001
Madde 2	<---	Mobil uygulama kullanımına isteklilik	0.669	0.0584	11.45	< .001
Madde 3	<---	Mobil uygulama kullanımına isteklilik	0.567	0.0561	10.12	< .001
Madde 4	<---	Mobil uygulama kullanımına isteklilik	0.723	0.0541	13.38	< .001
Madde 6	<---	Yabancı dil öğrenimine katkı	0.799	0.0555	14.40	< .001
Madde 7	<---	Yabancı dil öğrenimine katkı	0.825	0.0415	19.88	< .001
Madde 8	<---	Yabancı dil öğrenimine katkı	0.827	0.0445	18.56	< .001
Madde 9	<---	Yabancı dil öğrenimine katkı	0.829	0.0455	18.24	< .001
Madde 10	<---	Yabancı dil öğrenimine katkı	0.845	0.0479	17.64	< .001
Madde 11	<---	Yabancı dil öğrenimine katkı	0.789	0.0479	16.47	< .001
Madde 12	<---	Yabancı dil öğrenimine katkı	0.797	0.0464	17.15	< .001
Madde 13	<---	Yabancı dil öğrenimine katkı	0.841	0.0459	18.32	< .001
Madde 14	<---	Yabancı dil öğrenimine katkı	0.761	0.0491	15.51	< .001
Madde 15	<---	Algılanan kontrol	0.718	0.0531	13.53	< .001
Madde 16	<---	Algılanan kontrol	0.803	0.0477	16.83	< .001
Madde 17	<---	Algılanan kontrol	0.573	0.0624	9.18	< .001

Yukarıda Tablo 3.7.'de görüldüğü gibi ÇYEMUK ölçeğine ait modelde bulunan tüm yolların istatistiksel olarak anlamlı ($p < .005$) olduğu görülmektedir. Estimates (tahminler) değerleri gizil değişkenle gözlenen değişkenler arasındaki güçlü bir ilişkinin varlığını göstermektedir. Ölçeğin kuramsal modelinin incelenmesi amacıyla yürütülen doğrulayıcı faktör analizinin modeli Şekil 3.2'de verilmiştir.



Şekil 3.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli (MUK: Mobil Uygulama Kullanımına İsteklilik, YDO: Yabancı Dil Öğrenimine Katkı, AK: Algılanan Kontrol)

Kestirim yöntemi seçildikten sonra modele ait sonuçların uyum indeksleri vasıtası ile incelenmesi gerekir (Albright and Park, 2009, s. 13). Uygunluk istatistikleri, tasarlanan modelin gerçek ile ne derece uyumluğunu test eder, dolayısıyla modelin yapısal geçerliğini (construct validity) ortaya koymaktadır. Birçok uygunluk istatistiği vardır, bunların birbirlerinden üstün ve zayıf yanları söz konusudur (Yaşlıoğlu, 2017, s. 80). Dolayısıyla tek bir istatistiğe dayanarak modelin iyi ya da kötü biçimde gerçeğe uyduğunu söylemek yanlış olacaktır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler ile orijinal yapı arasındaki; Ki-Kare (χ^2), karşılaştırmalı uyum indeksi (Comparative Fit Index- CFI) ve yaklaşık hataların ortalama karekökü (Root Mean of Square Error of Approximation- RMSEA) istatistikleri hesaplanmıştır. Tablo 3.8’de χ^2 , CFI ve RMSEA değerleri görülmektedir.

Tablo 3.8. Ölçek modelinin iyi uyum indeksleri ve χ^2 istatistikleri

n	χ^2	sd	χ^2 /sd	CFI	RMSEA
309	257	101	2.54	0.954	0.07

Geleneksel olarak araştırma raporlarında sonucu en çok verilen uyum indeksi Ki-kare istatistiğidir (χ^2) (Munro, 2005, s. 300). χ^2 istatistiğine ait p değeri örneklem büyüklüğünden etkilenir ve çok büyük örneklem olmadıkça modelin reddedildiği sonucunu verebilir (Waltz, Strickland & Lenz, 2010, s. 170). Bu durumda χ^2 değerinin serbestlik derecesine bölünmesiyle elde edilen değer dikkate alınır (Şimşek 2007, s. 22). Jamovi programı yardımıyla gerçekleştirilen DFA kapsamında χ^2 ve sd elde edilmiştir. χ^2 /sd oranı 2.54'tür. Bu değer 5 veya daha azı olması model ile verinin uyumunun iyi olduğunu göstermektedir (Gillaspy, 1996). Bu bulgu, ÇYEMUK ölçeği için önerilen modelin toplanan veri ile iyi uyum içerisinde olduğunu göstermektedir.

Karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), modelin uyumunu değişkenler arasında hiçbir ilişkinin olmadığını varsayan bir modelle karşılaştırarak verir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018, s. 269). CFI değeri 0 ile 1 arasında değişir. CFI'nın 0.90'ı aşması iyi bir model göstergesi olarak alınmaktadır. Tablo 3.8 incelendiğinde CFI değerinin .954 olduğu görülmektedir. Değerin 1'e yakın olması nedeniyle oluşturulan modelin mükemmel olduğu ifade edilebilir.

RMSEA, popülasyon varyansını kestirmek amacıyla kullanılan bir indekstir. Bu indeks 0 ve 1 arasında bir değer almaktadır. RMSEA'nın 0'a yakın olması evren ve örneklem arasında fark olmadığını ifade eder (Brown, 2016). Tablo 3.8 incelendiğinde RMSEA değerinin 0.07 olduğu, 0'a yakın bir değer aldığı görülmektedir. Bu durumda ÇYEMUK ölçeği için toplanan verilerin örnekleminin evreni temsil ettiği ifade edilebilir.

3.3.1.7. Ölçeğin güvenirliği

Güvenirlik bir ölçme aracındaki tüm maddelerin aynı amaca hizmet edip etmediğini belirleme, maddelerin bir bütün oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla ölçülmektedir (Akbulut, 2010, s. 79). ÇYEMUK ölçeğinin güvenirlik çalışması kapsamında, ölçek maddelerinin birbirleri ile tutarlılığını test etmek için Cronbach Alpha (α) katsayısına bakılmıştır. Ölçeğin faktör analizinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen uygulamadan elde edilen veriler kullanılarak iç tutarlılık Jamovi programında hesaplanmıştır. Ölçeğin aritmetik ortalaması, standart sapması ve Cronbach Alpha değerine ilişkin veriler Tablo 3.9' da verilmiştir.

Tablo 3.9. Ölçeğin ortalama puanı, standart sapması ve Alpha Değeri

Madde Sayısı	n	$\bar{X}$	σ	α
16	309	3.68	0.750	0.945

Tablo 3.9’da ÇYEMUK ölçeğinin 16 maddesiyle ilgili katılımcı sayısı (n), aritmetik ortalaması ($\bar{x}$), standart sapması (σ) ve Cronbach Alpha değeri (α) görülmektedir. 309 katılımcıdan toplanan veriler incelendiğinde ölçeğin aritmetik ortalamasının 5 puan üzerinden 3.68 olduğu görülmektedir. Standart sapma 0.750’dir. Standart sapma, bir dizilimdeki tüm bireylerin ortalamaya olan uzaklıklarının ortalamasıdır (Akbulut, 2010, s.12). Bu değer düştükçe bireyler ortalamaya yaklaşmakta, homojen bir dağılım görülmektedir (Akbulut, 2010, s. 12). Veri setinin standart sapması incelendiğinde dağılımın normal olduğu ifade edilebilir. Cronbach Alpha değerinin .945 olduğu görülmektedir. Güvenirlilik değerinin .90’nın üzerinde olması nedeniyle ÇYEMUK ölçeğinin oldukça güvenilir bir ölçme aracı olduğu ifade edilebilir (Pallant, 2012, s. 90).

Ayrıca Tablo 3.10’da görüldüğü üzere bir madde silindiğinde ölçeğin Cronbach Alpha (α) değerinde ne tür değişim olabileceğine de bakılmıştır.

Tablo 3.10. Madde toplam istatistikleri

Madde	Cronbach's Alpha Değeri
Madde 1	0.942
Madde 2	0.945
Madde 3	0.946
Madde 4	0.943
Madde 6	0.939
Madde 7	0.942
Madde 8	0.939
Madde 9	0.939
Madde 10	0.940
Madde 11	0.940
Madde 12	0.940
Madde 13	0.939
Madde 14	0.941
Madde 15	0.943
Madde 16	0.941
Madde 17	0.947

Tablo 3.10 incelendiğinde her bir madde çıkartıldığında ölçeğin güvenirlik katsayısı görülmektedir. Ölçek maddelerinden biri çıkarıldığında ölçeğin Cronbach alpha değerinin .945'e yakın bir değer aldığı görülmektedir. Bu nedenle tüm maddeler ölçekte tutulmuştur. Sonuç olarak Çocukların Yabancı Dil İçin Eğitsel Mobil Uygulamaları Kullanımı Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu belirtilebilir.

3.3.2. Yarı Yapılandırılmış görüşme formları

Araştırma kapsamında nitel veriler, nicel verilerin toplanmasında örneklem olarak seçilen okullardan 4. sınıf öğrencileri, öğretmenleri ve velileri ile yapılan görüşmeler neticesinde elde edilmiştir. Nitel verilerin elde edilmesinde veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde katılımcılara yönelik hazır sorular vardır ancak araştırmacıya bu sorulara ek olarak katılımcıların verdiği yanıtları derinlemesine sorgulaması için esneklik verilir (Ersin ve Bayyurt, 2015, s. 202). Yarı yapılandırılmış görüşme formları üç bileşenden oluşmaktadır. Görüşme formunun ilk bileşeni bilgilendirmedir. Bilgilendirme sayfasında görüşmenin, konusu, amacı, kapsamına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Görüşme formunun ikinci bileşeni araştırmaya gönüllü katılım formudur. Gönüllü katılım formunda görüşmenin nasıl gerçekleştirileceği, ses kaydı yapılacağı bilgisi, verilerin hangi koşullarda kimler tarafından nasıl saklanacağı, verilerin hangi amaçla nasıl kullanılacağı ve araştırmacının iletişim bilgileri bulunmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun son bileşeni araştırmanın amacını yansıtan açık uçlu görüşme sorularından oluşmaktadır.

Açıklayıcı sıralı karma yöntem araştırma desenine uygun olarak nicel aşamadan elde edilen bulguların nitel aşamaya kaynaklık etmektedir. Bu amaçla nicel aşamada ulaşılan ve açıklamaya ihtiyaç duyulan bulgulardan yola çıkılarak nitel aşamanın kapsamı belirlenmektedir. Bu araştırma kapsamında elde edilen nicel bulgular ışığında yarı yapılandırılmış görüşme formunun soruları öğrenciler, veliler ve öğretmenler için ayrı ayrı hazırlanmıştır. 4. sınıf öğrencilerinin yaşlarının küçük olması, dolayısıyla görüşlerini tam manasıyla ifade edememeleri ihtimali nedeniyle öğretmenler ve veliler ile de görüşmeler yapılmıştır. Sorular nicel bulgulara göre oluşturulduğu için öncelikle araştırma soruları, nicel bulgular ve görüşme sorularının yer aldığı EK-12'de görülen görüşme soruları hazırlama tablosu oluşturulmuştur.

Öğrenciler için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda hazırlayıcı sorular ve araştırmanın amacına uygun olarak oluşturulmuş bir soru yer almaktadır. EK-13'te 4. sınıf öğrencileri için hazırlanan görüşme formuna bir örnek verilmiştir. Veli ve öğretmenler için hazırlanan görüşme formlarında da hazırlayıcı sorular ve 2 adet görüşme sorusu yer almaktadır. Soruların anlaşılmasına önlem olarak açıklamalara da yer verilmiştir. Veliler ve öğretmenlere de araştırmanın amacına uygun bir soru oluşturulmuştur. Ayrıca ÇYEMUK ölçeğinde yer alan *Mobil uygulamalarla kendi kendime İngilizce öğrenebilirim* (41. madde) maddesine öğrencilerin çoğunluğunun kararsızım seçeneğini seçmeleri nedeniyle öğretmen ve velilere, bu maddeyi detaylandırma amaçlı 2. görüşme sorusu oluşturulmuştur. 4. sınıf öğrencilerinin öğretmenleri için hazırlanmış olan görüşme formuna EK- 14'de bir örnek verilmiştir. 4. sınıf öğrencilerinin velilerinin görüşme formu örneği EK 15'de bulunmaktadır.

Görüşme formları, görünüş ve kapsam geçerliği için alan uzmanlarının görüş ve önerilerine sunulmuştur. Kapsam geçerliği yabancı dil eğitimi ve AUÖ alanlarında çalışan uzmanlar tarafından yapılmıştır. Alan uzmanları “uygun örnekleme” yöntemi kullanılarak saptanmıştır. Bu yöntemde araştırmacı ihtiyaç duyduğu büyüklükteki bir gruba ulaşana kadar en ulaşabilir yanıtlayıcılardan başlayarak çalışma grubunu tanımlar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel; 2008). Çalışma grubunun belirlenmesinde katılımcıların gönüllülüğü esas alınmıştır. Ölçeğin değerlendirilmesinin yapılması için seçilen uzmanlara görüşme formları yollanmıştır. Uzmanlardan gelen geridönütlere göre görüşme formlarında değişiklikler yapılmıştır.

3.4. Örneklemenin Belirlenmesi

Bu araştırma, karma yöntem araştırma modellerinden biri olan açıklayıcı sıralı karma yöntem deseni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ilk aşamasında, nicel veriler toplanmış ve istatistiksel testlerle genel bir bakış açısı sağlayan nicel sonuçlara ulaşılmıştır. İkinci aşamada araştırma, nicel bulguların üzerine inşa edilen nitel verilerin toplanması ve analiziyle devam edilmiştir.

Araştırmanın birinci boyutunda çalışma grubu seçkisiz örnekleme belirme yöntemlerinden tabakalı örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. 17.04.2015 Tarihli ve 29329 Sayılı Resmi Gazete'de Yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmenlerinin Atama Ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinin "Hizmet bölgeleri" başlıklı 37. maddesindeki; coğrafi durum, ekonomik ve sosyal yönden gelişmişlik düzeyi, ulaşım şartları ile hizmet gereklerinin karşılanması yönünden benzerlik gösteren yerler gruplandırılarak üç hizmet

bölgesi oluşturulmuştur (MEB, 2020d). Eskişehir ili 1. hizmet bölgesinde yer almaktadır. Hizmet alanları ise Yönetmeliğin Hizmet alanları başlıklı 38. maddesindeki; öğretmen ataması ve çalıştırılmasında şehir merkezine uzaklıkları bakımından benzerlik gösteren eğitim kurumları gruplandırılarak altı hizmet alanına ayrılmıştır.

Eskişehir ilinde bulunan hizmet alanları EK-16'da verilmiştir. Şehir merkezde yer alan okullar 1. hizmet alanı, şehir merkezine yakın yerde bulunan okullar 2. hizmet alanı ve köy okulları 3., 4., 5. ve 6. hizmet alanı olarak gruplandırılmıştır. Hizmet alanlarıyla ilgili listeye ulaşılmasının ardından 1. hizmet alanında yer alan merkez, 2. hizmet alanında bulunan merkeze yakın ve 3., 4., 5. ve 6. hizmet alanında olan köy okullarından rassal olarak belirlenen 4. sınıf öğrencileri araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Geçerli tahminler yapabilmek için bağımlı değişkenle ilişkili olabilecek bir değişken açısından evrende bulunan homojen alt grupların örnekleme temsilliğini garanti altına almak gerekir. Bu durum tabakalı örnekleme ile sağlanabilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008, s. 86). Bu nedenle bu çalışmanın örnekleme tabakalı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir.

Bu çalışma kapsamında tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmasının bir diğer nedeni ise dijital bölünmenin belirlenmesidir. Dijital bölünme (digital divide), değişik coğrafi alanlarda yaşayan bireylerin, bilgi ve haberleşme teknolojilerine erişim imkânı ile internet erişimine sahip olup olamama durumunu ifade etmektedir (Baştürk Akça, 2014, s. 6). Dijital bölünmenin ölçülmesinde kullanılan göstergeler; bilgisayar, mobil araç, televizyon gibi teknolojilerin sayısı ve internet erişimi olarak sıralanabilir. ÇYEMUK ölçeğinin ilk bölümünde katılımcıların mobil araçlarının olup olmadığı ve mobil araç sayısı, internet bağlantılarının olup olmadığını belirlemeye yönelik sorular vardır. Bu bağlamda farklı konumlarda yaşayan öğrenenler arasında dijital bölünmüşlüğü boyutları belirlenmiştir.

Yapılacak olan araştırmanın evrene genellenebilmesi için yeterli sayıda örneklem sayısına ihtiyaç duyulmaktadır. Bir çalışma için evreni temsil edecek örneklem sayısı planlama aşamasında karar verilmesi gereken bir durumdur (Şevgin ve Çetin, 2017). Çalışma sonucunda topluluk ya da grup hakkında bir fikir edinme, karar verme, ya da bir çıkarımda bulunma gibi önem taşıyan sonuçlara ulaşılmaktadır. Bu sonuçların geçerli ve güvenilir olması bilimsel açıdan önemlidir.

Örneklem büyüklüğü testin gücü ile doğrudan ilişkilidir (Shavelson, 2016), bu nedenle evrene genellenebilecek yeterli düzeyde örneklem sayısının belirlenmesinde

çeşitli yöntemlerden biri güç analizidir. Çapık (2014) istatistiksel gücün örneklem sayısından etkilendiğini dile getirerek araştırmacıların örneklem sayısını güç analizi ile hesaplayabileceklerini belirtmektedir. Örneklem büyüklüğü gibi anlamlılık düzeyi (α) ve etki büyüklüğü de testin gücü ile doğrudan ilişkilidir.

Cohen (1988) istatistiksel gücü (statical power), yanlış bir sıfır hipotezinin (H_0) reddedilme olasılığı ($1-\beta$) olarak tanımlamıştır. Hipotez bilimsel araştırmalar neticesinde ortaya çıkan sonuçlara dayalı bir tahminin ifadesidir (Şevgin ve Çetin, 2017). Bu tahmini yapmak ve olayları açıklamak için gerçekte iki hipotez kullanılmaktadır. Bunlar sıfır hipotezi ve alternatif hipotezdir. Kurulan bir hipotez sonucu dört durum ile karşılaşılma ihtimali vardır. Bunlar: Doğru bir hipotezi kabul etme, yanlış hipotezi reddetme, doğru bir hipotezi reddetme ve yanlış bir hipotezi kabul etmedir. Son iki durum istenilen bir durum değildir ve bu durumlar hatalı kararlar alınmasına neden olmaktadır. Hipotezle ilgili karar verilirken 2 tip hata yapılmaktadır. Bunlar: I. ve II. tip hatalardır. I. tip hata, sıfır hipotezi doğru olduğu halde red edilmişse oluşmaktadır. Böyle bir hatanın yapılma olasılığı alfa (α) ile gösterilir ve α 'ya testin anlamlılık düzeyi adı verilir. α , genellikle 0.01 veya 0.05 olarak kurulmaktadır (Keskin, 2020).

II. tip hata ise sıfır hipotezi yanlış olduğu halde kabul edilmişse oluşur. Böyle bir hatanın yapılma olasılığı beta (β) ile gösterilir ve $1 - \beta$ değeri de testin gücü olarak adlandırılır (Şevgin ve Çetin, 2017). İstatistiksel Güç, sayısal olarak “0” ile “1” arasında değerler alır. “0” değeri gücün hiç olmadığını “1” değeri ise gücün mükemmel olduğunu göstermektedir (Şevgin ve Çetin, 2017). Cohen (1988), eğer araştırmacının elinde istatistiksel gücün ne olması ile ilgili bir dayanağı yoksa, bir başka deyişle henüz veri toplamamışsa, bu seviyenin en az 0.80 olması gerektiğini belirtmiştir.

İstatistiksel Gücü etkileyen öncelikli parametrelerden biri de etki büyüklüğüdür. Etki büyüklüğü genel anlamda, incelenen olgunun, incelenen evren üzerinde mevcut olma derecesidir (Cohen, 1988). Etki büyüklüğü kullanılan teste göre değişmekle birlikte Cohen'in etki büyüklüğü hakkında yapmış olduğu geleneksel bir sınıflandırma olan küçük, orta ve büyük seviyelerinden biri seçilebilir (Keskin, 2020).

Veri toplamadan önce yapılan güç analizi, hedeflenen gücü elde etmek amacıyla gerekli olan örneklem büyüklüğünü tahmin etmede kullanılır (Çarpık, 2014, s. 270). Bu araştırmada sıfır hipotezinin (yabancı dil öğrenimini destekleyen mevcut mobil uygulamaların 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce ders başarısına etkisi yoktur) doğru olduğu halde reddedilme ihtimali 0.05 olarak tahmin edilmektedir. Sıfır hipotezinin yanlış olması

durumunda reddedilme ihtimali ($1-\beta$) ise 0.80 olarak tahmin edilmektedir. F testi için orta düzeyde etki büyüklüğü tahmin edilmektedir (Effect size: 0.25). Örneklem büyüklüğünü hesaplama için G power 3.1.9.4 istatistik programı kullanılmış (Effect size: 0.25, $\alpha = 0.05$, Power ($1 - \beta$ err prob) = 0.80, Number of Group = 3) ve yapılan analiz sonucunda örneklem sayısı 159 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın ikinci boyutu olan nitel verilerin toplanmasında örneklem amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Nicel verilerin toplanması için seçilen okullardan amaçlı örnekleme yoluyla 4. sınıf öğrencileri, öğretmen ve velileri ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Amaçlı örnekleme, olasılık temelli olmayan bir örnekleme yaklaşımıdır. Çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanıyan amaçlı örnekleme, belli ölçütleri karşılayan veya belirli özelliklere sahip olan bir veya daha fazla özel durumlarda çalışılmak istendiğinde tercih edilmektedir (Koç, 2017, s. 490). EK-16'da verilen Eskişehir ilindeki hizmet alanları listesi incelenmiş ve bu listeden 1. hizmet alanında yer alan merkez bir okul, 2. hizmet alanında yer alan merkeze yakın bir okul ve 3. hizmet alanında yer alan bir köy okulundaki 4. sınıf öğrencileri, öğretmen ve velileri nitel verilerin toplanmasında örneklem olarak belirlenmiştir.

3.5. Verilerin Toplanması

ÇYEMUK ölçeği Google Formlara aktarılmış ve bir link oluşturulmuştur. Ölçeğin uygulanması için örneklem olarak belirlenen okullarda öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinin velilerine Google Formlarda oluşturulan link elektronik ortamda paylaşılmıştır. Öğrenciler ölçeği velileri gözetiminde doldurmuşlardır. Linkle beraber gönderilmiş olan mesaj aşağıda verilmiştir.

“Değerli Veliler; doktora tezim kapsamında yabancı dil öğrenmeyi destekleyen mobil uygulamaların 4. Sınıf öğrencilerinin İngilizce ders başarısına etkisini araştırmaktayım. Linkte gönderilmiş olan ölçeğin 4. Sınıf öğrencileri tarafından doldurulması gerekmektedir. Öğrencilerin ölçeğe ulaşmalarında yardımcı olmanızı rica ediyorum. Verilen yanıtlar bilimsel olarak kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Teşekkürler.”

Araştırmada 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersi sene sonu notu kullanılacağı için ölçek formu Haziran ayında çevrim içi olarak merkez, merkeze yakın ve köy okullarına iletilmiştir. Bu süreçte 151 öğrenciden veri toplanmıştır. Köy okullarında bulunan 4. sınıf

öğrencilerinden sadece 3 öğrenci dönüş yapmıştır. Bu da köy okullarındaki öğrenciler ile diğer okullardaki öğrenciler arasında var olan dijital uçuruma kanıt niteliğindedir. Dijital bölünme sadece teknolojiye sahip olma olarak tanımlanmamaktadır, dijital okuryazarlık da dijital bölünmenin öğeleri arasındadır. Köyde öğrenim gören öğrenciler çevrim içi anketi cevaplamayı bilmiyor olabilirler.

Sene sonu olması nedeniyle köyde bulunan öğrencilere yaz tatilinde ulaşılammıştır. Eylül ayında okulların açılmasıyla birlikte köy okullarında bulunan öğrencilere yüz yüze erişilmiştir ve ölçek formu uygulanmıştır. Köy okullarına bire bir gidilmiş (Bkz.: EK-9) ve ölçek formu dağıtılmıştır. Öğrencilere,

“Değerli Öğrenciler; doktora tezim kapsamında yabancı dil öğrenmeyi destekleyen mobil uygulamaların İngilizce ders başarısına etkisini araştırmaktayım. Ölçeği evde velileriniz eşliğinde doldurmanız gerekmektedir. Yarın ölçeği sizlerden geri alacağım. Verilen yanıtlar bilimsel olarak kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Teşekkürler.” açıklaması yapılmıştır.

Ertesi gün 63 tane öğrenciden veri toplanmıştır, ancak 6 tane ölçek formunun boş olduğu tespit edilmiş ve bu veriler analize dahil edilmemiştir. EK-10’da boş ölçek formuna dair bir tane örnek verilmiştir. 151 tane öğrenciden çevrim içi, 57 tane öğrenciden ise yüz yüze olmak üzere toplamda 208 öğrenciden veri toplanmıştır. EK-11’de yüz yüze toplanan ölçek formuna ilişkin bir örnek yer almaktadır.

Nitel verilerin toplanmasında yapılan görüşmeler araştırmacı tarafından yürütülmüştür. EK-17’de gidilen okullarla ilgili fotoğraflar bulunmaktadır. Görüşmelerin gerçekleştirilmesinden önce pilot bir uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamada dikkat edilmesi gereken noktalar ve ayrıntılı açıklamalar yapılması gibi ek önlemler alınmıştır.

Görüşmelerden önce izinler alınmış, görüşmelerin yapılacağı öğrenci, öğretmen ve velilere araştırma ve görüşme formu hakkında bilgi verilmiştir. Öğrencilerle görüşme yapılmasından önce veliler bilgilendirilmiş ve velilerden izin alınmış; veli izin formu ve gönüllü katılım formu onaylanmadan görüşmeler yapılmamıştır. Öncelikle öğrenci, öğretmen ve veliler olmak üzere üç farklı grupta randevular oluşturulmuştur. Görüşme yapılmadan önce katılımcılara soruları inceleyebilecekleri, hazır olduklarında başlanacağı ve istedikleri zaman ses kaydının durdurulabileceği yönünde açıklamalar yapılmıştır. Bu görüşmeler sürecinde ses kaydı araştırmacı tarafından yapılmıştır. Böylece 24 katılımcıdan veri toplanmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

3.6.1. Nicel verilerin analizi

Nicel verilerin toplanmasının ardından verilerin analizi yapılmıştır. Verilerin yüzde (%), frekans (f), standart sapma (σ) ve ortalamaları ($\bar{X}$) belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin dağılımı incelenmiş ve normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bunun yanında çarpıklık (skewness), basıklık (kurtosis) ve normal dağılım grafikleri incelenmiştir. Ayrıca verilerin homojenliğinin belirlenmesinde Levene testi yürütülmüştür. Parametrik test ön koşulları sağlanmış olduğu için gruplar (merkez-merkeze yakın- köy okulları) arasındaki farklılığın belirlenmesinde tek yönlü ANOVA testinden yararlanılmıştır. Üç ya da daha fazla düzeyi bulunan bağımsız değişkenin bağımlı değişkene etkisini ölçmek amacıyla tek faktörlü ANOVA kullanıldığı için gruplar arasındaki farklılığın hesaplanmasında ANOVA kullanılmıştır (Akbulut, 2010, s.122). Yabancı dil öğrenimini destekleyen mobil uygulama kullanımı ve İngilizce ders notları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı korelasyon testi ile test edilmiştir. Korelasyon, ölçülmüş iki ya da daha çok değişken arasında ilişki olup olmadığını, varsa yönünü ve gücünü göstermek amacıyla kullanılan analiz türüdür (Akbulut, 2010, s. 51). Test, yabancı dil öğrenimini destekleyen mobil uygulamaları kullanan katılımcıların ÇYEMUK ölçeğinin 3. bölümüne verdikleri yanıtların toplam puanları ve onların İngilizce sene sonu ders notlarına ait veriler kullanılarak yürütülmüştür.

3.6.2. Nitel verilerin analizi

Görüşmeler, katılımcıların izniyle ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Ses kayıt cihazına kaydedilen görüşmeler kulaklıkla dinlenerek yazıya dönüştürülmüş ve deşifre edilmiştir. Ham verilerin dökülüp kayıt altına alınmasından sonra MAXQDA paket programına aktarılmıştır, ardından ham veriler kodlanarak temalara ve alt temalara ulaşılmıştır. Ortaya çıkan temaların yorumlanmasında nitel analizlerin yanı sıra toplanan verilerin raporlanmasında frekansların kullanıldığı nicel betimsel analizlerden yararlanılmıştır. Frekanslar kod sayısını değil kişi sayısını temsil etmektedir. Tümevarımsal içerik analizi sürecinde ulaşılan temaların geçerliği ve güvenilirliği için bağımsız araştırmacılar tarafından da kontrol edilmiştir. Ortaya çıkan temaların kodlamasını öncelikle araştırmacı bağımsız olarak yapmış ve devamında aynı işlem tez danışmanı tarafından tekrarlanmıştır. Kodlayıcılar arası güvenliliği hesaplamak için

Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen Görüş Birliği / (Görüş Ayrılığı + Görüş Birliği) x 100 formülü kullanılmış ve kodlayıcılar arası güvenilirlik %95 olarak hesaplanmıştır. Öğrenci, öğretmen ve velilerin görüşlerinin yer aldığı doğrudan alıntılara da yer verilmiştir.

4. BULGULAR

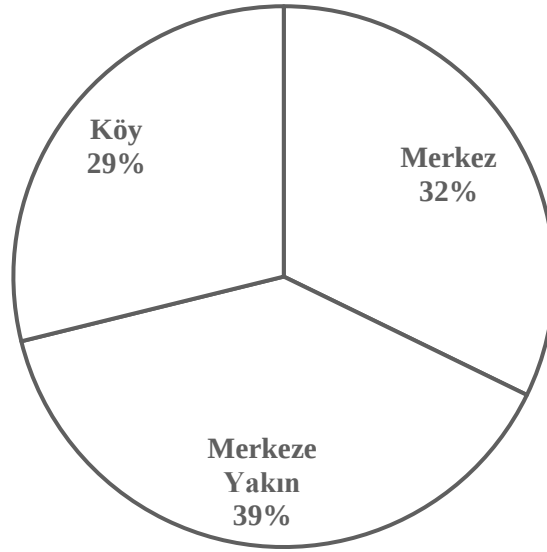
Bu tez araştırması, açıklayıcı sıralı karma yöntem araştırma desenine uygun olarak, nicel aşama ve nitel aşama olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Bulgular ana başlığı altında açıklayıcı sıralı karma yöntem desenine uygun olarak hem nicel aşamadan elde edilen bulgular hem de nitel aşamadan elde edilen bulgular sunulmuştur. Araştırmanın ilk üç sorusu nicel bulgularla cevaplandığı için nicel aşama altında, dördüncü soru nitel bulgularla cevaplandığı için nitel aşama altında sunulmuştur. Beşinci ve son soru olan karma yöntem sorusu ise tartışma ve sonuç bölümünde cevaplanmıştır.

4.1. Nicel Aşama

Bu bölümde, yabancı dil öğrenimi için geliştirilmiş olan mobil uygulamaların 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce ders başarısı üzerine etkisini belirlemek amacıyla geliştirilen Çocukların Yabancı Dil İçin Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı (ÇYEMUK) ölçeğinin verilerinin istatistiksel çözümlemelerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular, her bir araştırma sorusuna ayrı ayrı cevap verecek şekilde ilgili alt başlıklarda verilmiştir.

Çocukların yabancı dil için mobil uygulama kullanımlarının belirlenmesinden önce demografik özelliklere bakılmıştır. Katılımcıların cinsiyeti, sürekli olarak kullandıkları bir internet bağlantısı olup olmadığı, mobil cihazlarının olup olmadığı, günlük ortalama mobil cihaz kullanım süreleri, İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullanıp kullanmadıkları sorulmuştur. İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullanıyorlarsa kullandıkları mobil uygulamaların adları ve İngilizce dersi sene sonu not ortalamaları belirlenmiştir.

Araştırmanın örneklemi Eskişehir ilinin merkez, merkeze yakın ve köy okullarında bulunan 4. sınıf öğrencileridir. Hangi yerden kaç öğrencinin araştırmaya dahil olduğuna ilişkin sayısal veriler Grafik 4.1 ve Tablo 4.1’de verilmiştir.



Grafik 4.1. Öğrencilerin öğrenim gördükleri yerlere göre dağılımı

Grafik 4.1 incelendiğinde araştırmaya katılan merkez, merkeze yakın ve köy okullarında bulunan öğrenenlerin sayılarının istatistiksel analizlerle karşılaştırılabilecek düzeyde birbirine yakın olduğu görülmektedir.

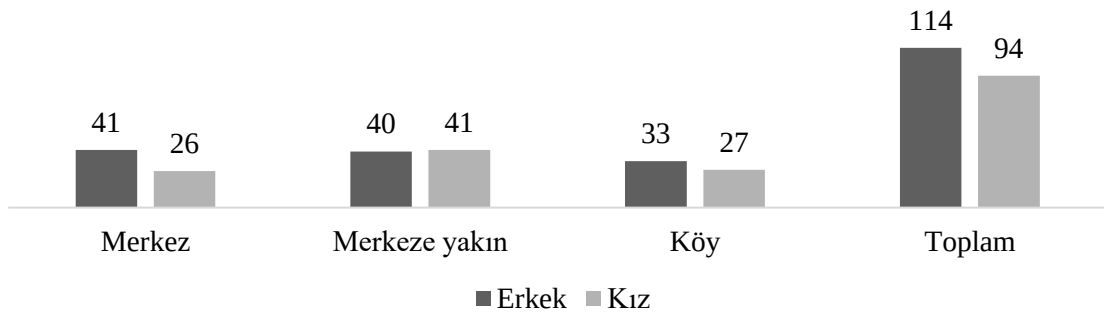
Tablo 4. 1.Örnekleme dahil olan öğrenenlerin öğrenim gördüğü yere göre dağılımı

Okulların bulunduğu yer	<i>f</i>	%
Merkez	67	32
Merkeze yakın	81	39
Köy	60	29
Toplam	208	100

Araştırma kapsamında, merkezde bulunan okullardan 67 tane öğrenciden, merkeze yakın okullarda bulunan 81 tane öğrenciden ve köy okullarından 60 tane öğrenciden veri toplanmıştır. Merkez, merkeze yakın ve köy okullarında öğrenim gören öğrencilerin yüzde ve frekanslarının birbirine yakın olduğu ifade edilebilir. Ancak köy okullarında diğer yerlere oranla daha az öğrenen olduğu görülmektedir. Bunun nedeni köy okullarında sınıf mevcutlarının az olması gösterilebilir. Ayrıca, pandemi sürecinde gerçekleştirilen araştırmanın çevrimiçi veri toplama sürecinde köy okullarından yeterli düzeyde veri toplanamamıştır. Bu nedenle öğrencilerin bulunduğu köylerdeki okullara gidilmiş ve veriler yüz yüze toplanmıştır. Öncelikle ölçek formu öğrencilere dağıtılmış ve onlardan velileri eşliğinde doldurmaları ve ertesi gün formu geri getirmeleri istenmiştir. Öğrencilerin bir kısmının formu evde unutması, 6 tane öğrencinin ölçek

formunu eksik doldurması gibi etmenler nedeniyle de köy okullarından toplanan verinin merkez ve merkeze yakın okullara oranla az olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, yüz-yüze veri toplama ile merkez ve merkeze yakın okullardaki katılımcı sayısına yakın bir sayıya ulaşılmıştır.

Yabancı dil öğrenimini destekleyen mobil uygulamaların 4. sınıf öğrencilerinin ders başarılarına etkisinin belirlenmesi amacıyla geliştirilen ÇYEMUK ölçeği 208 tane öğrenciye uygulanmıştır. Grafik 4.2’de öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları ile ilgili bulgular paylaşılmıştır.



Grafik 4.2. Öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları

Grafik 4.2 incelendiğinde merkezde bulunan okullarda 41 erkek, 26 kız öğrencinin; merkeze yakın okullarda 40 erkek, 41 kız öğrencinin; köy okullarında 33 erkek, 27 tane kız öğrencinin; toplamda 114 erkek, 94 kız öğrencinin araştırmaya dahil olduğu görülmektedir. Ölçeğin uygulandığı kız ve erkek öğrenci sayılarının birbirine yakın olduğu söylenebilir.

4.1. 1. Öğrencilerinin mobil uygulama kullanımları nasıldır?

Bu araştırmanın amacı yabancı dil öğreniminde kullanılan mevcut mobil uygulamaların ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce ders başarıları üzerindeki etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda öncelikli olarak 4. sınıf öğrencilerinin mobil uygulama kullanımları nasıldır sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırmanın birinci sorusunun alt sorusu ise; okulların bulunduğu yere göre (merkez- merkeze yakın- köy) 4. sınıf öğrencilerinin mobil uygulama kullanımları nasıldır şeklinde olduğu için veriler analiz edilirken hem öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların bulunduğu yerlere göre (merkez- merkeze yakın- köy) farklılıklara hem de toplam sonuçlara bakılmıştır.

Araştırmanın birinci araştırma sorusunu cevaplamak amacıyla ÇYEMUK ölçek formunun ilk bölümünde öğrencilerin internet erişimi, mobil cihaz sahipliği, mobil cihaz kullanımı ve kullanım süresine ilişkin sorulara yer verilmiştir. Öğrencilerden elde edilen verilerin analizi sonucu ulaşılan bulgular sırasıyla verilmiştir. Öncelikle öğrencilerin sürekli olarak kullandıkları bir internet bağlantısı olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2. *Sürekli internet bağlantısına ilişkin bulgular*

Okulların bulunduğu yer	<i>Evet</i> <i>f</i>	<i>Evet</i> <i>%</i>	<i>Hayır</i> <i>f</i>	<i>Hayır</i> <i>%</i>
Merkez	58	86,6	9	13,4
Merkeze yakın	70	86,4	11	13,6
Köy	47	78,3	13	21,7
Toplam	175	84,1	33	15,9

Tablo 4.2 incelendiğinde merkez okullarda öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinin sürekli internet bağlantısı olanların oranının %86,6 (n=58) olduğu, sürekli internet bağlantısı olanağı olmayan öğrencilerin oranının ise %13,4 (n=9) olduğu görülmektedir. Merkez okullarda öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinin çoğunluğunun sürekli internet bağlantısı olanağına sahip olduğu ifade edilebilir. Merkeze yakın okullarda öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinden %86,4’ünün (n=70) sürekli internet bağlantısı varken %13,6’sının (n=11) sürekli internet bağlantısı olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Köy okullarında öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinden %84,1’inin (n=47) sürekli internet bağlantısı olduğu ancak %21,7’sinin (n=13) sürekli internet bağlantısı olmadığı; toplamda ise öğrencilerin %84’ünün (n=175) sürekli internet bağlantısı varken %16’sının (n=33) sürekli internet bağlantısının olmadığı görülmektedir. Tablo 4.2’de yer alan bulgular incelendiğinde 33 öğrencinin internet bağlantısının olmaması ise dikkat çekici bir bulgudur.

Mobil araç kullanımının özellikle cep telefonlarının oldukça yaygın olduğu ifade edilebilir. Bu araştırma kapsamında katılımcılardan tablet veya cep telefonu gibi mobil cihazlarının olup olmadığı sorulmuştur. Katılımcıların mobil cihaz sahipliğine ilişkin veriler Tablo 4.3’te verilmiştir.

Tablo 4.3. *Katılımcıların mobil cihazlarına ilişkin bulgular*

Okulların bulunduğu yer	Evet <i>f</i>	Evet %	Hayır <i>f</i>	Hayır %
Merkez	65	96,9	2	3,1
Merkeze yakın	68	84	13	16
Köy	46	76,7	14	23,3
Toplam	179	86,1	29	13,9

Tablo 4.3 incelendiğinde, merkez okullarda öğrenim gören öğrencilerin %96,9'sının (n=65) tablet veya telefon gibi mobil cihazlarının olduğu görülmektedir. Merkezde öğrenim gören sadece 2 katılımcının mobil bir cihazı olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Merkezde öğrenim gören öğrenenlerin hemen hemen hepsinde mobil cihaz olduğu belirtilebilir. Merkeze yakın okullarda öğrenim gören katılımcılardan %84'ünde (n=68) mobil cihaz varken %16'sında (n=13) mobil cihaz olmadığı görülmektedir. Köyde öğrenim göre katılımcılardan %76'sında (n=46) tablet veya telefon gibi mobil cihaz bulunduğu görülmektedir. %23 (n=14) oranında ise mobil cihaz olmadığı belirlenmiştir. Gruplar arasında anlamlı bir fark oluşturacak düzeyde bir ayrışmanın olmadığı ifade edilebilir. Katılımcıların %86'sında (n=179) mobil cihaz olmasının çocukların mobil cihaz erişimlerindeki yükselişin de bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

ÇYEMUK ölçeğinde katılımcılara günde ortalama mobil cihaz kullanım süreleri sorulmuştur. En fazla 2 saat, 2-4 saat arası, 4-6 saat arası, 6 saatten fazla olmak üzere 4 seçenek verilmiştir. Katılımcıların günde ortalama mobil cihaz kullanım sürelerine ilişkin bulgular Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4. *Katılımcıların günde ortalama mobil cihaz kullanım sürelerine ilişkin bulgular*

Okulların bulunduğu yer	En fazla 2 saat <i>f</i>	En fazla 2 saat %	2-4 saat arası <i>f</i>	2-4 saat arası %	4-6 saat arası <i>f</i>	4-6 saat arası %	6 saatten fazla <i>f</i>	6 saatten fazla %
Merkez	18	21	22	39	15	44	12	38
Merkeze yakın	30	35	20	35	15	44	16	51
Köy	34	44	15	26	4	11	3	9
Toplam	86	41	57	27	34	16	31	14

Tablo 4.4 incelendiğinde katılımcıların çoğunluğunun günde ortalama en fazla 2 saat (n=86) mobil cihaz kullandıkları söylenebilir. Katılımcıların %27'si (n=57) günde

ortalama 2 ve 4 saat arasında mobil cihaz kullanmaktadır. Öğrencilerin %16'sı (n=34) 4-6 saat arası, %14'ü (n=31) 6 saatten fazla günde ortalama mobil cihaz kullandığı görülmektedir. 4-6 saat ve 6 saatten fazla seçeneklerinin diğer seçeneklere göre daha düşük olmasının nedeni olarak mobil cihazların göz sağlığına zararlı olması gösterilebilir. Bunun yanında mobil cihazların çocukların kaldırabileceğinden daha fazla uyaran içermesi, mobil cihazda çocuğun ders dışında etkinliklerle ilgilenme ihtimali olmasının ve bunun kontrolünün zor olması gibi faktörler de mobil cihaz kullanım süresinde farklılık görülmesinin nedenleri arasında gösterilebilir.

Günde ortalama en fazla 2 saat ve 2-4 saat arası mobil cihaz kullanan öğrenci sayılarının öğrencilerin öğrenim gördükleri yere göre belirgin bir farklılık göstermediği görülmektedir. Ancak köy okullarında günde 4-6 saat (n=4) ve 6 saatten fazla (n=3) günde ortalama mobil cihaz kullanım süresi oranı diğer yerlere (merkez-merkeze yakın) göre düşüktür. Bunun nedeni köy okullarında öğrenim gören öğrencilerin hanelerinde birden fazla öğrenci bulunması olabilir. Öğrencilerin mobil cihazlarını ailenin diğer üyeleriyle paylaşma ihtimali durumunda öğrencilerin mobil cihaz kullanım süresi azalmaktadır.

Yabancı dil öğrenimini destekleyen mobil uygulamaların çok sayıda kullanıcıları bulunmaktadır. MEB (2020) tarafından açıklanan istatistiklerde EBA mobil uygulamasının kullanımının %64 olduğu yayınlanmıştır. Katılımcıların İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullanıp kullanmadığına ilişkin bulgular Tablo 4.5'te verilmiştir.

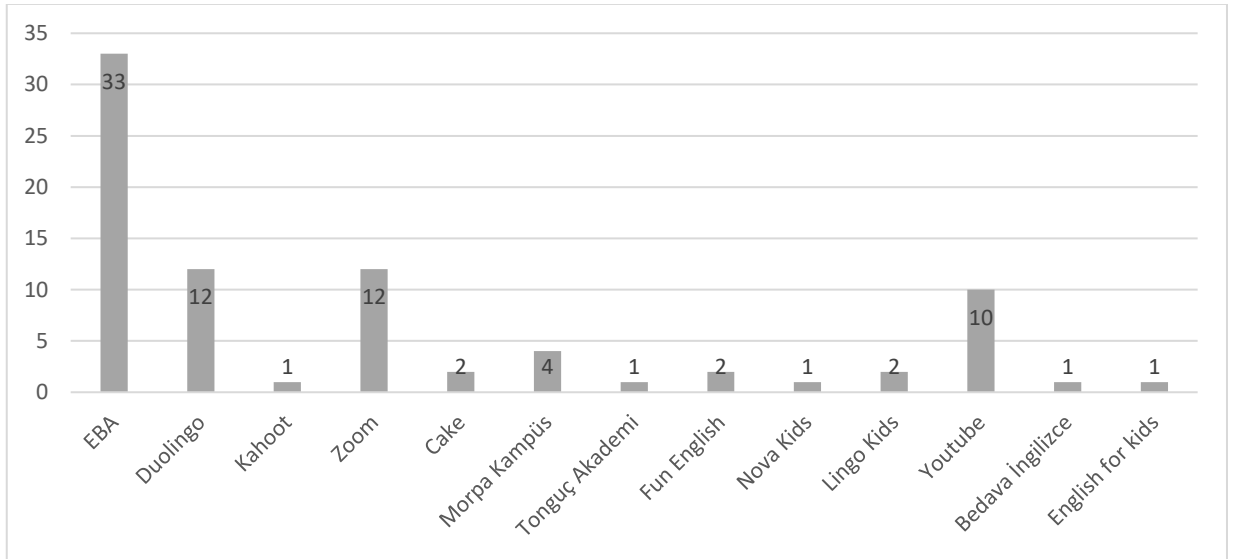
Tablo 4.5. İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullanımına ilişkin bulgular

Okulların bulunduğu yer	Evet <i>f</i>	Evet %	Hayır <i>f</i>	Hayır %
Merkez	39	43	28	24
Merkeze yakın	34	39	47	40
Köy	17	19	43	36
Toplam	90	43	118	56

Tablo 4.5 incelendiğinde öğrencilerin genel olarak %43'ünün (n=90) İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullandığı, %56'sının (n=118) kullanmadığı bulgusu görülmektedir. Merkezde bulunan öğrenenlerin %43'ünün (n=39) İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullandığı, %24'ünün (n=28) kullanmadığı görülmektedir. Merkezde bulunan öğrencilerin çoğunluğunun İngilizce öğrenmek için mobil uygulama

kullandığı ifade edilebilir. Merkeze yakın okullarda öğrenim görenlerin %39'u (n=34) İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullandığı, %40'ının (n=47) kullanmadığı görülmektedir. Merkeze yakın okullarda İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullananların sayısının birbirine yakın olduğu ifade edilebilir. Köy okullarına ait veriler incelendiğinde ise belirgin bir farklılık göze çarpmaktadır. Köy okullarında öğrenim gören öğrencilerden sadece 17 tanesinin İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullandığı sonucu görülmektedir. Bu durum köyde öğrenim gören öğrencilerin mobil cihaz kullanım sürelerinin az olmasıyla ilişkilendirilebilir. Öğrencilerin çoğunluğunun günde ortalama 2 saatten az mobil cihaz kullandıkları düşünüldüğünde bu süreyi İngilizce öğrenmek için değil, canlı derslerini takip etme veya eğlence amaçlı değerlendirdikleri tahmin edilebilir.

İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullanımı sorusuna evet cevabını verenlerin hangi uygulamaları kullandıkları soruna verilen cevaplar Grafik 4.3'te verilmiştir.



Grafik 4.3. İngilizce öğrenmek için kullanılan mobil uygulamalar

Grafik 4.3 incelendiğinde katılımcıların 33 tanesinin İngilizce öğrenmek için EBA mobil uygulamasını kullandıkları sonucu görülmektedir. EBA'dan sonra en sık kullanılan uygulama Duolingo'dur (n=12). Katılımcılara ÇYEMUK ölçeğinin yönergesinde İngilizce öğrenmek için geliştirilmiş mobil uygulamalar sorulduğu belirtildiği halde katılımcıların İngilizce öğrenmek için en çok başvurdukları diğer uygulamaların Zoom (n=12) ve YouTube (n=10) olduğu görülmektedir. Bu durumun dijital yerliler olarak adlandırdığımız, neredeyse doğumundan itibaren teknolojiyle iç içe olan yeni nesil

öğrenenlerin özellikle pandemi döneminde Zoom ve Youtube gibi uygulamaları çok sık kullanmalarından kaynaklı olduğu belirtilebilir.

4. sınıf öğrencilerine bir eğitim öğretim yılı boyunca 2 dönemde 4 yazılı 4 de ders içi performans notu verilmektedir. Bütün bu notların ortalaması alınarak sene sonu notu ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerden ÇYEMUK ölçeğinin birinci bölümüne İngilizce sene sonu ders notlarını yazmaları istenmiştir. Bu notlarla ilgili betimsel bulgular Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6. Öğrencilerin İngilizce sene sonu not ortalamaları

Okulların bulunduğu yer	<i>n</i>	$\bar{X}$	σ
Merkez	67	91	13,5
Merkeze yakın	81	89	21,2
Köy	60	81	18,5
Toplam	208	87,3	18,6

Tablo 4.6 incelendiğinde merkez okullarda İngilizce dersi not ortalamasının 91 olduğu, merkeze yakın okullarda 89 ve köy okullarında 81 olduğu görülmektedir. Notların yüksek olduğu ifade edilebilir. Bu durum, pandemi döneminde Açık ve Uzaktan Öğrenmenin başarıyla yürütüldüğünün kanıtı olarak değerlendirilebilir.

ÇYEMUK ölçeğinin 2. bölümünde öğrenenlerin eğitsel mobil uygulama kullanımlarını belirlemeye yönelik ifadeler yer almaktadır. Araştırmanın temel amacı çocukların yabancı dil öğrenimini destekleyen mobil uygulamaları kullanımlarının İngilizce ders başarısına etkilerinin incelenmesidir. Bu durumun belirlenmesinden önce çocukların eğitsel mobil uygulama kullanım durumları hakkında betimsel bir çerçeve sunulması amaçlanmıştır. Ölçeğin 2. bölümüne ait betimsel bulgular yorumlanmasının kolay olması ve anlaşılır olması açısından maddeler bölünerek verilmiştir. İlk 7 maddeye ait frekans ve yüzdeler Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7. 1-7. maddeler arasındaki maddelere ilişkin bulgular

Maddeler		Evet	Evet	Hayır	Hayır
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
1. Sınıf arkadaşlarım ile iletişim kurmak için mobil uygulamaları kullanırım	M	52	40	15	19
	MY	55	42	25	33
	K	23	17	37	47
	T	130	63	78	38
2. Mobil uygulamaları öğretmenlerim ile iletişim kurmak için kullanırım.	M	49	32	18	33
	MY	68	44	13	24
	K	36	24	24	44
	T	153	74	55	26
3. Mobil uygulamalar aracılığıyla eğitsel tartışmalara katılırım	M	40	40	27	25
	MY	41	41	40	37
	K	20	20	40	37
	T	101	49	107	51
4. Öğrenme amacıyla kaynak ve materyale (görsel ve işitsel ansiklopedi, kitap, ders notu gibi) erişmek için mobil uygulamaları kullanırım.	M	46	29	21	49
	MY	70	44	11	23
	K	44	28	16	33
	T	160	77	48	23
5. Bir konu hakkında görsel ve işitsel bilgi edinebilmek için mobil video paylaşım (Youtube, Dailymotion... gibi) uygulamalarını kullanırım.	M	48	32	19	33
	MY	63	42	18	32
	K	40	27	20	35
	T	151	73	57	28
6. Mobil uygulamaları kitap indirmek için kullanırım.	M	21	27	46	35
	MY	35	45	46	35
	K	22	28	38	29
	T	78	38	130	63
7. Mobil uygulamaları kitap okumak için kullanırım.	M	18	25	49	36
	MY	29	40	52	39
	K	26	36	34	25
	T	73	35	135	65

*M: Merkez, MY: Merkeze Yakın, K: Köy, T: Toplam

Tablo 4.7'ye bakıldığından katılımcıların %63'ünün (n=130) sınıf arkadaşlarıyla iletişim kurmak için mobil uygulamaları kullandıkları sonucu görülmektedir. Öğrencilerin %74'ü (n=153) mobil uygulamaları öğretmenleriyle iletişim kurmak için kullanmaktadır. Mobil uygulamaların derslerle ilgili duyuruların takibi için ağırlıklı olarak kullanıldığı belirtilebilir. Öğrencilerin %49'u (n=101) mobil uygulamalar aracılığıyla eğitsel tartışmalara katılırken %51'i (n=107) katılmamaktadır. Öğrencilerin

%77'sinin (n=160) öğrenme amacıyla kaynak ve materyale (görsel ve işitsel ansiklopedi, kitap, ders notu gibi) erişmek için ve %73'ünün (n=151) bir konu hakkında görsel ve işitsel bilgi edinebilmek için video paylaşım (Youtube, Dailymotion... gibi) mobil uygulamalarını kullandıkları sonucuna ulaşılırken %63'ünün (n=130) mobil uygulamaları, kitap indirmek ve %65'inin (n=135) kitap okumak için kullanmadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Verdikleri yanıtlara göre öğrencilerin büyük kısmı mobil uygulamaları kitap indirmek ve okumak için kullanmıyorlar. Gruplar arasında farklılığa bakıldığında köy okullarında öğrenim gören öğrencilerin 1. ve 2. maddelere merkez ve merkeze yakın okullarda öğrenim gören öğrencilere göre daha fazla oranda hayır cevabını verdikleri görülmektedir. Bu durum köyde öğrenim gören öğrencilerin mobil cihazları günlük ortalama kullanım sürelerinin sınırlı olmasıyla ilişkilendirilebilir. ÇYEMUK ölçeğinin 1. bölümünde yer alan günde ortalama mobil cihaz kullanım süresi, köy okullarında öğrenim gören öğrencilerde en fazla 2 saat cevabı daha sık gözlemlenmiştir. 8-13. maddelere ilişkin bulgular Tablo 4.8'de verilmiştir.

Tablo 4.8. 8-13. maddeler arasındaki maddelerle ilgili bulgular

Maddeler		Evet <i>f</i>	Evet <i>%</i>	Hayır <i>f</i>	Hayır <i>%</i>
8. Mobil uygulamalar ile eğitsel video veya ses indirim.	M	34	32	33	33
	MY	45	42	36	36
	K	28	26	32	32
	T	107	51	104	49
9. Mobil video paylaşım uygulamalarını (youtube, dailymotion... gibi) ders materyallerini paylaşmak için kullanırım.	M	27	34	40	31
	MY	33	42	48	38
	K	19	24	41	32
	T	79	38	129	62
10. Sınıf arkadaşlarım ile eğitsel bir videoyu paylaşmak için mobil video paylaşım uygulamalarını (youtube, dailymotion... gibi) kullanırım.	M	25	30	42	34
	MY	35	42	46	37
	K	24	29	36	29
	T	84	40	124	60
11. Ders materyallerini paylaşmak için mobil depolama uygulamalarını (Google drive, dropbox, iCloud... gibi) kullanırım.	M	26	31	41	33
	MY	32	39	49	39
	K	25	30	35	28
	T	83	40	125	60
12. Görsel materyaller hazırlamak için mobil uygulamaları kullanırım.	M	46	32	21	32
	MY	57	40	24	37
	K	40	28	20	31
	T	143	69	65	31
13. İşitsel materyaller hazırlamak için mobil uygulamaları kullanırım	M	31	31	36	33
	MY	43	43	38	32
	K	25	25	35	32
	T	99	48	109	52

*M: Merkez, MY: Merkeze Yakın, K: Köy, T: Toplam

Öğrencilerin mobil uygulamalarla eğitsel video veya ses indirmeleri konusunda verdikleri yanıtlar yarı yarıyadır. Diğer yandan öğrencilerin çoğunluğunun mobil video paylaşım uygulamalarını ders materyallerini paylaşmak, sınıf arkadaşlarıyla ders materyali paylaşmak ve depo uygulamalarda ders materyali paylaşmak için kullanmadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin ders

materyallerine erişmek için mobil uygulama kullandıkları öte yandan ders materyali paylaşmak için kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin %69'u (n=143) görsel materyaller hazırlamak için mobil uygulama kullandığı belirlenmiştir. İşitsel materyaller hazırlamada ise katılımcıların yarısı olumlu yanıt verirken diğer yarısı olumsuz yanıt vermiştir. Gruplar arasında belirgin bir farklılık göze çarpmamaktadır. Öğrencilerin mobil uygulamalar yoluyla görsel materyaller hazırlarken ders materyallerini paylaşmamaları, bunu nasıl yapacaklarını bilmemeleriyle ilişkilendirilebilir. Öğretenlere öğrencileri bu konuda teşvik etmeleri önerilebilir.

14-19. maddeler arasındaki maddelerle ilişkin bulgular Tablo 4.9'da verilmiştir.

Tablo 4.9. 14-19. maddeler arasındaki maddelere ilişkin bulgular

Maddeler		Evet		Hayır	
		f	%	f	%
14. Çevrimiçi mobil mesajlaşma uygulamalarını (whatsapp, telegram, gibi) ders materyallerinin ve kaynakların iletilmesi amacıyla kullanırım.	M	51	31	16	37
	MY	72	44	9	21
	K	42	26	18	42
	T	165	79	43	21
15. Mobil ses kayıt uygulamaları ile herhangi bir dersi kaydedirim	M	16	23	51	37
	MY	30	43	51	37
	K	24	34	35	26
	T	71	34	137	66
16. Mobil ses kayıt uygulamaları ile kaydetmiş olduğum bir dersi tekrar dinlerim	M	25	31	42	33
	MY	29	35	52	41
	K	28	28	32	24
	T	82	39	126	61
17. Mobil simülasyon uygulamaları ile bir konuyu daha iyi kavrarım.	M	45	40	22	23
	MY	43	38	38	40
	K	26	23	34	36
	T	114	55	94	45
18. Mobil sosyal paylaşım (facebook, twitter, instagram) uygulamaları derslerime yardımcı kaynak olur.	M	13	32	54	32
	MY	17	42	64	38
	K	11	27	49	29
	T	41	20	167	80
19. Mobil ansiklopedi (wikipedia, brittanica gibi) uygulamaları derslerime yardımcı kaynak olur.	M	42	36	25	27
	MY	44	38	37	40
	K	30	26	30	33
	T	116	56	92	44

*M: Merkez, MY: Merkeze Yakın, K: Köy, T: Toplam

Tablo 4.9 incelendiğinde katılımcıların %79'unun (n=165) çevrimiçi mobil mesajlaşma uygulamalarını ders materyallerinin ve kaynaklarının iletilmesi amacıyla kullandığı görülmektedir. Pandemi dönemi nedeniyle eğitim öğretim faaliyetlerine Açık ve Uzaktan Öğrenme yoluyla devam etmelerinin bu durum üzerinde etkisi olabilir. Öğrencilerin mobil uygulamalarla ders kaydetmedikleri dolayısıyla kaydettikleri dersi dinlemedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum üzerinde çocukların ders kaydetmek amacıyla geliştirilen mobil uygulamaları kullanmayı bilmemeleri etkili olmuş olabilir. Ayrıca mobil cihazların hafızalarının kısıtlı olması gibi problemler de derslerin kaydedilmemesindeki nedenlerden biri olarak gösterilebilir. Katılımcılar yarısı mobil simülasyon uygulamaları ile dersi daha iyi kavramayacağını savunurken diğer yarısı bu duruma olumsuz bakmıştır. Katılımcıların simülasyon uygulamalarına olumsuz bakmalarının nedeni olarak simülasyon kavramını bilmemeleri gösterilebilir. Öğrencilerin çoğunluğunun ansiklopedi uygulamalarını derslerine yardımcı kaynak olarak görürken sosyal medya uygulamalarını yardımcı kaynak olarak görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Gruplar arasında belirgin bir farklılık göze çarpmamaktadır.

20-24. maddeler arasında bulunan maddelerle ilgili bulgular Tablo 4.10'da yer almaktadır.

Tablo 4.10. 20-24. maddeler arasında bulunan maddelerle ilgili bulgular

Maddeler		Evet		Hayır	
		f	%	f	%
20. Ders materyallerini paylaşmak için mobil cihazımdan e-posta (gmail, yahoo, hotmail gibi) uygulamalarını kullanırım	M	29	36	38	30
	MY	35	43	46	36
	K	17	21	43	33
	T	81	39	127	61
21. Ödev, kaynak ve materyallerimi paylaşmak için mobil cihazımdan e-posta (gmail, yahoo, Hotmail gibi) uygulamalarını kullanırım.	M	30	39	37	28
	MY	31	40	50	38
	K	16	21	44	34
	T	77	37	131	63
22. Bir konu hakkında fikir edinmek için mobil cihazımdan ansiklopedi (wikipedia, brittanica v.b.) uygulamalarını kullanırım.	M	49	39	18	22
	MY	47	38	34	42
	K	29	23	30	37
	T	125	60	83	40
23. Bir konu hakkında fikir edinmek için mobil cihazımdan video paylaşım (youtube, dailymotion... v.b.) uygulamalarını kullanırım.	M	44	35	23	28
	MY	52	41	29	35
	K	30	24	30	37
	T	126	61	82	39
24. Bir konu hakkında fikir edinmek için mobil cihazımdan sosyal paylaşım (facebook, twitter, instagram) uygulamalarını kullanırım.	M	18	32	49	33
	MY	28	49	53	35
	K	11	19	49	33
	T	57	27	151	73

*M: Merkez, MY: Merkeze Yakın, K: Köy, T: Toplam

Tablo 4.10 incelendiğinde öğrencilerin %61'inin (n=127) ders materyallerini paylaşmak %63'ünün (n=131) ödevlerini paylaşmak için e-posta mobil uygulamalarını kullanmadıkları görülmektedir. Öğrenenlerin anlık mesajlaşma uygulamalarını tercih etmeleri nedeniyle bu sonuca ulaşıldığı belirtilebilir. Öğrencilerin bir konu hakkında bilgi edinmek için %60'ının (n=125) ansiklopedi uygulamalarını, %61'inin (n=126) video paylaşım uygulamalarını kullandıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin çoğunluğunun bir konu hakkında bilgi edinmek için sosyal medyayı kullanmadıkları görülmektedir. Gruplar arasında belirgin bir farklılık olmadığı ifade edilebilir.

Genel olarak değerlendirilirse öğrenciler bilgiye erişim konusunda mobil uygulama kullanmaktadırlar. Ansiklopedi, video paylaşım gibi mobil uygulamaların daha çok tercih edildiği belirtilebilir. Öte yandan öğrenenlerin bilgiyi indirme ve kaydetme konusunda mobil uygulamaları sık tercih etmedikleri ifade edilebilir. Mobil cihazların

hafıza sorunları ve internet erişiminin sınırlı olması gibi nedenler öğrencilerin bilgiyi kaydetmelerine engel teşkil ediyor olabilir. Bununla birlikte dersler ya da diğer eğitsel çalışmalarla ilgili paylaşım yapmak için çevrimiçi mobil mesajlaşma uygulamalarını, mobil video paylaşım uygulamaları kullandıkları; mobil sosyal paylaşım uygulamalarını ve mobil e-posta uygulamalarını çoğunlukla kullanmadıkları görülmektedir. Çocukların yaşlarının küçük olması nedeniyle sosyal medya ve e-posta uygulamalarını kullanmadıkları belirtilebilir.

4.1.2. 4. sınıf öğrencilerinin yabancı dil öğrenimini destekleyen eğitsel mobil uygulama kullanımları nasıldır?

4. sınıf öğrencilerinin yabancı dil öğrenimini destekleyen eğitsel mobil uygulama kullanımları nasıldır araştırmanın ikinci sorusudur. Bu sorunun alt sorusu ise; okulların bulunduğu yere (merkez- merkeze yakın- köy) göre yabancı dil öğrenimini destekleyen eğitsel mobil uygulama kullanım puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır şeklindedir.

ÇYEMUK ölçeğinin üçüncü bölümde ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yabancı dil öğretimi için geliştirilen mobil uygulama (akıllı telefon ve tabletlerden indirilip kullanılabilen EBA mobil uygulaması, Dyned, Duolingo, Memrise gibi uygulamalar) kullanım düzeylerinin belirlenmesine yönelik ifadeler yer almaktadır. Bu bölüm; “1 Kesinlikle Katılmıyorum”, “2 Katılmıyorum”, “3 Kararsızım”, “4 Katılıyorum” ve “5 Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde 5’li likert tiplidir. Maddelerden, 8 madde “yabancı dil öğrenimine katkı”, 5’i “mobil uygulama kullanımına isteklilik” ve 3’ü “algılanan kontrol” faktörleri altında yer almaktadır. Anketin rasgele doldurulup doldurulmadığını belirlemek amacıyla ölçeğe 1 tane kontrol sorusu eklenmiştir 29. soru kontrol sorusu olması nedeniyle analizlere dahil edilmemiştir.

ÇYEMUK ölçeğinin 3. bölümünün frekans ve yüzdeleri daha kolay analiz edilebilmesi açısından her bir faktör için ayrı yorumlanmıştır. Mobil uygulama kullanımına isteklilik faktörü maddelerinin frekans ve yüzdelerine ilişkin bulgular Tablo 4.11’de yer almaktadır.

Tablo 4.11 Ölçeğin mobil uygulama kullanımına isteklilik maddelerinin betimsel bulguları

Maddeler		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
25. Mobil uygulamalar İngilizce öğrenmemi zevkli hale getirir.	<i>f</i>	15	24	33	76	60
	%	7	12	16	37	29
26. İngilizce öğrenirken mobil uygulamalar kullanarak öğrenmeyi tercih ederim.	<i>f</i>	20	41	49	64	34
	%	10	20	24	31	16
27. Öğretmenimin izin vermesi halinde, İngilizce dersinde mobil uygulama kullanmak isterim.	<i>f</i>	21	35	37	72	43
	%	10	17	18	35	21
28.İngilizce öğrenirken mobil uygulama kullandığım zamanları sabırsızlıkla beklerim.	<i>f</i>	28	40	42	70	28
	%	14	19	20	34	14

Tablo 4.11 incelendiğinde katılımcıların çoğunluğunun mobil uygulama kullanımına istekli oldukları ifade edilebilir. Öğrencilerin %37'si (n=76) mobil uygulamaların İngilizce öğrenmeyi zevkli hale getirmektedir maddesine katılıyorum yönünde cevap vermişlerdir. İngilizce öğrenirken mobil uygulamalar kullanarak öğrenmeyi tercih ederim maddesine verilen yanıtların dağılımlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Öğrenenlerin %35'i (n=72) öğretmenimin izin vermesi halinde, İngilizce dersinde mobil uygulama kullanmak isterim maddesine katılıyorum, %21'i (n=43) kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermişlerdir. Dijital yerli olarak adlandırılan yeni nesil öğrenenlerin derslerde mobil uygulamaları kullanma konusunda istekli oldukları belirtilebilir. İngilizce öğrenirken mobil uygulama kullandığım zamanları sabırsızlıkla beklerim maddesine verilen cevapların dağılımı incelendiğinde öğrenenlerin mobil uygulama kullanma konusunda istekli oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların ÇYEMUK ölçeğinin 3. bölümünde yer alan yabancı dil öğrenimine katkı faktörü altında yer alanda maddelerin frekans ve yüzdelerine ilişkin bulguları Tablo 4.12'de yer almaktadır.

Tablo 4.12. Ölçeğin yabancı dil öğrenimine katkı maddelerinin betimsel bulguları

Maddeler		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
30. Mobil uygulamalar İngilizce yazma becerimi artırır.	<i>f</i>	16	35	36	68	53
	%	8	17	17	33	26
31. Mobil uygulamalar İngilizce kelime bilgimi artırır.	<i>f</i>	17	14	30	90	57
	%	8	7	14	43	27
32. Mobil uygulamalar İngilizce dil bilgimi artırır.	<i>f</i>	15	22	27	86	58
	%	7	11	13	41	28
33. Mobil uygulamalar İngilizce okuma becerimi artırır.	<i>f</i>	12	29	22	87	58
	%	6	14	11	42	28
34. Mobil uygulamalar İngilizce konuşma becerimi artırır.	<i>f</i>	13	26	25	85	59
	%	6	13	12	41	28
35. Mobil uygulamalar İngilizce dinleme becerimi artırır.	<i>f</i>	13	22	31	89	53
	%	6	11	15	43	26
36. Mobil uygulamalar İngilizce kelimelerin nasıl söyleneceği konusunda bana fayda sağlar.	<i>f</i>	15	20	18	89	66
	%	7	10	9	43	32
37. Mobil uygulamalar İngilizce dersindeki başarıyı artırır	<i>f</i>	17	19	33	82	57
	%	8	9	16	40	27
38. Mobil uygulamalardan öğrendiğim İngilizceyi kolay hatırlarım.	<i>f</i>	18	21	45	79	45
	%	9	10	22	38	22

Tablo 4.12'ye bakıldığında katılımcıların çoğunluğunun mobil uygulamaların yabancı dil öğrenimine katkı sağladığı yönünde cevap verdikleri görülmektedir. Öğrencilerin çoğunluğu mobil uygulamaların İngilizce yazma, kelime bilgisi, dil bilgisi, okuma, konuşma, dinleme ve telaffuz konusunda katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum seçeneğine yöneldikleri sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin %40'ı (n=82) mobil uygulamalar İngilizce dersindeki başarıyı artırır maddesine katılıyorum, %27'si (n=57) kesinlikle katılıyorum seçeneğini işaretlemiştir. Katılımcıların çoğunluğu mobil uygulamalardan öğrendiği İngilizceyi kolay hatırladığını belirtmiştir. Katılımcıların çoğunluğu mobil uygulamaların yabancı dil öğrenimine katkı sağladığı görüşündedir.

Öğrencilerin ÇYEMUK ölçeğinin 3. bölümünde yer alan algılanan kontrol faktörü altında yer alanda maddelerin betimsel bulguları Tablo 4.13'te paylaşılmıştır.

Tablo 4.13. Ölçeğin algılanan kontrol maddelerinin betimsel bulguları

Maddeler		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
39.İngilizce ile ilgili yeni mobil uygulamaları nasıl kullanacağımı kolayca öğrenirim.	<i>f</i>	19	22	42	80	45
	%	9	10	20	39	22
40.Mobil uygulamalarla İngilizce öğrenme konusunda kendime güvenirim.	<i>f</i>	12	17	50	79	50
	%	6	8	24	38	24
41.Mobil uygulamalarla kendi kendime İngilizce öğrenebilirim	<i>f</i>	22	37	56	55	38
	%	10	18	27	26	18

Tablo 4.13 incelendiğinde algılanan kontrol faktörü altında yer alan maddelerle ilgili bulgular görülmektedir. Algılanan kontrol faktörüyle öğrenen özerkliği vurgulanmıştır. Öğrenci mobil bir uygulama kullandığında kendi başına kalmaktadır, bu durum öğrenen özerkliği olarak tanımlanabilir. Araştırma sonucunda öğrencilerin çoğunluğunun İngilizce ile ilgili yeni mobil uygulamaları nasıl kullanacağımı kolayca öğrendiği sonucu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin mobil uygulamalarla İngilizce öğrenme konusunda kendine güvendiği belirtilebilir. Mobil uygulamalarla kendi kendime İngilizce öğrenebilirim maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde dağılımın eşit olduğu, kararsızım seçeneğinin ise en çok işaretlenen seçenek olduğu görülmektedir. Bu durumun çocukların yabancı dil öğrenimini destekleyen bir mobil uygulama ile etkinlikler yaparken ailelerinden yardım almalarından kaynaklandığı ifade edilebilir. Bu konuyla ilgili daha fazla bilgi araştırmanın nitel kısmında edinilebilir.

ÇYEMUK ölçeğinin 3. bölümüne ait verilerin ortalama puanları ve standart sapmalarına ilişkin bulgular Tablo 4.14'te verilmiştir.

Tablo 4.14. *ÇYEMUK ölçeğinin 3. bölümünün Ortalama Puanları ve Standart Sapmaları*

Maddeler	n	$\bar{X}$	σ
25. Madde	208	3,68	1,21
26. Madde	208	3,25	1,22
27. Madde	208	3,39	1,26
28. Madde	208	3,14	1,26
30. Madde	208	3,51	1,25
31. Madde	208	3,75	1,16
32. Madde	208	3,72	1,18
33. Madde	208	3,72	1,17
34. Madde	208	3,73	1,18
35. Madde	208	3,71	1,14
36. Madde	208	3,82	1,18
37. Madde	208	3,69	1,20
38. Madde	208	3,54	1,18
39. Madde	208	3,53	1,20
40. Madde	208	3,66	1,20
41. Madde	208	3,24	1,24
Toplam	208	3,5	0,91

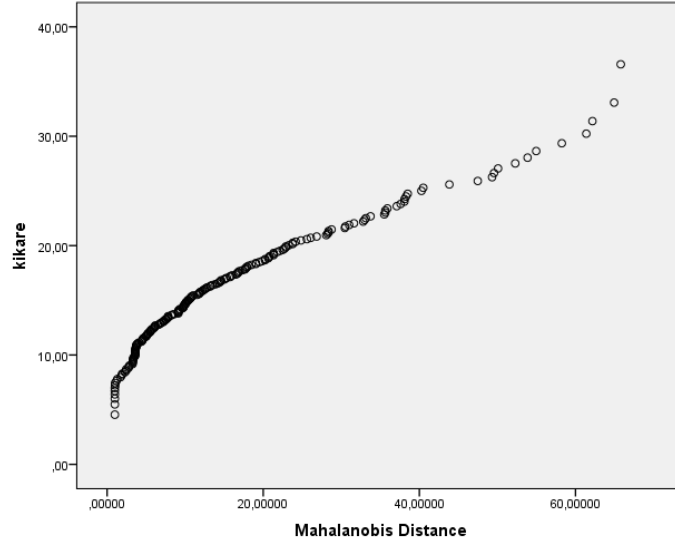
Tablo 4.14'e bakıldığında 208 katılımcıdan toplanan verilerin ortalama puanları ve standart sapmaları görülmektedir. Maddelerin ortalama puanlarının birbirine yakın olduğu ve standart sapmaların küçük olduğu belirtilebilir.

ÇYEMUK ölçeğinin 3. bölümüne ait merkez, merkeze yakın ve köy okullarından toplanan verilerin gruplar arası bir farklılık olup olmadığı ANOVA ile test edilebilmesi için öncelikle verilerin dağılımına ve homojenliğine bakılmıştır.

Normallik (Normality)

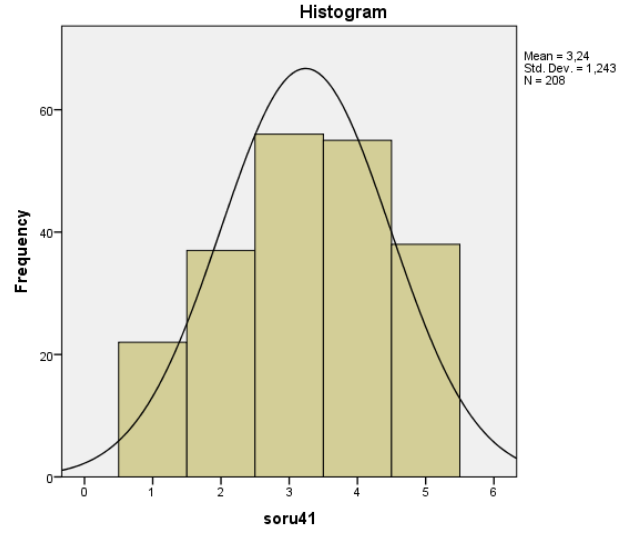
ÇYEMUK ölçeğinin 3. bölümünde bulunan 16 değişken için çok değişkenli normallik bakılmıştır. Çok değişkenli normallik, tüm değişkenlerin ve değişkenlerin tüm doğrusal kombinasyonlarının normal olarak dağılmasıdır (Tabachnick & Fidell, 2013). Çok değişkenli normallik varsayımının grafiksel değerlendirmesi için Grafik 4.4'te

görüldüğü üzere ki-kare ve Mahalanobis uzaklığı grafiği SPSS’de elde edilebilir (Arifin, 2015).



Grafik 4.4. Ki-kare ve Mahalanobis uzaklığı

Mahalanobis uzaklığı ve Ki-kare değerleri arasındaki grafiğin doğrusal olduğu ifade edilebilir. Buda 16 değişkenin (madde) hep beraber normal dağıldığını göstermektedir. Ancak bu değerlerin tek başına yorumlanmaması, tek değişkenli normalliğin de test edilmesi gerektiği vurgulamaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018). Tabachnick & Fidell’e göre (2013, s. 80) büyük örneklemelerde ($n > 200$) çıkarım testlerini (formal inference tests) kullanmak yerine dağılımın şekline bakmak iyi bir fikirdir. ANOVA sayıltılarından birisi olan normalliğin incelenmesi için her bir maddenin histogram grafikleri incelenmiştir. Bu grafikler normal dağılıma yakın görüntüler vermiştir. Örnek olarak 41. maddeye ait histogram grafiği Grafik 5’te verilmiştir. Ayrıca her bir maddenin basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir ve bu değerlerin -1 ve +1 arasında değerler aldıkları gözlemlenmiştir. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2018, s. 16) çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ve +1 arasında kalmasının dağılımın normal olduğuna dair bir kanıt olarak değerlendirilebileceğini belirtmektedirler. Her bir maddenin çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde veri setinin tek değişkenli normallik sayıltısını karşıladığı söylenebilir.



Grafik 4.5. 41. maddenin histogram grafiği

Grafik 4.5 incelendiğinde dağılım normal olduğu ifade edilebilir.

Akbulut (2010, s. 12) standart sapmanın dağılımla ilgili önemli bilgiler sağladığını belirtmekte ve standart sapma küçük olduğunda bireylerin ortalamaya yaklaştığını ve bu durumun dağılımın normal olduğunu gösterdiğini belirtmektedir. Tablo 4.14’te verilen veri setine ait standart sapmalar incelendiğinde küçük değerler oldukları görülmektedir. Standart sapmaların küçük olması nedeniyle dağılımın normal olduğu söylenebilir.

Eşvaryanslık (Homojenlik)

Eşvaryanslık, bir sürekli değişkendeki puanlarda gözlenen değişimin, bir değişkene ilişkin puanlarda da benzer şekilde gözlemlenmesidir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018, s. 20). Bu sayıltı varyansın homojenliği olarak adlandırılır ve homojenlik Levene Testi ile değerlendirilir. Tablo 4.15’te veri setinin Levene Testi sonucu verilmiştir.

Tablo 4.15. Levene Testi Sonuçları

Maddeler	Levene	sd1	sd2	p
25. Madde	1,103	2	205	,334
26. Madde	,385	2	205	,681
27. Madde	1,713	2	205	,183
28. Madde	,162	2	205	,850
30. Madde	,138	2	205	,871
31. Madde	1,265	2	205	,284
32. Madde	,319	2	205	,727
33. Madde	,418	2	205	,659
34. Madde	1,135	2	205	,323
35. Madde	1,165	2	205	,314
36. Madde	6,468	2	205	,010
37. Madde	2,248	2	205	,108
38. Madde	,171	2	205	,843
39. Madde	1,831	2	205	,163
40. Madde	,025	2	205	,975
41. Madde	2,290	2	205	,104

Levene testi istatistiği örneklemin aynı varyansa sahip bir evrenden geldiğini ifade eder. Eğer Levene testi sonucu manidar ise ($p < .05$), bu varyansların eşit olduğu şeklindeki H_0 hipotezinin reddedilmesi anlamına gelir. Bu durumda varyanslar arasındaki fark manidar; diğer bir deyişle eşit değildir. Homojenlik sayıltısının, Levene testi ile hesaplanan F değerinin manidar çıkmaması ($p > .05$) ile karşılanacağı açıktır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018, s. 20). Tablo 4.15 incelendiğinde maddelere ait Levene testi sonucunun manidar çıkmadığı ($p > .05$) görülmektedir. Bu durumda veri setinin ANOVA testi için uygun olduğu belirtilebilir.

Öğrencilerin ÇYEMUK ölçeğinin 3. bölümüne verdikleri yanıtların puanları toplandığında en düşük puanın 16 en yüksek puanın ise 80 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ÇYEMUK ölçeğinin 3. bölümüne verdikleri yanıtların toplam puanların ortalaması ve standart sapması Tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4.16. Ölçeğin 3. bölümünün toplam puanlarının ortalama puanı ve standart sapması

Maddeler	n	$\bar{X}$	σ
Toplam Puan	208	57	14,6

Tablo 4.16'a bakıldığında ÇYEMUK ölçeğinin 3. bölümüne öğrencilerin verdikleri yanıtların toplam puanlarının ortalamasının 57 olduğu, standart sapmasının 14,6 olduğu görülmektedir.

Merkez, merkeze yakın ve köy okullarında öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinin ölçeğin 3. bölümüne verdikleri yanıtların toplam puanları arasında bir farklılık olup olmadığı Tablo 4.17'de görüldüğü üzere tek yönlü ANOVA ile kontrol edilmiştir.

Tablo 4.17. Toplam puan tek yönlü ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	1232,240	2	616,120	2,913	,057
Grupiçi	43361,370	205	211,519		
Toplam	44593,611	207			

Tablo 4.17 incelendiğinde öğrencilerin ÇYEMUK ölçeğinin 3. bölümüne verdikleri yanıtların toplam puanlarının öğrencilerin öğrenim gördükleri yere (merkez-merkeze yakın- köy) göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır [$F_{(1-207)}=2,913$, $p>0.05$]. Bu nedenle madde bazlı tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Merkez, merkeze yakın ve köy okullarında öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinin ÇYEMUK ölçeğinin 3. bölümüne 16 madde için verdikleri yanıtlar arasında bir farklılık olup olmadığı Tablo 4.18'de görüldüğü üzere tek yönlü ANOVA ile kontrol edilmiştir.

Tablo 4.18. *Madde bazlı tek yönlü ANOVA sonuçları*

Maddeler		KT	sd	KO	F	p
25. madde	Gruplararası					
	Grupiçi	4,091	2	2,046		
	Toplam	298,967	205	1,458	1,403	,248
		303,058	207			
26. madde	Gruplararası					
	Grupiçi	3,227	2	1,614		
	Toplam	305,268	205	1,489	1,084	,340
		308,495	207			
27. madde	Gruplararası					
	Grupiçi	5,687	2	2,844		
	Toplam	325,769	205	1,589	1,789	,170
		331,457	207			
28. madde	Gruplararası					
	Grupiçi	3,645	2	1,822		
	Toplam	326,028	205	1,590	1,146	,320
		329,673	207			
30.madde	Gruplararası					
	Grupiçi	11,233	2	5,616		
	Toplam	312,724	205	1,525	3,682	,027
		323,957	207			
31. madde	Gruplararası					
	Grupiçi	4,182	2	2,091		
	Toplam	278,818	205	1,360	1,538	,217
		283,000	207			
32.madde	Gruplararası					
	Grupiçi	4,550	2	2,275		
	Toplam	287,277	205	1,401	1,624	,200
		291,827	207			
33. madde	Gruplararası					
	Grupiçi	6,677	2	3,339		
	Toplam	281,150	205	1,371	2,434	,090
		287,827	207			
34. madde	Gruplararası					
	Grupiçi	5,970	2	2,985		
	Toplam	283,410	205	1,382	2,159	,118
		289,380	207			
35. madde	Gruplararası					
	Grupiçi	8,234	2	4,117		
	Toplam	262,877	205	1,282	3,210	,042
		271,111	207			
36.madde	Gruplararası					
	Grupiçi	12,819	2	6,410		
	Toplam	279,599	205	1,364	4,699	,010
		292,418	207			
37. madde	Gruplararası					
	Grupiçi	2,660	2	1,330		
	Toplam	296,027	205	1,444	,921	,400
		298,688	207			
38.madde	Gruplararası					
	Grupiçi	2,089	2	1,045		
	Toplam	289,603	205	1,413	,739	,479
		291,692	207			
39. madde	Gruplararası					
	Grupiçi	7,372	2	3,686		
	Toplam	292,455	205	1,427	2,584	,078
		299,827	207			
40. madde	Gruplararası					
	Grupiçi	7,579	2	3,790		
	Toplam	244,863	205	1,194	3,173	,044
		252,442	207			
41. madde	Gruplararası					
	Grupiçi	7,916	2	3,958		
	Toplam	312,065	205	1,522	2,600	,077
		319,981	207			

Tablo 4.18 incelendiğinde, “30. Mobil uygulamalar İngilizce yazma becerimi artırır”, “35. Mobil uygulamalar İngilizce dinleme becerimi artırır”, “36. Mobil uygulamalar İngilizce kelimelerin nasıl söyleneceği konusunda bana fayda sağlar” ve “40. Mobil uygulamalarla İngilizce öğrenme konusunda kendime güvenirim” maddelerinde gruplar arasında farklılık olduğu görülmektedir ($p<0.5$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun tespit edilmesinde bu 4 madde için Post Hoc testi olarak Tukey yürütülmüştür.

Tablo 4.19. *Post Hoc testi sonuçları*

Madde	Okulun Yer	Bulunduğu Okulun Bulunduğu Yer	Ortama Farkı	Std. Hata	p
30. madde	Merkez	Merkeze Yakın	,233	,204	,489
		Köy	,593*	,220	,020
	Merkeze Yakın	Merkez	-,233	,204	,489
		Köy	,360	,210	,204
	Köy	Merkez	-,593	,220	,020
		Merkeze Yakın	*,360	,210	,204
35. madde	Merkez	Merkeze Yakın	,090	,187	,879
		Köy	,481*	,201	,047
	Merkeze Yakın	Merkez	-,090	,187	,879
		Köy	,390	,193	,109
	Köy	Merkez	-,481*	,201	,047
		Merkeze Yakın	-,390	,193	,109
36. madde	Merkez	Merkeze Yakın	-,045	,193	,971
		Köy	,522*	,208	,034
	Merkeze Yakın	Merkez	,045	,193	,971
		Köy	,567*	,199	,013
	Köy	Merkez	-,522*	,208	,034
		Merkeze Yakın	-,567*	,199	,013
40. madde	Merkez	Merkeze Yakın	,162	,180	,643
		Köy	,482*	,194	,037
	Merkeze Yakın	Merkez	-,162	,180	,643
		Köy	,320	,186	,200
	Köy	Merkez	-,482*	,194	,037
		Merkeze Yakın	-,320	,186	,200

Tablo 4.19 incelendiğinde merkez ve köy okullarında öğrenim gören öğrencilerin 30. maddeye verdikleri yanıtlar anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Köy ve merkezde

öğrenim gören öğrenenlerin 35. maddeye verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir farklılık vardır. Köy okullarında öğrenim gören öğrenenlerin 36. maddeye verdikleri yanıtlar merkez ve merkeze yakın okullarda öğrenim görenlere göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. 40. maddeye ise köy ve merkez okullarda öğrenim görenler istatistiksel açıdan farklılık oluşturmaktadır. Öğrencilerin öğrenim gördükleri yere göre oluşan bu farklılık dijital bölünme ile ilişkilendirilebilir.

4.1.3. 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersi not ortalamaları ile yabancı dil öğrenimini destekleyen mobil uygulama kullanımları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersi not ortalamaları ile mobil uygulama kullanımları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı araştırmanın son sorusudur. Yabancı dil öğrenimini destekleyen mobil uygulamaların İngilizce ders başarısına etkisinin belirlenmesi için katılımcılardan İngilizce öğrenmek için mobil uygulamaları kullanıyorum maddesine evet diyenlerin ÇYEMUK ölçeğinin 3. bölümüne verdikleri yanıtlar ile onların İngilizce dersi sene sonu ortalama puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı Spearman korelasyon testi ile hesaplanmıştır. Korelasyon testlerinden Spearman'ın kullanılmasının nedeni köylerde yabancı dil öğrenimini destekleyen mobil uygulama kullanan öğrenci sayısının (n=17) az olmasıdır. Öncelikli olarak yabancı dil öğrenimini destekleyen mobil uygulamaları kullanan katılımcıların İngilizce ders notlarının ortalama puanları ve standart sapmaları Tablo 4.20'de verilmiştir.

Tablo 4.20. *İngilizce ders notlarına ilişkin betimsel bulgular*

Bölge	n	$\bar{X}$	σ
Merkez	39	90,6	14,7
Merkez Yakın	34	88	24,3
Köy	17	92	9,2
Toplam	90	89,9	18,2

Tablo 4.20 incelendiğinde merkez, merkeze yakın ve köy okullarında öğrenim gören öğrencilerin İngilizce sene sonu puanlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Öğrencilerin İngilizce sene sonu notlarının ortalama puanlarının gruplara göre farklılık göstermediği ifade edilebilir.

Yabancı dil öğrenimini destekleyen mobil uygulamaları kullanan öğrencilerin ÇYEMUK ölçeğinin 3. bölümüne verdikleri yanıtların toplam puanlarına bakıldığında en

düşük puanın 16 en yüksek puanın ise 80 olduğu görülmüştür. Öğrencilerin ÇYEMUK ölçeğinin 3. bölümüne verdikleri yanıtların toplam puanına ilişkin betimsel veriler Tablo 4.21’te verilmiştir.

Tablo 4.21. Ölçeğe ilişkin betimsel bulgular

Bölge	n	$\bar{X}$	σ
Merkez	39	60,1	11,8
Merkez Yakın	34	66,3	8,6
Köy	17	57,9	15,6
Toplam	90	62	11,9

Tablo 4.21 incelendiğinde yabancı dil öğrenimini destekleyen mobil uygulama kullanan öğrencilerin ÇYEMUK ölçeğinin 3. bölümüne verdikleri yanıtların toplam puan ortalamasının 62 olduğu, standart sapmasının 11,9 olduğu görülmektedir. Merkezde öğrenim gören öğrencilerin ölçeğe verdikleri yanıtların toplam puan ortalaması 60,1, merkeze yakın 66,3 ve köy 57,9 puan olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların ölçeğe verdikleri puanlar toplandığında ulaşılan ortalamanın birbirine yakın olduğu, okulların bulunduğu yere göre bir farklılık olmadığı ifade edilebilir.

4. sınıf öğrencilerinin ÇYEMUK ölçeğinin 3. bölümüne verdikleri yanıtların toplam puanları ve İngilizce sene sonu not ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olup olmadığı Spearman korelasyon testiyle hesaplanmıştır. Test sonuçları Tablo 4.22’de yer almaktadır.

Tablo 4.22. Korelasyon testi sonucu

n=90	İngilizce notu
Yabancı dil öğrenimini destekleyen mobil uygulama kullanımı	,305*

*, $p < 0.05$

Tablo 4.22 incelendiğinde 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce sene sonu not ortalamaları ve ÇYEMUK ölçeğine verdikleri yanıtlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı, pozitif yönde bir korelasyon olduğu görülmektedir ($r = .305$, $p < .05$). Bir başka deyişle yabancı dil öğrenimini destekleyen mobil uygulama kullanımı arttıkça İngilizce notları da artmaktadır. Cohen (1988) r (korelasyon) değerini yorumlarken .10 ile .29 arası r değerinin küçük, .30 ile .49 arasındaki r değerinin orta, .50 ile 1.0 arasındaki değerlerin büyük kuvvette bağlantılı olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin yabancı dil öğrenimini

destekleyen mobil uygulama kullanımları ve İngilizce notları arasındaki r değerinin .305 olduğu görülmektedir. Buda aradaki ilişkinin orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

4.2. Nitel Aşama

Nitel veriler, nicel verilerin toplanmasında örneklem olarak seçilen okullardan 4. sınıf öğrencileri, öğretmenleri ve velileri ile yapılan görüşmeler neticesinde elde edilmiştir. Nitel veri analizinde tümevarımsal içerik analiz kullanılmıştır, temalara ve alt temalara ulaşılmıştır.

Araştırmanın örneklemini Eskişehir ilinin merkez, merkeze yakın ve köy okullarında bulunan 4. sınıf öğrencileri, öğretmenleri ve velileridir. Hangi yerden kaç katılımcının araştırmaya dahil olduğuna ilişkin sayısal veriler Tablo 4.23'te verilmiştir.

Tablo 4.23. Katılımcıların dağılımı

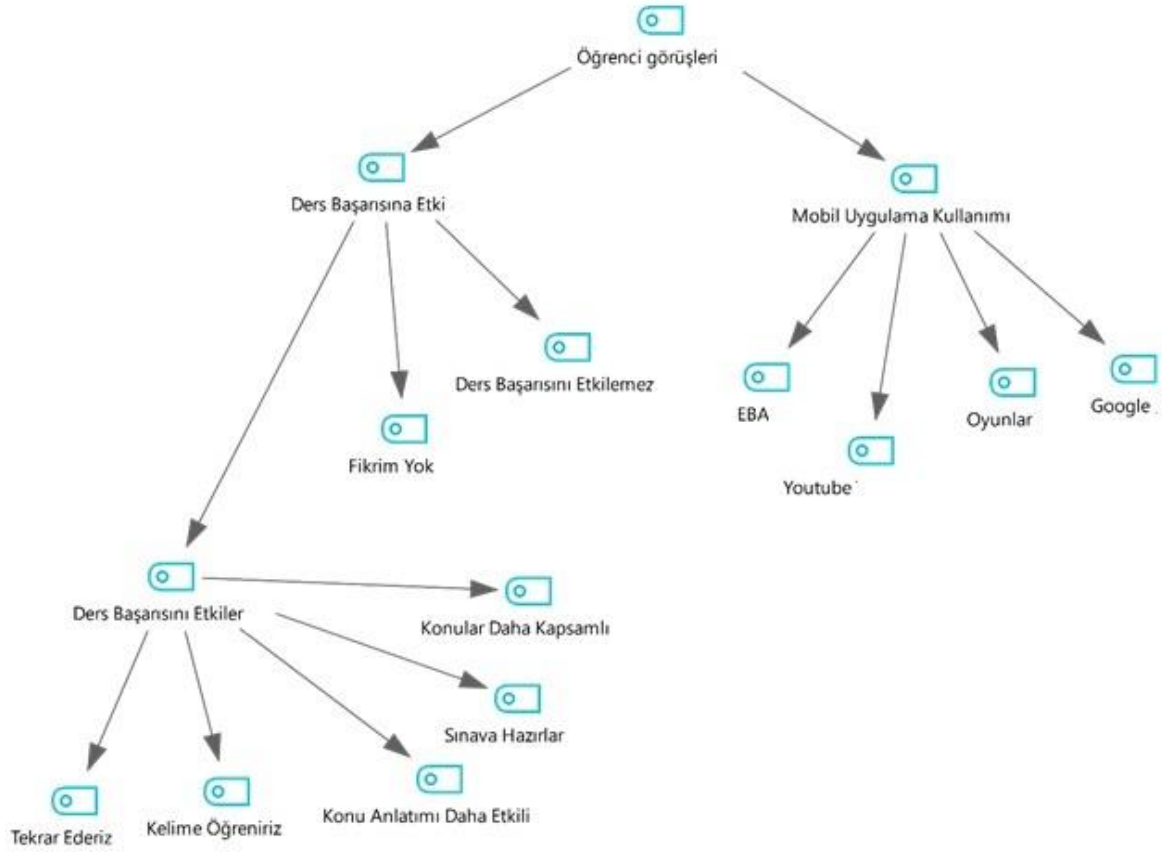
Okulların bulunduğu yer	Öğrenci	Öğretmen	Veli	Toplam
Merkez	3	2	3	8
Merkeze yakın	3	2	3	8
Köy	3	2	3	8
Toplam	9	6	9	24

Nitel verilerin elde edilmesinde veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen nicel bulgular ışığında yarı yapılandırılmış görüşme formunun soruları öğrenciler, veliler ve öğretmenler için ayrı ayrı hazırlanmıştır. Bu bölümde, yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Ayrıca tema ve alt temaların frekansları da verilmiştir. Bulgular, araştırma sorusuna cevap verecek şekilde ilgili alt başlıkta paylaşılmıştır.

4.2.1. 4. sınıf öğrencileri, öğretmenleri ve velilerinin yabancı dil öğrenimini destekleyen mobil uygulama kullanımının İngilizce dersine etkilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

4. sınıf öğrencileriyle yapılan görüşmeler ses kaydı olarak kaydedilmiş ve ses kayıtları yazıya dökülmüştür. Yapılan 24 yüz yüze görüşme sonucunda elde edilen ham veriler MAXQDA programı ile analiz edilmiştir. 4. sınıf öğrencilerine “Yabancı dil öğrenmek için mobil uygulamaları kullanmak İngilizce dersindeki başarıyı etkiler mi?

sorusu yöneltilmiştir. Öğrenci görüşmeleri sonucunda elde edilen ana temalar, alt temalar ve alt temaların frekansları Şekil 4.1’te verilmiştir.



Şekil 4.1. Öğrenci görüşleri

Şekil 4.1 incelendiğinde öğrenci görüşmelerinde mobil uygulama kullanımı ve ders başarısına etki olmak üzere iki tane temanın ortaya çıktığı görülmektedir. Ders başarısına etki temasının ders başarısını etkiler, fikrim yok ve ders başarısını etkilemez alt temalarına ulaşılmıştır. Öğrencilerin çoğunluğunu (n=7) yabancı dil öğrenimini destekleyen mobil uygulamaların İngilizce ders başarısını etkilediği yönünde bir görüşe sahip oldukları görülmektedir. Ders başarısını etkiler temasının alt boyutlarında yabancı dil öğrenimini destekleyen mobil uygulamalarda İngilizce dersi konularının daha etkili anlatıldığı ve konuların daha kapsamlı olduğu ifade edilmiştir. Öğrenciler; yabancı dil için geliştirilen eğitsel mobil uygulamaların kelime öğretimini desteklediği, İngilizce dersinde öğrenilen konuların tekrarını sağladığı ve İngilizce yazılılarına hazırladığı

yönünde görüş bildirmişlerdir. Mobil uygulama temasının alt temaları ise; EBA, Google, oyunlar ve Youtube videolarıdır. Öğrencilerin mobil uygulama olarak bu uygulamaları kullandıkları belirlenmiştir.

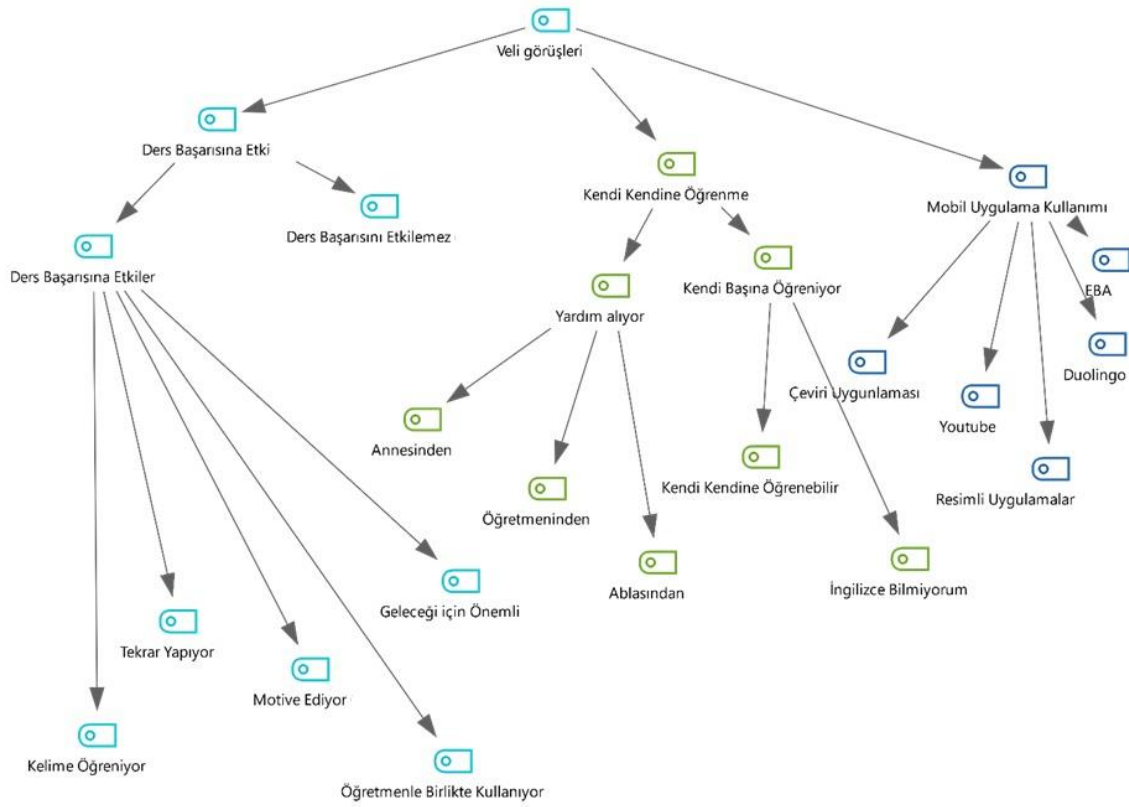
Merkezde bulunan bir okulda öğrenim gören ve yabancı dil öğrenimini destekleyen mobil uygulamaları kullandığını ifade eden bir öğrenci görüşme sorusuna:

“Etkileyebilir çünkü önceden bildiğin bir şeyi İngilizce dersinde önceden bilmiş oluyorsun. İngilizce dersinde gördüysen eğer mobil uygulamada tekrar olmuş oluyor” şeklinde cevap vermiştir. Merkeze yakın bir okulda öğrenim gören ve mobil uygulama kullanan bir öğrenci:

*“Bence etkileyebilir orda daha çok bilgi bulunuyor ”*demiştir. Köy okulunda öğrenim gören öğrencilerle görüşme yapıldığında mobil uygulama kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmanın nicel bölümünde de sadece 17 tane öğrencinin yabancı dil öğrenimini destekleyen mobil uygulamaları kullandığı belirlenmişti. Bu nedenle köy okullarında öğrenim gören ve yabancı dil öğrenimini destekleyen mobil uygulama kullanan öğrencilere ulaşılamamıştır. Köy okulunda bulunan öğrencilerden biri mobil uygulama kullanmadığını ama

“Youtube videolar veya oyun gibi soru çözebiliriz, kelimelerin anlamlarına bakabiliriz, bu dersimizi etkiler” yönünde görüş belirtmiştir.

Merkez, merkeze yakın ve köy okullarında öğrenim gören öğrencilerden 9 tanesinin velisiyle yapılan görüşmelerde velilere 2 tane görüşme sorusu sorulmuştur. Elde edilen veriler MAXQDA’da analiz edildiğinde ortaya çıkan temalar, alt temalar ve alt temaların frekansları Şekil 4.2’de verilmiştir.



Şekil 4.2. Veli görüşleri

Yapılan görüşmeler esnasında 4. sınıf öğrencilerinin velilerine 2 tane soru yöneltilmiştir. Birinci görüşme sorusu “Yabancı dil öğrenmek için geliştirilen mobil uygulamaların kullanımı çocuğunuzun İngilizce dersindeki başarısı üzerinde etkisi var mı?” dır. Şekil 4.2’ye bakıldığında bu sorunun cevabından ders başarısına etki, mobil uygulama kullanımı olmak üzere 2 tane tema ortaya çıktığı görülmektedir. Ders başarısına etki teması incelendiğinde velilerin çoğunluğunun (n=8) yabancı dil öğrenimini destekleyen mobil uygulamaların İngilizce ders başarısına etkisi olduğu yönünde bir görüş bildirdikleri görülmüştür. Veliler yabancı dil için geliştirilen eğitsel mobil uygulamaların öğrencilerin geleceği için önemli olduğu, öğrencilerin motive olduğunu, uygulamalardan kelime öğrendiklerini ve konuları tekrar ettiklerini belirtmişlerdir.

Merkez okulda öğrenim gören 4. sınıf öğrencisi velisinin 1. görüşme sorusuna verdiği yanıt:

“Eğer güvenilir bir uygulama ise çok çok faydasının olacağını düşünüyorum. Pekiştirme açısından, tekrar açısından oturup defter açıp tekrar etmek yerine mobil

uygulamadaki etkinlikleri yapıp hem daha eğlenceli vakit geçirebilir hem de konuyu pekiştirip tekrar yapar. Hoş olabilir.”

Mobil uygulama kullanımı teması incelendiğinde EBA, Youtube, çeviri uygulamaları, Duolingo ve resimli uygulamaların alt tema olarak belirlendiği görülmektedir.

Merkeze yakın okulda öğrenim gören 4. sınıf öğrencinin velisi ise yabancı dil öğrenimini destekleyen mobil uygulamaların İngilizce dersinde etkili olduğunu belirterek;

“Olumlu noktaları sözlük yüklediği zaman ya da bir çeviri uygulaması yüklediği zaman oradan sözlükten bilmediğiniz kelimeye bakarak ya da çeviride bir cümleyi çevirerek o şekilde kendini ilerletip öğrenme şansı olabilir.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Köy okulunda bulunan velilerden biri çocuğunun pandemi döneminde mobil uygulamalar kullanmaya başladığını belirtti. İki çocuğu olan veli, yabancı dil öğrenimini destekleyen mobil uygulamaların İngilizce dersinde başarı üzerinde etkisi olduğu yönünde görüş bildirirken ayrıca şunları söyledi:

“Kendi kavradığı için görsel amaçlı öğretmenle de aynı uygulamayı yaptığı için iyi gidiyor. Kızım 10. sınıf, o kullanmadı mesela. İkisini kıyasladığımda oğlum daha iyi, daha başarılı.”

Velilerin görüşleri incelendiğinde bölgelere göre farklılık olmadığı gözlemlenmiştir. Görüşme yapılan velilerin çoğunluğu yabancı dil öğrenimini destekleyen mobil uygulamaların etkili olacağı yönünde görüşe sahiptirler.

Velilere sorulan 2. görüşme sorusu *“Sizce yabancı dil öğrenimi için geliştirilen mobil uygulamalarda çocukların kendi kendine öğrenmeleri nasıldır?”* şeklinde olmuştur. Sorunun daha iyi anlaşılabilmesi için bu soruya ait *“Açıklama: Çocuğunuz herhangi bir yardım almadan kendi başına mobil uygulamada İngilizce öğrenebilir mi?”* açıklama da velilere yapılmıştır. MAXQDA’da yapılan analiz sonucunda kendi kendine öğrenme temasına ulaşılmıştır. Velilerin çoğunluğunun öğrencinin yabancı dil için geliştirilen mobil uygulama kullandığında yardım aldığını (n=6) ifade ettikleri görülmektedir. Şekil 4.2’ye bakıldığında 4 öğrencinin annesinden, 1 öğrencinin öğretmeninden ve 1 öğrencinin ablasından yardım aldığı görülmektedir. Velilerden 3 tanesi öğrencinin herhangi bir yardım almadan kendi başına mobil uygulamada İngilizce öğrenebildiğini belirttiği görülmektedir. Kendi başına öğreniyor alt temasının boyutları olarak velilerin İngilizce bilmemesi ve kendi kendine öğrenme belirlenmiştir.

Velilerin çoğunluğunun (n=6) çocuklarının mobil uygulamalarda kendi kendilerine İngilizce öğrenemeyecekleri yönünde bir görüş sahibi oldukları görülmektedir. Merkez okulda öğrenim gören öğrenci velilerinden biri, çocuğunun mobil uygulama kullanmadığını belirterek bu soruya verdiği yanıt:

“Kendileri yapabilirler diye düşünüyorum. Bu zamanın çocukları çok çok zekiler gerçekten uygulamalar açısından bizden çok daha öndeler, yapabilir diye düşünüyorum.” şeklinde olmuştur. Ancak çocuğu merkez okulda öğrenim gören ve mobil uygulama kullanan veli aynı soruya:

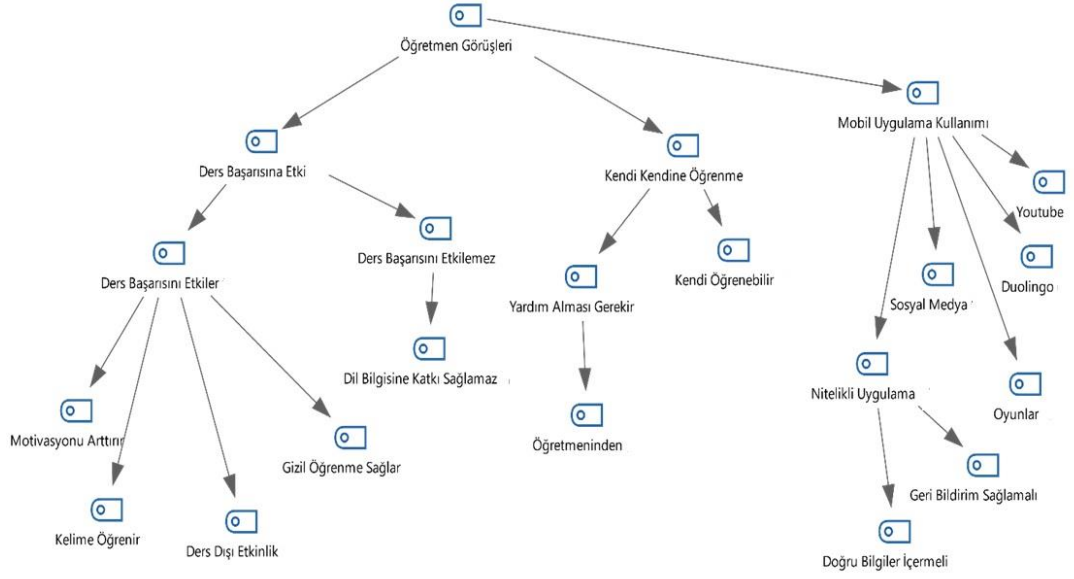
“Evet anlamadıklarını soruyor. Hani heyecanlanıyorum için süre falan olduğu için ben bunu bilemedim yardımcı olur musun diye soruyor bana.” şeklinde cevap vermiştir.

Merkez yakın bir okulda öğrenim gören 4. sınıf öğrencisi velisinin verdiği yanıt:

“Yok tam anlamıyla öğrenebileceğini sanmıyorum. Takıldığı yerde bize soruyor.” şeklinde olmuştur. Köy okulunda öğrenim gören öğrenci velisi çocuğunun mobil uygulama kullandığını ve kendisinin İngilizce bilmediğini belirterek;

“Çok az bana danıştığı oluyor. Genelde ablasına soruyor. Ben İngilizce bilmiyorum. Ama bende bilemeyince Google’den bakıyoruz, illa yardım ediyoruz.” demiştir.

4. sınıfa derse giren öğretmen sayısı az olması nedeniyle sadece 6 tane öğretmenle görüşme yapılabilmektedir. 4. sınıf öğrencilerinin öğretmenlerine de 2 tane görüşme sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin sorulara verdikleri yanıtlar MAXQDA’da analiz edilmiş ve ulaşılan tema, alt temalar ve alt temaların frekansları Şekil 4.3’te görülmektedir.



Şekil 4.3. Öğretmen görüşleri

Öğretmenlere sorulan 1. görüşme sorusu “*Yabancı dil öğrenmek için geliştirilen mobil uygulamaların kullanımı öğrencinin İngilizce dersindeki başarısı üzerinde etkisi var mı?*” dır. Bu sorunun yanıtlarından ders başarısına etki ve mobil uygulama kullanımı temalarına ulaşılmıştır. Öğretmenlerin hepsi (n=6) yabancı dil için geliştirilen eğitsel mobil uygulamaların İngilizce dersine etkisi olduğu yönünde görüş bildirdikleri gözlenmektedir. Öğretmenlerden sadece biri yabancı dil için geliştirilen mobil uygulamaların İngilizce dil bilgisi öğrenimine katkı sağlamayacağını belirtmiştir. Mobil uygulamaların ders dışı bir etkinlik olarak İngilizce dersine karşı motivasyonu arttırdığı, kelimelerin öğretimini desteklediği, gizil öğrenme sağladığı belirlenmiştir. Mobil uygulama kullanımı temasının alt temaları ise; Youtube, Duolingo, sosyal medya, oyunlar ve geri bildirim sağlayan ve doğru bilgiler içeren nitelikli uygulamalardır.

Merkez okuldan bir öğretmen öğrencilerini mobil uygulama kullanırken gözlemlemediğini ancak öğrencilerin kullandıkları mobil uygulamalardan bahsettiklerini belirterek;

“Evet etkisi vardır. Ama bunun okuldaki İngilizce öğretmeni tarafından takip edilmesi gerekiyor, öğrenciler heyecanla başlayıp devamını getiremeyebilir. Gelişimi sürecinin gözlemlenmesi, süreç değerlendirme, ödüllendirme, geri bildirim verme gözetilmeli” demiştir.

Merkeze yakın okulda öğrenim gören öğrencilerin İngilizce Öğretmeni aynı şekilde öğrencileri mobil uygulama kullanırken gözlemlemediğini belirtmiştir. Bunun

nedeni olarak öğrencilerin okulda mobil araç kullanmalarının yasak olması gösterilebilir. Öğretmen:

“Elbette öğrenci ne kadar maruz kalırsa o derece başarılı olacak kelimeleri hafızasında yer tutacak bu yüzden bunun oyunlarla bu tür mobil uygulamalar üzerinden yapması etkili olacaktır, öğrencinin ilgisini de arttıracaktır.” demiştir. Öğretmen burada mobil uygulamaların ders üzerinde etkili olacağının yanında motivasyonu da arttıracığı yönünde görüş belirtmiştir.

Köy okulunda öğrenim gören öğrencilerin öğretmenleri de aynı şekilde öğrencileri mobil uygulama kullanırken görmediklerini ancak öğrencilerin bu durumdan bahsettiklerini ifade etmişlerdir. İngilizce Öğretmeni;

“Seviyesine ve içeriğe göre kesinlikle vardır. Olumsuz bir yanı olacağını düşünmüyorum çocuklar ders dışında bir etkinlik olarak yapıyorlar, İngilizce gelişimi açısından olumlu olacağını düşünüyorum. Uygulamaların ücretli olması ve reklam içermesi sıkıntı olabiliyor. Bunlar yoksa olumlu bir dönüşüm sağlar” demiştir.

4. sınıf öğrencilerinin öğretmenlerine 2. görüşme sorusu olarak *“Sizce yabancı dil öğrenimi için geliştirilen mobil uygulamalarda çocukların kendi kendine öğrenmeleri nasıldır?”* sorusu sorulmuştur. Verdikleri cevaplar MAXQDA’da analiz edildiğinde ortaya kendi kendine öğrenme teması çıkmıştır. Öğretmenlerin bir kısmının (n=2) 4. sınıf öğrencilerinin yardım almadan mobil uygulamalarda İngilizce öğrenebilecekleri yönünde bir görüşte oldukları görülmektedir. Şekil 4.3 incelendiğinde 4 tane öğretmenin ise öğrencilerin mobil uygulamalarda İngilizce öğrenirken yardım almaları gerektiğini belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin görüşlerinin çalıştıkları okulun bulunduğu yere göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Ancak bu cevaplar incelenirken öğretmenlerin öğrencileri mobil uygulama kullanırken gözlemlemedikleri dikkate alınmalıdır. Merkez okulda çalışan öğretmen:

“Bence yapabilirler yeni nesil öğrenenler daha yetenekli ve becerikli. Uygulamanın türü de önemli uygulama geri bildirim sağlıyor mu hatalı bilgiler içeriyor mu gerekli düzenlemeler yapabiliyor mu yanlış öğrenmesine de sevk edebilir bunun için uygulamanın nitelikli olması gerekiyor.” demiştir.

Merkeze yakın okulda görev yapan öğretmen:

“Kendi başlarına yapabildiklerini düşünmüyorum deneme yanılma yöntemiyle hatalarını görerek öğrenebilirler. Ancak sadece kendileri yapabilirler denemez” cevabını vermiştir.

Öğretmen öğrencilerin dene yanılma yoluyla cevabı bulmalarının kendi kendilerine öğrenmeleri olarak değerlendirilemeyeceğini belirtmiştir. Köy okulunda görev yapan öğretmenin cevabı :

“Mümkün olacağını düşünmüyorum, mutlaka destek almaları gerekir.” yönünde olmuştur.

Merkez çalışan öğretmenler öğrencilerin mobil uygulamalarla yardım almadan İngilizce öğrenebileceklerini belirtirken merkeze yakın ve köy okulunda görev yapan öğretmenler öğrencilerin çevrelerinden destek alarak mobil uygulamalarda İngilizce öğrenebileceklerini belirttikleri görülmüştür.

5. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulgulara ilişkin tartışma ve sonuçlar her bir araştırma sorusuna cevap verecek şekilde ayrı alt başlıklarda sunulmuştur.

5.1. Öğrencilerinin Mobil Uygulama Kullanımları Nasıldır?

Araştırmaya dahil olan öğrencilerin çoğunluğunun (n=175) sürekli internet bağlantılarının olduğu belirlenmiştir. Bu durum üzerinde pandemi döneminde öğrencilerin derslerini çevrimiçi olarak takip etmelerinin etkili olduğu düşünülmektedir. Ancak araştırmaya dahil olan 33 tane 4. sınıf öğrencisinin sürekli internet bağlantısı olmadığı sonucu göze çarpmaktadır. İnternet erişimi olmayan öğrencilerin %21,7 ile en fazla köy okullarında öğrenim gören öğrenciler olmasının dijital uçuruma işaret ettiği düşünülmektedir. Özellikle eğitim öğretim faaliyetlerinin internet üzerinden yürütüldüğü pandemi döneminde, çoğu köylerde yaşayan 33 öğrencinin sürekli bir internet bağlantısına sahip olmamaları bu süre zarfında eğitim-öğretime erişemedikleri anlamına gelmektedir. Benzer şekilde, merkez okullarında öğrenim gören öğrencilerin sadece 2'sinde mobil cihaz bulunmazken köy okullarında öğrenim gören çocukların 14'ünde (%23) bulunmamaktadır. Çocukların %86'sında mobil cihaz olması çocukların mobil cihaz erişimlerindeki yükselişi gösterse de merkez ve köy okulları arasındaki farklar da dijital uçurum tehlikesine işaret etmektedir. Ayrıca veri toplama sürecinde köy okullarından çevrim içi veri toplanamamış olması dijital bölünmeye kanıt niteliği taşımaktadır.

Dijital bölünmeyi işaret eden bu bulgu, Yılmaz ve Ersoy (2012) tarafından yapılan araştırmada elde edilen, farklı bölgelerde öğrenim gören öğrencilerin internete erişim koşullarının farklı olduğu sonuçlarıyla örtüşmektedir. Ayrıca MEB (2020c) tarafından yayınlanan Küresel Salgın Döneminde Uzaktan Eğitim İzleme ve Değerlendirme raporunda %7,1 oranında öğrencinin internet erişimi olmadığı bulgusu da eğitimde dijital bölünmeye dikkat çekmekte ve bu çalışmanın dijital bölünmeyle ilgili bulgusunu desteklemektedir.

Katılımcıların %86'sında (n=179) mobil cihaz olmasının çocukların mobil cihaz erişiminin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bulgu mobil cihazların yaygın bir şekilde kullanıldığına kanıt niteliğindedir. Öğrencilerin pandemi döneminde canlı derslere mobil araçlarla katılmalarının bu durum üzerinde etkisi olduğu belirtilebilir.

MEB tarafından Ocak 2021’de açıklanan istatistiklere göre öğrencilerin EBA kullanımının mobil araçlarda %72 olduğu belirtilmektedir. Mobil cihaz kullanımının yaygın olması ve taşınabilir olmaları nedeniyle öğrenciler tarafından tercih edildiği ifade edilebilir.

Araştırma kapsamında öğrencilere günde ortalama mobil cihaz kullanım süreleri sorulmuştur. Merkez ve merkeze yakın okullarda öğrenim gören öğrencilerin çoğunluğunun (%44) 4-6 saat arasında mobil cihaz kullandığı belirlenirken köyde öğrenim gören öğrencilerin çoğunluğu (%44) en fazla 2 saat mobil cihaz kullandıkları tespit edilmiştir. Köy okullarında öğrenim gören öğrencilerin mobil cihazlarını ailenin diğer üyeleriyle paylaşma ihtimali bu durumun nedeni olarak gösterilebilir.

Katılımcıların günde ortalama mobil cihaz kullanımlarının belirlenmesiyle ilgili maddede 6 saatten fazla seçeneğinin diğer seçeneklere göre (en fazla 2 saat-2-4 saat arası-4-6 saat arası) daha az tercih edildiği belirlenmiştir. Çocukların mobil cihazlarla zaman geçirmeleri konusunda farklı görüşler mevcuttur. Bu bulgu çocukların mobil cihaz kullanımlarının sınırlandırılması gerektiği, teknolojinin çocukları gerçek oyun kültüründen alıkoyarak kaldıracabileceklerinin üzerinde uyarana maruz bırakabileceği (Akbulut, 2013, s. 60), bu teknolojilerle sağlanan sanal dünyanın gerçeği yansıtmaktan uzak olması (Hasebrink, Livingstone, Haddon & Olafsson, 2009) yönündeki görüşlerle örtüşmektedir.

Öğrencilerin okulda mobil cihaz kullanmalarının yasak oluşu da günlük ortalama mobil cihaz kullanım süresinin düşmesine neden olabilir. Corbell ve Valdes-Corbell (2007) öğrencilerin tüm gün okulda yanlarında taşıdıkları cep telefonlarını yasaklamadan onlardan yararlanmaya başlanması gerektiğini belirtmektedir. Buna göre öğrenciler için mobil öğrenme uygulamalarının öğrenme etkinliklerinde daha fazla yer alması gerektiği ifade edilebilir.

Katılımcıların %43’ünün (n=90) İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullandıkları belirlenmiştir. Ancak köy okullarında öğrenim gören öğrencilerden sadece 17 tanesinin İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullandığı tespit edilmiştir. Bu durum köyde öğrenim gören öğrencilerin çoğunluğunun (%44) mobil cihazları günde ortalama en fazla 2 saat kullanmalarına bağlanabilir. Öğrenciler kısıtlı olan bu süreyi canlı derslerini takip etmek veya eğlence amaçlı geçiriyor olabilirler. Ayrıca bu durumun nedenleri; öğretmenlerin mobil öğrenmeye gereken önemi vermemesi, ders yoğunluğu sonucu öğrencilerde oluşan yorgunluk ve öğrencilerin mobil öğrenme konusunda yetersiz hazırbulunuşlukları olarak sıralanabilir.

İngilizce öğrenmek için kullanılan mobil uygulamalarda EBA ve Duolingo ön plana çıkmıştır. Pandemi döneminde öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerine EBA üzerinden devam etmelerinin bu sonuç üzerinde etkisi olmuş olabilir. Zoom ve Youtube her ne kadar sadece yabancı dil öğrenimini desteklemeyi amaçlamasa da öğrencilerin İngilizce öğrenimini destekleyen içeriklere sahiptirler. Öğrencilerin popüler olan bu uygulamaları cevap olarak yazmalarının nedeni bu durum olabilir.

Öğrenenlerin İngilizce dersi sene sonu not ortalamalarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Buda AUÖ döneminde yürütülen eğitim öğretim faaliyetlerinin başarılı olduğunu göstermektedir. Buzpınar ve Tosun (2021) tarafından yürütülen çalışmanın sonuçları da bu bulguyu destekler niteliktedir. Buzpınar ve Tosun (2021) pandemi sürecinde öğrencilerin derslerin verimliliği, etkileşim, motivasyon gibi sorulara olumlu yanıtlar verdiklerini belirtmişlerdir.

ÇYEMUK ölçek formunun 2. bölümünde öğrencilerin eğitsel mobil uygulamaları kullanımlarını belirlemeye yönelik, cevabı evet/hayır şeklinde olan 24 tane soru yer almaktadır. Bulgular incelendiğinde öğrencilerin çoğunluğunun sınıf arkadaşları (%63) ve öğretmenleriyle (%74) iletişim kurmak için mobil uygulama kullandıkları görülmektedir. Öğrencilerin pandemi döneminde sınıf duyurularının takip etmek amaçlı mobil uygulamalara başvurdukları belirtilebilir. Bektaş (2019) tarafından yürütülen çalışmanın bulguları bu durumu desteklemektedir. Bektaş (2019) yaptığı araştırma sonucunda lise öğrencilerinin iletişim amacıyla mobil uygulama kullandıklarını belirtmektedir.

Katılımcıların çoğunluğunun video paylaşım (Youtube ve Dailymotion gibi) mobil uygulamaları bilgi edinme amaçlı kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Alp ve Kaleci (2018) tarafından yürütülen araştırmanın sonucu da bu bulguyla örtüşmektedir. Alp ve Kaleci'nin (2018) yürüttükleri nitel çalışmada, YouTube'daki videoların bireysel çalışma esnasında dersi eğlenceli hale getirdiği, öğrencilerin konuyu daha iyi kavramalarına yardımcı olduğu ve başarı düzeyini arttırdığı gibi birçok yönden olumlu görüş göze çarpmaktadır.

Öğrencilerin çoğunluğunun mobil uygulamalar yoluyla kitap indirmede (%63) ve okumadığı (%65) belirlenmiştir. Öğrencilerin bilgiye erişmek için mobil uygulamaları kullandıkları ancak bu kaynakları indirmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni olarak internet bağlantısının sınırlı olması, internet paket aşımının ekstra ücrete tabi olması, mobil cihazların hafıza sorunları gösterilebilir. Öğrenciler kitaplara çevrim içi

erişim imkanına sahip oldukları için kitapları mobil cihazlarına indirmiyor olabilirler. Bektaş (2019) tarafından yürütülen araştırmada da öğrencilerin mobil uygulamaları e-kitap indirmek, okumak için tercih etmedikleri sonucu rapor edilmiştir.

Araştırma bulguları öğrencilerin ders materyallerini paylaşmak için ne Youtube ne de mobil depolama uygulamalarını kullandıkları sonucu göstermektedir. Öğrencilerin çoğunluğu bilgi edinmek için video paylaşım uygulamalarını kullanırken ders materyali paylaşmak için kullanmadıkları görülmektedir. 4. sınıf öğrencileri ders materyali paylaşmayı bilmiyor olabilirler. Öğretmenlere ğrencileri video paylaşım uygulamaları aracılıyla ders materyali hazırlamaya ve paylaşmaya yönlendirmeleri önerilebilir. Öte yandan öğrencilerin görsel materyaller hazırlamak için mobil uygulamaları kullandıkları bulgusu elde edilmiştir. Öğretmenlerin poster, afiş veya sunu hazırlama gibi ödevler vermeleri nedeniyle öğrenciler mobil uygulamalar yoluyla görsel materyaller hazırlıyor olabilirler.

Öğrencilerin çoğunluğunun (%79) evrimii mobil mesajlaşma uygulamalarını (whatsapp, telegram, gibi) ders materyallerinin ve kaynakların iletilmesi amacıyla kullandıkları bulgusu elde edilmiştir. Pandemi döneminde ders materyalleri ve kaynaklarının anlık mesajlaşma araçları ile öğrencilere iletildiği, öğrencilerin ders takibi nedeniyle bu uygulamaları sık kullandıkları belirtilebilir. eri, Canöz ve Canöz (2020) Covid-19 döneminde bilgilendirme aracı olarak sosyal medya kullanımını araştırdıkları çalışmanın sonuçları da bu bulguyu desteklemektedir. Araştırma sonucunda pandemi döneminde bilgilendirme amaçlı en sık kullanılan sosyal medya aracının bir evrimii mobil mesajlaşma uygulaması olan whatsapp olduğu (%40) rapor edilmiştir.

Öğrencilerin çoğunluğunun (%56) ansiklopedi uygulamalarını derslerine yardımcı kaynak olarak görürken facebook, twitter ve instagram gibi sosyal medya uygulamalarını yardımcı kaynak olarak görmedikleri (%80) sonucuna ulaşılmıştır. 4. sınıf ğrencilerinin yaşları küçük olması nedeniyle facebook, twitter gibi sosyal medya hesaplarının olmadığı, dolayısıyla derslerine yardımcı kaynak olarak kullanmadıkları belirtilebilir. Bu bulgu eri, Canöz ve Canöz (2020) tarafından yapılan çalışmanın sonucuyla örtüşmektedir. eri, Canöz ve Canöz (2020) pandemi döneminde bilgilendirme amacıyla ilkokul öğrencilerinden twitter kullanan olmadığı, facebook kullananlarınsa %1 oranında olduğu sonucu rapor edilmiştir.

Öğrencilerin %60'ının dev, kaynak ve ders materyalleri paylaşmak için mobil cihazdan e-posta (gmail, yahoo, Hotmail gibi) uygulamalarını kullanmadıkları

belirlenmiştir. İlkokul öğrencilerinin e-posta hesabı olmadığı tahmin edilebilir. Öğrencilerin ansiklopedi ve video paylaşım uygulamalarını eğitsel amaçlı kullanırken e-posta ve sosyal medya kullanmadıkları belirtilebilir. Bu bulguların çocuklar için mobil uygulama geliştirmeyi hedefleyen ve mobil öğrenme üzerine çalışmalar yapan araştırmacılara katkı sağlayacağı ifade edilebilir.

5.2. 4. Sınıf Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenimini Destekleyen Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımları Nasıldır?

Araştırma sonucunda öğrenenlerin mobil uygulama kullanma konusunda istekli oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin çoğunluğu mobil uygulamaların İngilizce öğrenmeyi zevkli hale getirdiğini, mobil uygulamalar yoluyla İngilizce öğrenmeyi tercih ettiklerini ve İngilizce öğrenirken mobil uygulama kullanmayı sabırsızlıkla beklediklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgu Özer (2017) tarafından yürütülen araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Özer (2017), mobil destekli öğrenme çevresinin yabancı dil öğrencilerinin akademik başarılarına, mobil öğrenme araçlarını kabul düzeylerine ve bilişsel yüke etkisini araştırdığı çalışmada, öğrencilerin mobil destekli öğrenme çevresinde eğlendiklerini ve kendileri için rahat bir öğrenme ortamı oluştuğunu belirtmektedir.

CYEMUK ölçeğinin 3. bölümünün maddelerinin frekans ve yüzdeleri incelendiğinde öğrencilerin çoğunluğu, mobil uygulamaların yabancı dil öğrenimine katkı sağladığı görüşündedirler. Mobil öğrenme veya MDDÖ başlıkları altında yürütülmüş olan önceki araştırmalar; mobil uygulamaların İngilizce okuma (Klimova ve Zamborova (2020), yazma (Dewi, Ratminingsih ve Santosa, 2020), dinleme (Read, Kukulska-Hulme ve Barcena, 2021, s. 295-309), konuşma (Hadi ve Emir, 2016), dil bilgisi (Ghorbani ve Ebadi, 2019, s. 1-14) ve kelime öğrenimi (Basal, Yılmaz, Tanrıverdi ve Sarı, 2016; Kennedy ve Levy, 2008; Nassima, Chaouki ve Amel, 2020, s. 1-61; Sarıçoban ve Özturhan, 2013, s. 213-224), becerilerinin gelişimine katkı sağladığı yönündeki sonucu desteklemektedir.

Literatürde yer alan önceki çalışmaların sadece tek bir dil becerisi üzerinde yürütüldüğü görülmektedir. Son yıllarda, yabancı dil eğitiminde, dil ve içerik öğretimini bütünleştirmeye yönelik genel bir değişim görülmektedir (Jing, 2006). Temel dil becerilerinin entegrasyonu, İngilizce öğrenenlerin iletişimsel yetkinlik geliştirmesine yardımcı olabilir. Yabancı dil eğitiminde dil becerilerinin bütünleştirici bir yaklaşımla ele alınması, öğrencilerin sınıf içinde ve dışında İngilizce iletişim kurabilmelerini de

destekler (Davies & Pearse, 2000; Jing, 2006). Bu nedenle bu araştırma kapsamında dil becerileri bütüncül bir şekilde ele alınmıştır. Ölçek maddeleri okuma, yazma, dinleme, konuşma, dil bilgisi ve kelime öğretimi, telaffuz gibi temel dil becerilerini kapsamaktadır. Bu çalışma, bu yönüyle MDDÖ ile ilgili önceden yürütülmüş araştırmalardan farklılaşmaktadır.

Ölçeğin 3. bölümünde yer alan öğrenen özerkliği ile ilgili bulgular mobil uygulamaların öğrenen özerkliğine katkı sağladığı yönündedir. Öğrencilerin çoğunluğu İngilizce ile ilgili yeni mobil uygulamaları nasıl kullanacağını kolayca öğrendiklerini ve bu konuda kendine güvendiklerini belirtmişlerdir. Bu bulgu, Rossel- Aguilar (2018, s. 854-881) tarafından yapılan mobil uygulamaların öğrenen özerkliğinin gelişimine katkı sağladığı yönündeki araştırma sonucuyla örtüşmektedir. Ancak öğrencilerin çoğunluğu mobil uygulamalarla kendi kendine İngilizce öğrenebilme konusunda kararsız kalmışlardır. Öğrenciler mobil uygulamalarla İngilizce etkinlikler yaparken ailelerinden veya bilen birinden yardım alıyor olabilirler.

Merkez, merkeze yakın ve köy okullarında öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinin ÇYEMUK ölçeğinin 3. bölümüne verdikleri yanıtların toplam puanları arasında bir farklılık olup olmadığı tek yönlü ANOVA ile kontrol edilmiş ve fark olmadığı yönünde bir sonuca ulaşılmıştır. Bu nedenle madde bazlı bir analiz çalışması yürütülmüştür. Mobil uygulamaların yabancı dil öğrenimine katkı faktörü altında bulunan maddelerden yazma, dinleme ve telaffuz becerilerine katkısı ile ilgili merkez ve köy okulları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu durum dijital bölünmeyle ilişkilendirilebilir. Özellikle dinleme becerisinin gelişiminde teknolojik araçların kullanımı önemlidir. Köy okullarında öğrenim gören öğrencilerin mobil cihaz ve sürekli internet bağlantısından mahrum kalmaları bu farkı açıklayabilir.

Köy okullarında bulunan öğrencilerin mobil uygulamalarla İngilizce öğrenirken kendime güvenirim maddesine verdikleri cevaplar merkez okula göre farklılaşmaktadır. Bu farkın altında köylerde İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullanan öğrenci sayısının az olması (n=17) yatıyor olabilir. Köyde bulunan öğrencilerin çoğunluğu İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullanmadıkları için bu konuda kendilerine güvenmiyor olabilirler.

5.3. 4. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersi Not Ortalamaları ile Yabancı Dil Öğrenimini Destekleyen Mobil Uygulama Kullanımları Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?

Çocukların mobil uygulama kullanımları ve İngilizce ders notları arasındaki ilişkinin belirlenmesinde korelasyon testi yürütülmüştür. Sonuç olarak 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce sene sonu not ortalamaları ve ÇYEMUK ölçeğine verdikleri yanıtlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı, pozitif yönde bir korelasyon olduğu belirlenmiştir. Yabancı dil öğrenimini destekleyen mobil uygulama kullanımı arttıkça İngilizce notları da artmaktadır. Bu sonuca dayanarak mobil uygulamaların çocukların eğitim hayatında bir yeri olduğu belirtilebilir.

Bu bulgu; LETS English (Sözeri ve Harmanşah, 2018), Voscreen (Karaduman, 2018), CollocatApp (Okumuş-Dağdeler, 2018), Learning-CET6 (Wu, 2015), Raz-Kids (Lin, 2014) mobil uygulamalarının İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde etkili olduğu sonucuyla örtüşmektedir. Ancak bu araştırmalarda (Karaduman, 2018; Lin, 2014; Okumuş-Dağdeler, 2018; Sözeri ve Harmanşah, 2018; Wu, 2015) mobil uygulamayı öğrenenlerin değil araştırmacıların seçtiği görülmektedir. Yabancı dil öğrenimini destekleyen bütün mobil uygulamaları kapsamı ve öğrencilerin ÇYEMUK ölçeğini kendi kullandıkları mobil uygulamaya yönelik olarak yanıtlamaları açısından bu araştırma diğer çalışmalardan farklılaşmaktadır. Araştırma kapsamında mobil uygulamayı öğrenenlerin seçmesi; araştırma üzerinde öğrenenin uygulamayla ilgili olumsuz bir görüş içinde olması, uygulamanın kullanımını zor bulması gibi faktörlerin elemine edilmesini sağlayabilir. Böylelikle daha güvenilir sonuçlara ulaşılabilir.

Türkiye’de İngilizce öğretimi konusunda problemler olduğu belirtilebilir. Geleneksel öğretim programlarının dijital yerlilerden oluşan yeni nesil öğrenenleri tatmin etmeyeceği ve beklentilerini karşılamayacağı ifade edilebilir. İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde gerçek hayatın içinden, etkileşimli ve kesintisiz olma özellikleriyle mobil uygulamalar öne çıkmaktadır. Mobil uygulamaların öğrencileri sınıf ortamından gerçek dünyaya taşımaya başladığı söylenilebilir. Bu araştırma sonuçlarıyla beraber mobil uygulamaların sınıf içindeki başarıyı da olumlu yönde etkilediği belirtilebilir. Bu bağlamda, bu çalışmanın yabancı dil öğrenimini destekleyen mobil uygulamaların sınıf içi etkinliklerde kullanılmasına bilimsel dayanak olarak katkı sunduğu söylenebilir.

5.4. 4. Sınıf Öğrencileri, Öğretmenleri ve Velilerinin Yabancı Dil Öğrenimini Destekleyen Mobil Uygulama Kullanımının İngilizce Dersine Etkilerine İlişkin Görüşleri Nelerdir?

Açıklayıcı sıralı karma yöntemle desenlenmiş olan bu çalışmanın nitel bölümünde 4. sınıf öğrencileri, öğretmenleri ve velileri ile görüşmeler yürütülmüştür. Nitel bölümde örneklem nicel verilerin toplandığı okullardan seçilmiştir. 1 tane merkez okul, 1 tane merkeze yakın okul ve 1 köy okulundan 9 tane öğrenci, 6 öğretmen ve 9 veli olmak üzere toplamda 24 kişiyle görüşülmüştür.

MAXQDA yapılan analiz sonucu çıkan tema ve alt temalarda; 4. sınıf öğrencileri, öğretmenleri ve velilerinin (n=21) yabancı dil için geliştirilen eğitsel mobil uygulamaların İngilizce ders başarısını etkilediği yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür. Bu bulgu, yabancı dil öğrenimini destekleyen mobil uygulamaların İngilizce ders başarısına etkisi üzerine daha önce yürütülmüş çalışmaların (Karaduman, 2018; Lin, 2014; Okumuş-Dağdeler, 2018; Sözeri ve Harmanşah, 2018; Wu, 2015) bulgularıyla örtüşmektedir.

Yabancı dil için geliştirilen mobil uygulamaların İngilizce ders başarısını etkiler temasının alt temalarından biri de mobil uygulamaların ders dışı etkinlik olarak değerlendirilmesidir. Yabancı dil öğrenimi doğası gereği kesintisiz etkileşim gerektirmektedir. Vygotsky'nin Sosyal Öğrenme Kuramı (Social Learning Theory) yabancı dil öğreniminde etkileşimin önemini vurgulamakta ve etkileşimin yabancı dil öğrenenlerin dil edinimine katkı sağladığını belirtmektedir (Kazazoğlu, 2014, s. 42). Yabancı dil öğretiminde kesintisiz etkileşimi sağlayan teknolojilerden biri de mobil uygulamalardır. Mobil uygulamalar, sadece sınıf içinde devam eden öğrenme sürecini sınıf dışına taşınmasına da katkı sağlayabilir.

Ders başarısını etkiler temasının alt temalarından biri de kelime öğrenimidir. Öğrenci, veli ve öğretmenler (n= 8) mobil uygulamalarla kelime öğrenildiğini ve bunun ders başarısını etkilediğini belirtmişlerdir. Yabancı dili öğrenmede temel seviye kelime öğrenimidir. Kelime bilmeyen bir öğrenci hem kendini ifade edemez hemde karşısındakinin söylediklerini anlayamaz (Bakla, 2020). Okuma ve yazma gibi becerilerinin gelişiminde yeterli kelime bilgisi olmayan bir öğrenci zorluk çekebilir. MDDÖ ile ilgili yürütülen araştırma (Basal, Yılmaz, Tanrıverdi ve Sarı, 2016, s. 47-59; Chaouki ve Amel, 2020, s. 1-61; Ekinci, 2020, s. 152-166; Gürkan, 2018; Sarıçoban ve Özturhan, 2013, s. 213-224; Thornton & House, 2005, s. 217) sonuçlarında da kelime öğreniminin yabancı dil gelişiminde önemli olduğu, mobil uygulamalarla İngilizce

kelimelerin daha etkili ve eğlenceli bir şekilde öğrenildiği belirlenmiştir. Bu bulgunun araştırmanın nitel bölümünde elde edilen mobil uygulamalarla kelime öğreniminin desteklendiği bulgusuyla örtüştüğü söylenebilir.

Ders başarısını etkiler temasının bir diğer alt teması ise mobil uygulamaların öğrencileri motive ettiğidir. Öğretmen ve veliler (n=4) mobil uygulamalarla İngilizce öğrenmenin öğrencilerin İngilizce dersine karşı daha istekli olmalarını sağladığını belirtmişlerdir. Gardner (1985) Sosyo-Eğitimsel Modelinde, dil ediniminde motivasyon ve yeteneğin önemi üzerinde durmuştur. Teknolojinin yabancı dil öğrenme sürecinde kullanımı öğrenenlerin motivasyonlarını arttırabilir. Bu bulgu araştırmanın nicel bölümünde elde edilen öğrenenlerin mobil uygulama kullanma konusunda istekli oldukları bulgusuyla örtüşmektedir. Nicel aşamada; öğrencilerin çoğunluğu mobil uygulamaların İngilizce öğrenmeyi zevkli hale getirdiğini, mobil uygulamalar yoluyla İngilizce öğrenmeyi tercih ettiklerini ve İngilizce öğrenirken mobil uygulama kullanmayı sabırsızlıkla beklediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca bu bulgu, Özer (2017) tarafından yürütülen araştırmanın sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Özer (2017), öğrencilerin mobil destekli öğrenme çevresinde eğlendiklerini ve kendileri için rahat bir öğrenme ortamı oluştuğunu belirtmektedir.

Öğrenci ve veliler (n=5) yabancı dil öğrenimini destekleyen mobil uygulamaların İngilizce dersinde öğrenilenleri tekrar etmeyi sağladığını belirtmişlerdir. Tekrarla ilgili spektrumun bir ucunda, “ezberlemek için tekrar” varken, diğer ucunda “dil edinmek, anlamak ve öğrenmek için tekrar” olduğu belirtilebilir. Krashen (1981) Monitör kuramında; dilin doğal bir şekilde kullanımı anlaşılabilir girdinin (meaningful input) ve anlam üzerine odaklanan etkileşimin olması sonucu oluştuğunu belirtmektedir. Krashen, dil edinimi için bütün şartlar mükemmel olsa dahi yeteri kadar dinleme yapmayan ve anlamlı mesajlara maruz kalmayan kişilerin konuşmayacağını, dili edinmeyeceğini belirtmektedir (Uçak, 2016, s. 67). Yabancı dil öğrenimini destekleyen mobil uygulamaların öğrencilerin İngilizce öğrenmeyi sınıf dışına taşımalarına ve tekrar yapmalarına olanak sağladığı ve bu durumun ders başarısını olumlu yönde etkilediği ifade edilebilir.

Leow, Wan Yahaya ve Samsudin (2014, s. 27-34) mobil destekli dil öğrenimini açıklarken Mobil Destekli İkinci Yabancı Dil Öğreniminin (MASLL) kavramsal çerçevesi oluşturulmuştur. Modelde, Krashen’in yabancı dil edinimi kuramı, Baddeley’in işleyen bellek modeli ve Paivio’nun İkili Kodlama Teorisi ile yabancı dil öğrenirken sözel

bilginin nasıl işlendiği açıklanmaya çalışılmıştır. Baddeley (1986) işleyen bellek modelinde, sözel bilginin tekrar edilmesinin önemini vurgulamaktadır. Kelimelerin ve cümlelerin sesini sessizce veya yüksek sesle tekrarlamak, sözel bilgiyi fonolojik döngüde tutmaya yardımcı olabilir. Modelde yabancı dil öğreniminde tekrarın önemini vurgulanması, araştırmanın nitel aşamasında elde edilen mobil uygulamalarla tekrar yapılıyor ve buda ders başarısını olumlu yönde etkiliyor bulgusuyla örtüşmektedir.

Ders başarısına etki bağlamında 4. sınıf öğrencileri, mobil uygulamalarla İngilizce dersi konularının daha etkili anlatıldığını, konuların daha kapsamlı olduğunu ve sınava hazırlandıklarını belirtmişlerdir. Dijital yerliler olarak adlandırdığımız yeni nesil öğrenenler günümüz teknolojileri ile hayata başlamış, hayatının merkezinde yeni teknolojilerin yer aldığı, günlük işlerini teknoloji ile yürüten bireylerdir (Bilgiç, Duman ve Seferoğlu, 2011). Doğar doğmaz teknoloji ile tanışan yeni nesil öğrencilerin öğrenme stillerini ve öğrenmeden dolayısıyla öğretenden ve öğretim ortamlarından beklentilerinin değiştiği belirtilebilir. Geleneksel öğretim programlarının dijital yerlilerden oluşan yeni nesil öğrenenleri tatmin etmeyeceği ve beklentilerini karşılamayacağı ifade edilebilir.

Ders başarısına etki temasının alt temalarından biri İngilizcenin öğrencilerin geleceği için önemli olduğudur. Küreselleşen dünyada yabancı dil öğrenme ihtiyacı da artmış, bir veya birden fazla yabancı dil bilmek adeta bir zorunluluk haline geldiği belirtilebilir. Fırat (2019, s. 26) yeni dönemde ihtiyaç duyulan insan profilini tanımlarken yabancı dil bilmeyi de sahip olunması gereken başlıca yeterlilik olarak vermiştir. İngilizce bilmenin öğrencilerin geleceği için önemli olduğu yönündeki bulgu, modern çağın gerekliliklerinden olan global iletişimin dünyanın geri kalanıyla etkileşim kurmada etkili olması nedeniyle günümüzde yabancı dil bilmenin önemli olmasıyla örtüşmektedir.

Ders başarısına etki temasında öğrencilerin mobil uygulamalar yoluyla farkında varmadan İngilizce öğrendikleri ifade edilmiştir. Mobil uygulama kullanımı temasında katılımcılar (n=5), oyunlarla İngilizce öğreniminin ders başarısına katkı sağladığından bahsetmişlerdir. Her iki durumda da bireyin farkına varmadan, ödül olmadan, bilinçsizce yapılan öğrenmeyle ders başarısının arttığı, bir başka deyişle mobil uygulamaların gizil öğrenme sağladığı belirtilmiştir. Edward Tolman tarafından çeşitli deneylerde 1930 yılında kanıtlanmış “bilişsel davranış” çeşidi olan gizil öğrenme; herhangi bir çaba sarf etmeden ya da dışarıdan bir etki altında kalmadan edinilen bilgi olarak tanımlanabilir (Kovalčíková, 2009). Davies, Yates, Potts & Rosairo (2021) yazılım tasarım özelliklerinde gizil öğrenme yaklaşımının temel alındığı, muhasebe temalı bir mobil

uygulama olan Count FEFE ile ilgili yürüttükleri araştırmada geri bildirimlerin büyük ölçüde olumlu olduğu rapor edilmiştir. Bu bulgu öğrencilerin mobil uygulamalar yoluyla farkında varmadan öğrendikleri yönündeki bulgu ile örtüşmektedir.

Mobil uygulama kullanımı teması incelendiğinde katılımcıların yabancı dil için geliştirilen mobil uygulama olarak; EBA (n=4), Duolingo (n=3), Youtube (n=5), sosyal medya (n=1), Google çeviri uygulaması (n=2) bahsettikleri görülmektedir. Youtube ve Google çeviri uygulaması yabancı dil öğretimi için geliştirilmiş olmadıkları halde İngilizce dersine destek olarak öğrenciler tarafından sıklıkla kullanıldığı ifade edilebilir. Araştırmanın nicel bölümünde de benzer şekilde Youtube mobil uygulamasının öğrenciler tarafından İngilizce öğrenmek için kullanılan bir uygulama olarak belirlenmişti. Bu bulgu araştırmanın nicel bölümünde elde edilen bulgularla örtüşmektedir.

Mobil uygulama kullanımı temasında katılımcılar yabancı dil için geliştirilen mobil uygulamaların özellikleri üzerinde de görüş belirtmişlerdir. Mobil uygulamaların görsel açıdan zengin bir içeriğe sahip olmalarının ders başarısını olumlu yönde etkilediğinden bahsedilmiştir.

Teknolojinin odağında olan ve kendilerini bildikleri anda teknolojiyle tanışıp onu yaşamlarının bir parçası haline getiren dijital yerlilerin teknolojiye olan hakimiyeti, öğrenme özelliklerini de etkilemektedir. Günümüz öğrencileri, kendilerinin pasif kaldığı konu anlatımına dayalı dersler yerine görsel içerikli aktif öğrenme ortamlarını tercih etmektedirler (Yaşar ve Alkan, 2019).

Mobil uygulama kullanımı temasında katılımcılar mobil uygulamalarda olması gereken özellikler olarak geri bildirim sağlanmasında da bahsetmişlerdir. İngilizce Öğretmeni tarafından yabancı dil için geliştirilen mobil uygulamalarla İngilizce öğrenilirken sürecin takip edilmesi ve geri bildirim sağlanması gerektiği belirtilmiştir. Öğrenenlere geri bildirim sağlanması mevcut ders, öğretmen performansı, öğrencilerin ders sırasında yaşadıkları zorluklar hakkında eleştirel ve yapıcı bilgiler sağlayabilir ve gelecekte kişinin performansının iyileştirilmesi için atılması gereken adımları gösterebilir (Klimova, 2015). Geribildirimler, öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde pasif kalmaları yerine, içerikle etkileşim içinde olmalarını sağlayabilmektedir. Öğrenciler, öğrenmeleri üzerinde derinlemesine düşünerek kendi öğrenme süreçlerinin ve alternatif öğrenme stratejilerinin farkında olmaktadır (Koçdar, 2006, s. 3). Birçok araştırmacıya

göre öğrenenlerin bu şekilde etkin olması, onların etkili öğrenmelerine yardımcı olabilmektedir.

Nitel araştırma kısmında yürütülen görüşmelerde sorulan diğer soru, “*Sizce yabancı dil öğrenimi için geliştirilen mobil uygulamalarda çocukların kendi kendine öğrenmeleri nasıldır?*”, öğrencilerin herhangi bir yardım almadan kendi başına mobil uygulamada İngilizce öğrenip öğrenmediği ile ilgidir. Bu soru araştırmanın nicel bölümünde 4. sınıf öğrencilerine sorulmuştur ve öğrencilerin çoğunluğu kararsızım seçeneğini işaretlemişlerdir. Öğrencilere nicel bölümde sorulduğu için bu soru sadece velileri ve öğretmenlerine yöneltilmiştir. 4. sınıfta derse giren merkez bir okulda görev yapan öğretmenler (n=2) öğrencilerin kendi başına mobil uygulamada İngilizce öğrenebileceği görüşündedirler. Merkeze yakın ve köy okulunda bulunan öğretmenler (n=4) ise öğrencilerin yardım alması gerektiği görüşündedirler. Görüşmeler esnasında katılımcılara hazırlayıcı sorular sorulmuştur. Öğretmenlerin bu sorulara verdikleri yanıtlarda öğrencileri mobil uygulama kullanırken bire bir gözlemlemedikleri bilgisine ulaşılmıştır. Bu durum üzerinde öğrencilerin okulda mobil araç kullanmalarının yasak olması etkili olmaktadır. Öğretmenlerin görüşlerinde oluşan bu farklılığın, öğrencileri doğrudan mobil bir araç kullanırken gözlemlememiş olmalarından kaynaklandığı belirtilebilir.

Aynı soru 4. sınıf öğrencilerinin velilerine sorulmuştur ve MAXQDA’da yapılan analizlerde oraya çıkan tema ve alt temalardan öğrencilerin mobil uygulamalarla İngilizce öğrenirken yardım aldıkları görülmüştür. Velilerin çoğunluğu, hazırlayıcı sorularda çocuklarının yabancı dil için geliştirilen mobil uygulama kullandığını belirtmişlerdir. 4. sınıf öğrencilerinin yaşlarının küçük olması nedeniyle öğrenme sürecinde bağımsız olmadıkları ifade edilebilir. Gömleksiz ve Bozpolat (2012, s. 95-114) 6. sınıfa devam eden 975 katılımcı ile gerçekleştirdikleri çalışmada yabancı dil öğrenenlerinin özerklik hakkındaki görüşlerini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda öğrencilerin özerkliğin açıklama ve denetleme alt boyutunda kendilerini bağımlı hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu 4. sınıf öğrencilerinin öğrenme sürecinde özerk olmadıkları sonucuyla örtüşmektedir.

Tümen Akyıldız (2020, s. 134) Covid-19 sürecinde uygulanan çevrimiçi derslerde üniversite öğrencilerinin öz-düzenlemeli öğrenme düzeyinin incelediği çalışmada, sınıf yükseldikçe öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme becerisinin de arttığı tespit etmiştir. Ancak Karaoğlu ve Pepe (2020) yükseköğretim düzeyinde yürüttükleri çalışmada öz-

düzenleme becerilerinin sınıf düzeyinde farklılaşmadığını belirtmişlerdir. Sonuçlar arasındaki bu farklılık öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinin yaşla birlikte arttığı genel fikrini zayıflatmaktadır. Bu noktada öğrenen özerkliğini sadece yaşla açıklamak doğru olmayacaktır.

Bu durum öğrencilerin içinde bulundukları kültürle de bağdaştırılabilir. Molerio, Ratinho ve Bernardes (2017, s. 23-28) tarafından yapılan araştırmada kültür ve özerklik arasındaki ilişki olduğu sonucu rapor edilmiştir. Öğrenen otonomluğunun endüstrileşmiş batı toplumları için önemli değerler olduğu belirtilebilir (Zimmer- Gembeck ve Collins, 2003, s. 175). Kağıtçıbaşı (1996, s. 36), kolektivizmin baskın olduğu Asya kültüründe daha fazla aile kontrolünün olduğunu ileri sürmüştür. Değerlerdeki bu farklılıkların özerklik gelişimini etkileyebileceği ileri sürülmektedir (Zimmer- Gembeck ve Collins, 2003). Araştırmanın yürütüldüğü yerde kolektivist değerlerin daha baskın olduğu göz önünde bulundurulduğunda öğrenenlerin özerk davranışlar sergilememesi kültürle de bağdaştırılabilir.

Özerklik; kullanılan yöntemler, öğrenme malzemeleri, değerlendirme yöntemleri, programların geliştirilmesinde dikkate alınacak bazı noktalar ile güçlendirilebilir. Bozkurt (2020, s. 15) uzaktan eğitimde teknoloji kullanımı her ne kadar çok çekici gelse de planlama yapılmadan, öğrencilerin sahip olduğu olanaklar düşünülmeden yapılan uygulamalarda eğitime ve bilgiye erişim seçenekleri artabileceği gibi dijital bölünme kapsamında sosyal eşitsizliklerin ortaya çıkabileceği unutulmaması gerektiğini ve öğrencilere zaman ve mekan bağlamında esneklik sağlayıp özerklik tanıyan, bununla beraber mevcut altyapı ve öğrencilerin sahip oldukları olanakları göz önüne alan eğitim tasarımları yapılması önermektedir. Bayat (2007) teknolojik olanakların özerklik kazandırma için faydalı olacağını ve dil öğrenenlerin mobil öğrenme ortamları başta olmak üzere teknolojik olanakları etkili biçimde kullanmaları gerektiğini belirtmektedir. Rossel- Aguilar (2018, s. 854-881) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, mobil uygulamaların yabancı dil öğreniminde öğrenen özerkliğinin gelişimi üzerindeki etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Viberg, Watson ve Kukulska Hulme (2020, s. 34-52) tarafından geliştirilen MDDÖ için kavramsal bir çerçeve sunan MALLAS, MDDÖ'nin öz düzenlemeli öğrenme ve öğrenme analitikleri modülleriyle birlikte tasarlanması gerektiğini belirtmektedir. MALLAS esas olarak mobil uygulama geliştirmeyi hedefleyen tasarımcılar için geliştirilmiş olsada, m-öğrenme bağlamlarında öz düzenlemeli

öğrenmeyi daha iyi anlamak ve desteklemek isteyen araştırmacılar için de ilgi çekicidir. Mobil destekli dil öğrenimi alanında çalışan araştırmacılar için MALLAS, çalışmalarının planlanmasına ve öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme etkinliklerini izlemek, yorumlamak ve değerlendirmek için kullanımına rehberlik edebilir.

5.5. Nitel Verilerden Yapılan Çıkarımlar, Mobil Uygulama Kullanımının Çocuklarda İngilizce Gelişimini Desteklemedeki Etkisinin Derinlemesine Anlaşılmasını Sağlamak İçin Nasıl Kullanılabilir?

Karma yöntemde araştırma soruları önemli bir başlangıç noktasıdır çünkü araştırma yönteminin seçimini etkiler, çalışmanın sınırlarını belirler (Clark & Ivancova, 2018, s. 38). Karma yöntem araştırmalarında iki grup araştırma sorusu vardır: Araştırmanın sayısal boyutunu ifade eden nicel sorular ve anlatı bilgisini temsil eden nitel sorular. Buna ek olarak karma yöntemler araştırma sorusuna karşılık gelebilecek bütünleştirilmiş tek bir soru da araştırma sorularında yer alabilir (Clark & Ivancova, 2018, s. 38). Bu soru, genel olarak nicel ve nitel yöntemlerin birlikte ele alınmasını vurgular. Bu çalışmanın beşinci araştırma sorusu nicel ve nitel sonuçların bütünleştirilmesine yöneliktir.

Öğrencilerin teknolojiyi, özellikle de cep telefonu, tablet gibi mobil araçları sıklıkla kullandıkları bilinmektedir. Öte yandan, özellikle Covid-19 pandemi döneminde, öğrenmenin niteliğini artırmak için bilinen klasik yöntemlerin dışında yenilikler gündemdedir. Bu iki durum dikkate alındığında mobil öğrenmenin dijital yerliler için uygun bir öğrenme yaklaşımı olduğu belirtilebilir. Bu araştırmada da bahsedildiği üzere mobil uygulamalar yabancı dil öğrenmede sıklıkla kullanılmaktadır. Tüm bu hususlara dayanarak bu araştırmada, yabancı dil için geliştirilmiş mobil uygulamaların İngilizce dersinde başarıya etkisi incelenmiştir.

Araştırma problemleri bir arada ele alındığında, yabancı dil öğrenimi için geliştirilen mobil uygulamaların İngilizce ders başarısında etkili olmasının bu çalışmanın en önemli sonucu olduğu ifade edilebilir. Yabancı dil sınıflarının yakın geleceğinde MDDÖ'nün daha etkin bir rol oynayacağı öngörüldüğünden bu çalışmanın sonuçlarının öğretmenlere ve araştırmacılara yol gösterici olacağı tahmin edilmektedir.

Araştırmada *yabancı dil öğrenimine katkı* bağlamında; yabancı dil için geliştirilen mobil uygulamaların çocukların İngilizce okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında İngilizce

kelimelerin telaffuzu, kelime bilgisi ve dil bilgisi öğreniminin gelişimine de faydalı olduğu görülmüştür. Ancak araştırmanın nitel aşamasında yabancı dil öğrenimini destekleyen mobil uygulamaların ders başarısına etki bağlamında kelime öğreniminin ön plana çıktığı görülmektedir. Kelime öğreniminin dil öğrenme sürecinin en temel aşaması olması ve İlkokul İngilizce öğretim programının kelime öğretimi ağırlıklı olmasının bu durum üzerinde etkili olduğu ifade edilebilir. Araştırmanın nitel aşamasında, yabancı dil için geliştirilen mobil uygulamaların İngilizce ders konularının tekrar edilmesini desteklediği, mobil uygulamalarla sınava hazırlanıldığı ve konuların daha kapsamlı olduğu, ders dışında da etkileşim imkânı sağladığı, mobil uygulamaların öğrenenlere gizil öğrenme sağladığı gibi alt temalarla farklı öğeler de ortaya çıkmıştır.

Çalışmada *mobil uygulama kullanımı* bağlamında veriler bir bütün olarak incelendiğinde 4. sınıf öğrencilerinin yabancı dil için geliştirilen eğitsel mobil uygulamalardan en sık EBA, Duolingo, Youtube ve Zoom uygulamalarını kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak, nitel aşamada katılımcılar yabancı dil öğrenimi için geliştirilmiş olmasa da Google Translate uygulamasından faydalandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca yabancı dil için geliştirilen bir mobil uygulamanın nasıl olması gerektiği konusunda görüş belirtmişlerdir. Mobil uygulamaların görsel ağırlıklı olması, geri bildirim sağlaması ve doğru bilgiler içermesi gerektiği bulgularına ulaşılmıştır.

Öğrenci mobil aracıyla baş başa kaldığında öğrenen otonomluğu devreye girmektedir. Bu nedenle yabancı dil için geliştirilen mobil uygulamaların ders başarısına etkisinin ortaya koyulmasında *yabancı dil öğreniminde özerklikten* bahsedilmiş ve araştırmanın hem nicel hem de nitel aşamasında öğrenen özerkliğine yer verilmiştir. Araştırmanın nicel aşamasında öğrenen özerkliği ile ilgili sonuç olarak; öğrencilerin İngilizce ile ilgili yeni mobil uygulamaların nasıl kullanılacağını kolayca öğrendikleri ve bu konuda kendilerine güvendikleri ortaya çıkmıştır. Ancak mobil uygulamalarda kendi kendine İngilizce öğrenebilirim maddesine öğrenciler çoğunlukla kararsızım seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu nedenle araştırmanın nitel aşamasında öğrencilerin mobil uygulamalarla İngilizce etkinlikler yaparken ailelerinden veya bilen birinden yardım alıp almadıklarının belirlenmesi için 4. sınıf öğrencilerinin velilerine ve öğretmenlerine öğrencilerin mobil uygulamalarda kendi kendine İngilizce öğrenip öğrenmedikleri sorulmuştur. Katılımcıların (4. sınıf öğretmen ve velileri) çoğunluğu (n=10) öğrencilerin mobil uygulamalarda İngilizce öğrenirken anne, abla ve öğretmenlerinden yardım aldıklarını belirtmiştir.

Dijital araç ve gereçlerin kullanım yaygınlığı ve öğrencilerin zamanlarını büyük bir bölümünün dijital ortamlarda geçirmesi öğrenim faaliyetlerinin de bu mecralarda yer almasını zorunlu hale getirmektedir (Sarıtış ve Barutçu, 2020, s. 1-5). Covid 19 pandemisi ile ülkede eğitim öğretimin tüm kademelerinde AUÖ zorunlu hale gelmesiyle çevrimiçi öğrenme kaçınılmaz olmuştur. AUÖ uygulamalarının kullanılmasının bir zorunluluk haline geldiği küresel salgın durumunda verilen eğitimin daha etkili olabilmesini sağlamak için öğrenciyi merkeze alan ve öğrencinin öğrenmenin sorumluluğunu almasını sağlayan yaklaşımların önemi artmıştır. Bu nedenle öğrenen özerkliğini eğitimin her kademesinde kullanmak gerekmektedir. Yapılacak olan yeni çalışmalarda çevrimiçi öğrenme ortamlarında lise, ortaokul ve ilkokul düzeylerinde öğrenen otonomluğu araştırılmalıdır.

5.6. Öneriler

Bu bölümde çalışmanın bulgularına dayanarak geliştirilen ileriye dönük ve uygulamaya dönük önerilere yer verilmiştir. Bu öneriler bu tezde ele alınan araştırma konusuna ilişkin olarak gelecekte yapılacak olan araştırmalara yol gösterebilir.

5.6.1. İleri araştırmalara ilişkin öneriler

- Bu araştırma bulgularının genellenebilirlik durumunu artırmak için benzer araştırmaların farklı öğretim kademeleri ve grupları üzerinde de tekrarlanması yararlı görülmektedir.
- Bu çalışmada, yabancı dil için geliştirilen mobil uygulamaların İngilizce ders başarısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Eğitsel mobil uygulamaların daha farklı değişkenler (yaratıcılık, eleştirel düşünme ve problem çözme becerisi gibi) üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Araştırmanın nitel bölümünde katılımcılar mobil uygulamalar görsel ağırlıklı olduğu için İngilizce ders başarısı üzerinde etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumda mobil uygulama geliştirecek olan araştırmacılara görselliğe önem vermeleri önerilebilir.
- Nitel aşamada öğrenci, veli ve öğretmenler mobil uygulamalarla kelime öğrenildiğini ve bunun ders başarısını etkilediğini ifade etmişlerdir. Çocuklar için yabancı dil öğrenimini destekleyen mobil uygulama geliştirmek isteyen araştırmacılara kelime öğretimine daha fazla odaklanmaları tavsiye edilebilir.

- Nitel bölümde öğrenci ve veliler yabancı dil öğrenimini destekleyen mobil uygulamaların İngilizce dersinde öğrenilenleri tekrar etmeyi sağladığını belirtmişlerdir. Yabancı dil öğreniminde tekrarın önemine vurgu yapan bu bulgu, mobil uygulama geliştirmek isteyen araştırmacılara ışık tutabilir. Yabancı dil için mobil uygulama geliştirecek olan araştırmacılara tekrara daha sık yer vermeleri önerilebilir.
- Nitel aşamada katılımcılar mobil uygulamaların gizil öğrenme sağladığı belirtilmiştir. Farkına varmadan öğrenme konusunda alan yazında yeterli sayıda araştırma olmaması dikkat çeken bir durumdur. Mobil uygulamalarda gizil öğrenmenin boyutlarının ortaya koyulduğu araştırmalar yapılması tavsiye edilebilir.
- Covid-19 son salgın olmayabilir. Küresel bir salgın olsun ya da olmasın AUÖ, bireysel öğrenme ön plana çıkacak ve de öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenlemeleri ve yönetmeleri gerekecektir. Ancak ilkokul öğrencilerinin öğrenme sürecinde özerkliği ile ilgili çalışma neredeyse yok denecek kadar azdır. Araştırmacılara özellikle ilkokul kademesinde bulunan öğrenenlerin otonomluğu ile ilgili çalışmalara daha fazla yer vermeleri önerilebilir.
- Araştırmanın veri toplama aşamasında ve bulgularda dijital bölünme olduğu ortaya çıkmıştır. Farklı coğrafi konumlarda yaşayan öğrencilerin teknolojik araçlara ulaşmalarında farklılığın kaldırılmasına yönelik çalışmalara ağırlık verilmesi önerilebilir.
- Eğitsel mobil uygulamaların etkililiği farklı derslerde de belirlenebilir.

5.6.2. Uygulamaya dönük öneriler

- Öğrenenler, hedef dili hayatları ile bütünleştirmekte sıkıntılar yaşamaktadır ve bahsedilen sınırlılık dil öğreniminin etkililiğini azaltmaktadır. Bu çalışmadan elde edilen bulgular, ülkemizdeki dil eğitiminin en önemli sorunlarından biri olan dil öğrenmeyi sınıf dışına taşıyamama sorununa bir çözüm önerisi sunmaktadır. İngilizce dersine mobil uygulamaların da dahil edilmesi tavsiye edilebilir.
- Öğretmenlerin İngilizce dersinde mobil uygulamaları daha etkili kullanmaları için onlara hizmet içi eğitim verilmesi önerilebilir.

- Öğrenen özerkliği Covid-19'dan sonra oldukça önem kazanmıştır. Öğretmenlere öğrenenlerin özerk düşünme becerilerini desteklemeleri konusunda hizmet içi eğitim verilmesi önerilebilir.
- Mobil uygulamalar seçilirken mümkün olduğu ölçüde depolama alanı olarak küçük ve çok nadir reklam gösteren ücretsiz uygulamaların tercih edilmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Açık, F. (2008). Türkiye'de yabancılara türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi. KKTC.* 1-11.
- Abdous, M., Facer, B.R. & Yen, C. J. (2012). Academic effectiveness of podcasting: A comparative study of integrated versus supplemented use of podcasting in second language classes. *Computers and Education*, 58, 43-52.
- Adıgüzel, T., Gürbulak, N., & Sarıçayır, H. (2011). Akıllı tahtalar ve öğretim uygulamaları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 8(15), 457-471.
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Akbulut, Y. (2013). Çocuk ve ergenlerde bilgisayar ve internet kullanımının gelişimsel sonuçları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 53-68.
- Akdemir, A.S. (2020). Çocuklara yabancı dil öğretiminde dinleme ve sesletim öğretimi. İ. Çakır (Ed.), *İlkokulda Yabancı Dil Öğretimi* içinde, (s.190-200). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Akgül, A. (2005). *Tıbbi araştırmalarda istatistiksel analiz teknikleri spss uygulamaları* (3. Baskı). Ankara: Emek Ofset.
- Akyıldız Tümen, S. (2020). Covid-19 sürecinde uygulanan çevrimiçi derslerde üniversite öğrencilerinin öz-düzenlemeli öğrenme düzeyinin incelenmesi. E. Yeşilyurt (Ed.). *Eğitim Sosyal Ve Beşeri Bilimlerine Multidispliner Bakış* içinde, (ss.134-156). İstanbul: Güven Plus Grup Danışmanlık A.Ş. Yayınları.
- Alagözlü, N. (2019). Dil edinimi ve öğrenimi il ilgili teoriler. İ. H. Mirici (Ed.). *İlkokulda Yabancı Dil Öğretimi* içinde, (ss. 2-12). Ankara :Nobel Yayınları.
- Al- Emran, M. (2020). Mobile learning during the era of COVID-19. *Universidad Católica del Norte*, 61, 1-2.
- Albright, J.J. & Park, H.M. (2009) *Confirmatory factor analysis using amos, lisrel, mplus, and sas/stat calis*. Bloomington: University Information Technology Services Center for Statistical and Mathematical Computing Indiana University Press.
- Alkan, C. (2011). *Eğitim Teknolojisi* (8. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık
- Allwright, R. (1984). The importance of interaction in classroom language learning. *Applied Linguistics*, 5, 156-171.
- Arbuckle, J. (2008). *Amos 17.0 user's guide*. SPSS Inc..

- Arvanitis, P. & Krystalli, P. (2020). Mobile Assisted Language Learning (MALL): Trends from 2010 to 2020 using text analysis techniques. *European Journal of Language and Literature (EJLS)*, 7, 84-93.
- Attewell, J. (2005). From research and development to mobile learning: Tools for education and training providers and their learners. Proceedings of mLearn <http://www.mlearn.org.za/CD/papers/Attewell.pdf> (Erişim Tarihi: 15.03.2021).
- Aytar, A., ve Öğretir, A.G. (2008). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki yabancı dil eğitimine ilişkin anne-baba ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16, 13-30.
- Baddeley, A. D. (1986). *Working memory*. Oxford: Oxford University Press. United Kingdom.
- Bagozzi, R.P. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error: A comment. *Journal of Marketing Research*, 18, 375–381.
- Bakla, A. (2020). Sözcük öğretimi. İ. Çakır (Ed.), *İlkokulda Yabancı Dil Öğretimi* içinde (s. 255-265). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bandura, A. (1998). *Personal and collective efficacy in human adaptation and change*. In J. G. Adair, D. Bélanger, & K. L. Dion (Eds.), *Advances in psychological science, Vol. 1. Social, personal, and cultural aspects* (p. 51–71). Psychology Press/Erlbaum (UK) Taylor & Francis.
- Baran, G. ve Halıcı, P. (2006). Çocuklarda yabancı dil eğitimi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 24, 44-52.
- Basal, A., Yılmaz, S., Tanrıver, ve Sarı, L. (2016). Effectiveness of mobile applications in vocabulary teaching. *Contemporary Educational Technology*, 7(1), 47-59
- Baştürk Akça, E. (2014). Dijital bölünme kavramı bağlamında Türkiye’de ortaokul öğrencilerinin internet ve sosyal ağ kullanımları: Gaziantep ili örneği. *I. Uluslararası İletişim Bilimi ve Medya Araştırmaları Kongresinde* sunulmuş bildiri.
- Bates, E. (1999). On the nature and nurture of language. R. Levi- Montalcini, D. Baltimore, R. Dulbecco, F. Jacob (Eds), *Frontiers of biology: The brain of homxsapiens*, Rome.
- Bates, T. (2015). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning*. Vancouver BC: Tony Bates Associates.

- Bayat, Ö. (2007). *Yabancı dil olarak ingilizce öğrenenlerde özerklik algısı, okuduğunu anlama başarısı ve sınıf içi davranışlar arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Bayyurt, Y. (2012). 4+4+4 eğitim sisteminde erken yaşta yabancı dil eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayında* sunulmuş bildiri. Ankara.
- Bedir, H. (2019). Türkçe ve ingilizce öğreniminin karşılaştırılması. İ.H. Mirici(Ed.), *İlkokulda Yabancı Dil Öğretimi* içinde, (ss. 13-54). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Bektaş, M. (2019). *Ortaöğretim öğrencilerinin mobil uygulamaları eğitsel amaçlı kullanma durumlarının incelenmesi: Sakarya kaynarca örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Belanger, Y. (2005). Duke University iPod first year experience final evaluation report. . duke.edu: http://cit.duke.edu/pdf/reports/ipod_initiative_04_05.pdf (Erişim Tarihi: 03.03.2021).
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonom y in language learning*, Malaysia: Longman , Pearson Education Limited.
- Berk, L. E. (2013). *Çocuk gelişimi*. Onur, B. (Çev. Edt.). Ankara: İmge.
- Bilgiç, H.G., Duman, D. ve Seferoğlu, S. (2011). Dijital yerlilerin özellikleri ve çevrim içi ortamların tasarlanmasındaki etkileri. *Akademik Bilişim, 11*, 1-7.
- Boateng, G.O., Neilands, T.B., Frongillo, E.A., Melgar-Quinonez, H.R. & Young, S.L. (2018) Best practices for developing and validating scales for health, social, and behavioral research: A primer. *Frontier Public Health, 6*, 1-18.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (covid-19) pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve algıları: bir metafor analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6(2)*, 1- 23.
- Bölükbaş, F. (2011). Arap öğrencilerin türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies, 6 (3)*, 1357-1367.
- Brown, T. H. & Mbatı, L. S. (2015). Mobile learning: Moving past the myths and embracing the opportunities. *International Review of Research in Open and Distributed Learning, 16 (2)*,115-135.
- Burstall, C. (1975). Primary French in the balance. *Foreign Language Annals, 10(3)*, 245–252.

- Buzpınar, V. ve Tosun, M. (2021). Pandemi döneminde verilen uzaktan eğitimin verimliliği üzerine bir araştırma. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7, 116-125.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *AUAd*, 6(2), 11-53.
- Can, T. (2012). Yabancı dil öğretim bağlamında öğrenen özerkliğinin sanal öğrenme ortamları yoluyla desteklenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 72-85.
- Casey, S. (2009). *The New literacies of mobile learning*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Concordia University Montreal, Quebec, Canada.
- Chao, R. K. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development*, 65, 1111–1119.
- Chang, A. & Millett, S. (2013). The effect of extensive listening on developing L2 listening fluency: some hard evidence. *ELT Journal*, 68, 31-40.
- Cheng, S.C., Hwang, W.Y., Wu, S.Y., Shadiev, R. and Xie, C.H. (2010). A mobile device and online system with contextual familiarity and its effects on English learning on Campus. *Educational Technology and Society*, 13(3), 93-109.
- Cherian, E. and Williams, P. (2008). Mobile learning: the beginning of the end of classroom learning. *Proceedings of the World Congress on Engineering and Computer Science* sunulan bildiri. San Francisco, USA.
- Chinnery, G. M. (2006). Going to the MALL: Mobile assisted language learning. *Language Learning & Technology*. 10(1), 9-16
- Cho, K. , Lee, S. , Joo, M.H. & Becker, B.J. (2018). The effects of using mobile devices on student achievement in language learning: a meta-analysis. *Education Science*, 8, 2-16.
- Chomsky, N. (1995). *The minimalist program, current studies in linguistics*. MIT Press: Cambridge, MA.
- Clark, V.L.P. & Ivancova, N.V. (2018). *Karma yöntemler araştırması alana yönelik bir klavuz*. (Çev. Ö. Çokluk Bölekoğlu). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Cohen, R. J., and Swerdlik, M. (2002). *Psychological testing and assessment: An introduction to test and measurement*. Boston: McGraw-Hill.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Corbell, J. R. and Valdes-Corbell, M. E. (2007). Are u ready for mobile learning? *Educause Quarterly*, 2, 51–58.
- Cross, S. E. ve Markus, H. R. (1999). The cultural constitution of personality. In L. Pervin & O. John (Eds.), *Handbook of personality* (2, pp. 378–396). New York: Guilford Press.
- Çakır, H. (2011). Mobil öğrenmeye ilişkin bir yazılım geliştirme ve değerlendirme. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(40), 01-09.
- Çakır, G. (2014). Yabancı dil olarak almanca öğretiminde özgünlük ve kurgu'nun yeri ve önemi. *Route Educational ve Social Science Journal*, 1 (1), 93-103.
- Çam, E. ve Uysal, M. (2017). Mobil uygulamaların eğitsel amaçlı kullanımı: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, 559-567.
- Çapık, C. (2013), Bir hemşirelik dergisinde yayınlanan makalelerde istatistiksel güçlerin incelenmesi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 17, 268-274.
- Çelik, A., (2013). M-Öğrenme tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik analizleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (Journal of Research in Education and Teaching)*, 2, 172.
- Çelik, A. (2018). *Bilişimle girişimcilik: 5. Sınıf öğrencilerinin tasarım odaklı doğaç yapma etkinliğinde bilişimle üretim yapmalarına ilişkin bir durum çalışması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelik, A. (2020). Konuşma becerisinin öğretimi. İ. Çakır (Ed.), *İlkokulda Yabancı Dil Öğretimi* içinde (s. 206-241) . Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çerçi, Ü.Ö., Canöz, N., Canöz, K. (2020). Covid-19 krizi döneminde bilgilenme aracı olarak sosyal medya kullanımı. *Selçuk Ün. Sos. Bil. Ens. Der.*, (44): 184-198
- Çiltaş, A . (2011). Eğitimde öz-düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma . *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 3 (5) , 1-11
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem.Net.

- Davey, T., Pitoniak, M. J., and Slater, S. C. (2015). Designing computerized adaptive tests. In S. Lane, M. R. Raymond, and T. M. Haladyna (Eds.), *Handbook of test development* (pp. 19-34). New York: Routledge.
- Davies, M., Yates, D., Potts, M. & Rosairo, F. (2021). Creating a monster: developing an accounting themed mobile game application. In Edward Elgar (Ed.), *Games, Simulations and Playful Learning in Business Education* (pp.35-57). Glos: Edwars Edgar Publishing.
- Deci, E.L. ve Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and self determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Dellal, A.N. (2011). *Çocuklara yabancı dil eğitimi ve dil edinimi*. Çanakkale: Çanakkale Kitaplığı.
- Demir, K ve Akpınar, E. (2016). Mobil öğrenmeye yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 6, 59-79.
- Demirel, M. (2009). İlköğretim programlarına yaşam boyu öğrenme becerileri açısından eleştirel bir bakış. *1. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresinde* sunulan bildiri, 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Demirezen, M. (2003). Yabancı dil ve anadil öğreniminde kritik dönemler. *Dil Dergisi*, 118, 5-15.
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and applications* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dewi, P.A.K., Ratminingsih, N.M. & Santosa, M.H. (2020). Mobile-assisted task-based language learning, writing competency, and motivation. *Jurnal Pendidikan Indonesia*, 9, 119-130.
- Diamantopoulos, A. & Siguaw, J.A. (2000). *Introducing LISREL: A guide for the uninitiated*. London: SAGE.
- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in language learning*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Dijilopedi (2019). 2019 Türkiye internet kullanım ve sosyal medya istatistikleri. <https://dijilopedi.com/2019-turkiye-internet-kullanim-ve-sosyal-medya-istatistikleri/> sitesinden alınmıştır. (Erişim tarihi: 02.04.2020).
- Doyé, P. & Hurrell, A. (1997). *Foreign language learning in primary schools*. Strasbourg: The Council of Europe.

- Dörnyei, Z., & Skehan, P. (2003). Individual differences in second language learning. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 589-630). Oxford: Blackwell.
- Dudeney, G., & Hockly, N. (2012). ICT in ELT: How did we get here and where are we going? . *ELT Journal*, 66(4), 533-542.
- Duman, G. (2013). *Mobil destekli dil öğreniminde araştırma eğilimleri: Program geliştirme açısından doğurgular*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi.
- Edelenbos, P., Johnstone, R. ve Kubanek, A. (2006). *The main pedagogical principles underlying the teaching of young learners*. Key study for the European Commission., Brussels.
- Education First. (2019). English proficiency index. A ranking of 100 countries and regions by english skills. <https://www.ef.com/~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v9/ef-epi-2019-english.pdf> sitesinden alınmıştır. (Erişim tarihi: 15.05.2020).
- Ekinci, E. (2020). Mobile assisted language learning (mall) as a foreign language aid: A literature review. *Pearson Journal Of Social Sciences & Humanities*, 5, 152-166.
- Eyerici, A. (2020). *Willingness to communicate in autonomy supportive efl settings: a Turkish university context*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Eurydice, 2012, Compulsory education in Europe. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/74918f68-9525-43a4-8bed-64f3d65906d9/language-en> (Erişim tarihi: 15.05.2020).
- Evin-Gencel, İ. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38 (170), 237-252
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272-279.
- Fırat, M., Yurdakul, I. K., & Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 64-85.
- Fırat, M. (2015). Eğitim teknolojileri araştırmalarında yeni bir alan: öğrenme analitikleri . *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 11 (3), 870-882

- Fırat, M. (2019). *Uygulamadan kurama açık ve uzaktan öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları
- Fırat, M. (2020). *Açık bilim zamanı gelmiş paradigma*. Ankara: Nobel Yayınları
- Fischer, S. D. (1994) *The study of sign linguistic theory*. Noam Chomsky. London: Routledge.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (2005). *Integrative motivation and second language acquisition*. Joint plenary talk at Canadian Association of Applied Linguistics/Canadian Linguistics Association.
- Gardner, R. C., Masgoret, A. M., Tennant, J. & Mihic, L. (2004). Integrative motivation: Changes during a year-long intermediate-level language course. *Language Learning*, 54, 1-34.
- Garrison, D. R. (2003). Self-directed learning and distance education. In M. G. Moore & W. Anderson (Eds.), *Handbook of Distance Education* (pp. 161-168). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gatignon, H. (2011). *Statistical analysis of management data*. London: Springer.
- Genç, A. (2004). Türkiye’de ilk ve ortaöğretim okullarında yabancı dil öğretimi. *Kırgızistan-Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 107-111.
- Ghorbani, N. & Ebadi, S. (2020). Exploring learners’ grammatical development in mobile assisted language learning. *Cogent Education*, 7, 1-14.
- Gilgen, R.G. (2004). Creating a mobile language learning environment. *Educause Midwest Regional Conference* sunulmuş bildirisi, Chicago, IL.
- Gillaspy, J. A. (1996). A primer on confirmatory factor analysis. Paper presented at *Annual Meeting of the Southwestern Educational Research Association*. Austin, Texas. New Orleans, LA.
- Goodwin-Jones, R. (2011). Mobile apps for language learning. *Language Learning & Technology*, 15, 2-11.
- Gordon, T. (2007). *Teaching young children a second language*. London: Praeger.
- Gömlüksiz, M.N. ve Bozpolat, E. (2012). İlköğretimde yabancı dil öğreniminde öğrenen özerkliği. *ZfWT*, 4, 95-113.
- Grabe, W. & Stoller, F.L. (2002). *Teaching and reseaching ing reading*. USA: longman.
- GSMA (2018). *The mobile economy 2018 raporu*. GSM Association.

- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (15), 123–148.
- Gürkan, S. (2018). The effects of a mobile assisted vocabulary learning application on vocabulary learning. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 9, 288-311.
- Hadi, M. S., & Emzir, E. (2016). Improving English Speaking Ability through Mobile Assisted Language Learning (Mall) Learning Model. *IJLECR - International Journal Of Language Education And Culture Review*, 2(2), 71 - 74.
- Hanbay, O. (2013). *Çocuklara yabancı dil öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Harmer, J. (2004). *How to teach writing*. Malaysia: Pearson Longman
- Hasebrink, U., Livingstone, S., Haddon, L., & Olafsson, K. (2009) *Comparing children's online opportunities and risks across Europe: Cross-national comparisons for EU Kids Online*. LSE, London: EU Kids Online.
- Haugland, S. W. ve Wright, J. L. (1997). *Young children and technology: A world of discovery*. New York: Allyn & Bacon.
- Hawkins, B.L. (1999). Distributed learning and institutional restructuring. *Educom Review*, 34, 4, 42-44.
- Hinkin, T. R. (1995). A review of scale development practices in the study of organizations. *J Manag.* 21, 967–988
- Hockly, N. (2013). Mobile learning. *ELT Journal*, 67(1), 80-84.
- Holmberg, B., (2005). The evolution, principles and practices of distance education. oldenburg, bibliotheks-und informationssystem der universität oldenburg .*Studien und Berichte der Arbeitsstelle Fernstudienforschung der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg*,11, ss. 25-26.
- Hoppe, H.U., Joiner, R., Milrad, M., & Sharples, M. (2003). Guest editorial: Wireless and mobile technologies in education. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19, 255–259.
- Hummel, K.A. & Hlavacs, H. (2003). *Anytime, anywhere learning behavior using a web-based platform for a university lecture*. SSGRR winter conference, Italy.
- Hung, H.L. & Hyun, E. (2010). East Asian international graduate students' epistemological experiences in an American University. *International Journal of Intercultural Relations*, 34, 340-353.

- Hwang, G. J., & Tsai, C. C. (2011). Research trend in mobile and ubiquitous learning: a review of publications in selected journal from 2001 to 2010. *British Journal of Education Technology*, 42(4), 65–70
- Jaradat, R. M. (2014). Students' attitudes and perceptions towards using m-learning for French language learning: a case study on Princess Nora University. *International Journal of Learning Management Systems*, 2(1), 33-44.
- Jarrell, M. G. (1994). A comparison of two procedures, the Mahalanobis Distance and the Andrews-Pregibon Statistic, for identifying multivariate outliers. *Research in the Schools*, 1, 49-58.
- Javed, M., Juan W. X. & Nazli, S. (2013). A study of students' assessment in writing skills of the english language. *International Journal of Instruction*, 6(2), 129-144.
- Jie, Z., Marlia, P. & Sazalli, A. (2020). A social constructivism framing of mobile pedagogy in english language teaching in the digital era. *Indonesian Journal of Electrical Engineering and Computer Science*, 20, 830-836.
- Johnson, J.S., & Newport, E.L. (1991). Critical period effects on universal properties of language: The status of subadjacency in the acquisition of a second language. *Cognition*, 39, 215-258.
- Jonassen, D., Howland, J., Moore, J., & Marra, R. (2003). *Learning to solve problems with technology: A constructivist perspective* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Scientific Software International. Mooresville, IL.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). Özerk-ilişkisel benlik: Yeni bir sentez. *Türk Psikoloji Dergisi*, 11, 36-44.
- Kalaycı, Ş. (2006). *Faktör analizi. SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Asil Yayın Dağıtım
- Karaduman, G. (2018). *Bağlantıcılık temelli mikro-öğrenmenin yabancı dil öğreniminde uygulanabilirliği: Voscreen örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Karal, H. ve Berigel, M. (2006). Yabancı dil eğitim ortamlarının bilişim ve iletişim teknolojileri (BİT) kullanarak zenginleştirilmesi. <https://slideplayer.biz.tr/slide/4813040/> sitesinden alınmıştır. (Erişim tarihi: 03.04.2020).

- Karaoğlu, B. ve Pepe, O. (2020). Beden eğitimi öğretmen adaylarının akademik öz düzenleme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi . *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi* , 14 (2) , 214-224 .
- Kaya, Z. (2002). *Distance education* . Ankara: Pegem Academy.
- Kazazoğlu, S. (2014). Yabancı dil öğretiminde teknoloji tabanlı etkileşim: Second life örneği. *Dil Dergisi*, 164, 39-51.
- Kennedy, C. & Levy, M. (2008). L'italiano al telefonino: Using SMS to support beginners' language learning. *The Journal of the European Association for Computer Assisted Language Learning (ReCALL)*, 20(3), 315–330.
- Keskin, B. (2020). İstatistiksel güç bir araştırmanın sonuçlarına etki eder mi? Örneklem büyüklüğüne nasıl karar verilmeli? *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 157-174.
- Kılıç, H. (2015). Mobil öğrenme: eğitim ve öğrenimin dönüşümü [Kitap tanıtımı: Mobile learning: transforming the delivery of education and training, M. Ally (Ed.)]. *AUAd*, 1(4), 132-138.
- Kırkgöz, Y. (2008). A case study of teachers' implementation of curriculum innovation in English language teaching in Turkish primary education. *Teaching and Teacher Education*, 24 (7), 1859-1875.
- Kim, D., Rueckert, D., Kim, D.-J. & Seo, D. (2013). Students' perceptions and experiences of mobile learning. *Language Learning & Technology*, 17(3), 52–73.
- Klimova, B. (2015). The role of feedback in EFL classes. *Social and Behavioral Sciences*, 199, 172 – 177.
- Klimova, B. & Zamborova, K. (2020). Use of mobile applications in developing reading comprehension in second language acquisition —a review study. *Education Science*, 10, 2-11.
- Kline, P. (1993). *A Handbook of Psychological Testing. 2nd Edn.* London: Routledge; Taylor & Francis Group.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. New York: Association Press.
- Koç, Y. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme kuramı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 47, 480-495.

- Koçdar, S. (2006). *Uzaktan eğitim ders kitaplarının geribildirim açısından değerlendirilmesi: anadolu üniversitesi 'nin uzaktan eğitim veren işletme ve iktisat fakülteleri örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Koole, M. & Ally, M. (2006). Framework for the rational analysis of mobile education (frame) model: revising the abcs of educational practices. *International Conference on Networking, International Conference on Systems and International Conference on Mobile Communications and Learning Technologies (ICNICONSMCL'06)*, Morne, Mauritius, 216-216
- Koole, M. (2009). A Model for framing mobile learning. In M. Ally (Ed.), *Mobile Learning: Transforming the Delivery of Education & Training* (pp. 25-47). Athabasca: AU Press.
- Koole, M., Buck, R., Anderson, K. & Laj, D. (2018). A comparison of the uptake of two research models in mobile learning: the frame model and the 3-level evaluation framework. *Education Science*, 8, 2-21.
- Kormos, J., & Csizér, K. (2008). Age-related differences in the motivation of learning English as a foreign language: Attitudes, selves and motivated learning behavior. *Language Learning*, 58, 327-355.
- Kovalčíková, Ľ. (2009). Dynamic testing and assessment of latent learning capacities. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1, 47-53.
- Krashen, S. (1978). Individual variation in the use of the Monitor. In W. Ritchie (Ed.), *Principles of Second Language Learning* (pp. 175-183). New York: Academic Press
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. & Terrell, T. D. (2000). *The natural approach*. Longman.
- Krashen, S.D. (2002). *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon Press Inc.
- Kukulska-Hulme A. (2005) *The mobile language learner – now and in the future. Fran vision till praktik*. Language Learning Symposium, Umea University, Sweden.
- Kukulska-Hulme, A. (2013). *Re-skilling language learners for a mobile world*. Monterey, CA.

- Kukulska-Hulme, A. (2018). Mobile-assisted language learning. In: Chapelle, Carol A. ed. *The Concise Encyclopedia of Applied Linguistics*. Wiley.
- Kukulska-Hulme, A. & Shield, L. (2008). An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction. *ReCALL*, 20(3), 271–289.
- Kukulska- Hulme, A.& Traxler, J. (2007). Mobile teaching and learning. A. Kukulska-Hulme ve J. Traxler, (Eds.), *Mobile Learning: A Handbook For Educators and Trainers* içinde (s. 25-45). London: Routledge.
- Kuşçu, E. (2019). Yabancı dil fransızca öğretiminde mobil destekli uygulamalar: duolingo ve memrise örnekleri. *International Journal of Language Academy*, 7, 304-318.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lenci, S. (2020). *Technology and language learning: from CALL to MALL*. Doctoral Dissertation, Padova University.
- Leow, C., Yahaya, W.A., & Samsudin, Z. (2014). Mobile-assisted second language learning: developing a learner-centered framework. *International Association for Development of the Information Society* sunulmuş bildiri.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy : Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik
- Little, D. (2009). Language learner autonomy and the European Language Portfolio: Two L2 English examples , *Language Teaching*, 42:2, 222-233
- Liu, H. (2015). Learner autonomy: the role of motivation in foreign language learning.
- Liu, Y. (2016). Improving Chinese university students' speaking performance in mobile assisted English learning. Doctoral dissertation, University of Illinois. *Journal of Language Teaching and Research*, 6, 1165-1174.
- Livingstone, S., Haddo, L., Görzig, A. & Ólafsson, K. (2010). *Risks and safety on the internet*. LSE, London: EU Kids Online.
- Lu, M., (2008). Effectiveness of vocabulary learning via mobile phone. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24: 515-525.
- MacIntyre, P. D. (2002). Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition. In P. Robinson (Ed.), *Individual differences and instructed language learning* (pp. 45-68). Amsterdam: John Benjamins.

- MacIntyre, P. D., Clement, R., & Noels, K. A. (2007). Affective variables, attitude and personality in context. In D. Ayoun (Ed.), *Handbook of French applied linguistics* (pp. 270–298). Philadelphia: John Benjamins.
- Mansilla, V. B. & Jackson, A. (2012). Preparing Our Youth to Engage the World. Council of Chief State School Officers. *Edsteps Initiative and Asia Society Partnership for Global Learning (CCSSO)*, 21(3).
- Markus, H. R. ve Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224–253.
- Masgoret, A. -M., & Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and Associates. *Language Learning*, 53(1), 123–163.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- MEB. (2013). Uzaktan Eğitim sitemiz açıldı. http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/70/01/967531/icerikler/uzaktan-egitimsitemiz-aclidi_359827.html (Erişim tarihi: 24.10.2017).
- MEB. (2020a). Bakan Selçuk, koronavirüs'e karşı eğitim alanında alınan tedbirleri açıkladı. <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitimalaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr> sitesinden alınmıştır. (Erişim tarihi: 11.06.2020).
- MEB. (2020b). Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezî sınav başvuru ve uygulama kılavuzu. <https://www.meb.gov.tr/ortaogretime-gecisyonergesi-sinavla-ogrenci-alacak-ortaogretim-kurumlarina-iliskin-merkez-sinav-basvuru-ve-uygulama-kilavuzu/haber/18343/tr> sitesinden alınmıştır. (Erişim tarihi: 08.06.2020).
- MEB. (2020c). İzleme ve değerlendirme raporu 2020 “küresel salgın döneminde uzaktan eğitim.extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.ogretmensitemiz.com%2Fimages%2Fupload%2F01.pdf&clen=245936&chunk=true SİTESİNDEN ALINMIŞTIR (Erişim Tarihi: 11.11.2021).
- MEB. (2020d). Okul hizmet bölgeleri, alanları ve puanları. https://altinbasakumtal.meb.k12.tr/icerikler/2020-subat-degisikligi-ile-okul-hizmet-bolgeleri-alanlari-ve-puanlari_9368900.html (Erişim Tarihi: 21.02.2022).

- Meece, J. L. (1997) *Child and adolescent development for educators*. The McGraw-Hill Companies. Universty of North Carolin.
- Mendelson, D.J. (1994). *Learning to listen: A strategy – based approach the second language learner*. San Diago: Dominie Press.
- Mertler, C. A., & Vannatta, R. A. (2005). *Advanced and multivariate statistical methods*. California: Pyrczak.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Molerio, C., Ratinho, I. & Bernardes, S. (2017). Autonomy-connectedness in collectivistic cultures: An exploratory cross-cultural study among Portuguese natives, Cape-Verdean and Chinese people residing in Portugal. *Personality and Individual Differences*, 104, 23-28.
- Montaner, S., (2020). EFL Written competence through twitter in mobile version at compulsory secondary education. *Global Journal of Foreign Language Teaching*. 10(2), 101–110.
- Moore, M. G. (1994). *Autonomy and interdependence*. Distance Education, 8(2), 1-5.
- Moore, M. & Kearsley, G. (1996). *Distance education: A systems view*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Moore, M. (1997). Theory of Transactional Distance. Keegan, D. (Ed.), *Theoretical Principles of Distance Education içinde* (pp. 22-38). Routledge
- Munro, B.H. (2005). *Statistical methods for health care research*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Müldür, F. (2016). Noam Chomsky’de üretici dilbilgisi: Derin yapı ve yüzey yapı ayrımı. *Kaygı Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 27, 60-74.
- Nassima, A., Chaouki, B.ve Amel, Z. (2020). *EFL learners’ perceptions towards using mobile language learning applications in improving vocabulary acquisition*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. University Mohamed Boudiaf of m'sila.
- Ng, S., Lui, A. K. & Wong, Y. K. (2015). An adaptive mobile learning application for beginners to learn fundamental japanese language. In *Technology in Education. Transforming Educational Practices with Technology* (pp. 20-32). Springer, Berlin, Heidelberg.

- Noar, S.M. (2003). The role of structural equation modeling in scale development. *Structural Equation Modeling A Multidisciplinary Journal* 10(4), 622-647.
- Nowak, K., & Krcmar, M. (2003). *Improving computer efficacy and perceptions of technology related careers in the classroom: A case study*. Paper presented at the annual meeting of the International Communication Association, San Diego, CA
- Nunan, D. (2003). The impact of English as a global language on educational policies and practices in the Asia-Pacific region. *TESOL Quarterly*, 37(4), 589-613.
- Okumuş- Dağdeler, K. (2018). *The role of mobile-assisted language learning (MALL) in vocabulary knowledge, learner autonomy and motivation of prospective english language teachers*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Ormrod, J. E. (1999). *Human learning*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Ozan, Ö. (2013). *Bağlantıcı mobil öğrenme ortamlarında yönlendirici destek*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Önal, N. ve Önal Tanık, N. (2019). İngilizce mobil öğrenme tutum ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 283–289.
- Özdamar Keskin, N. (2011). *Akademisyenler için bir mobil öğrenme sisteminin geliştirilmesi ve sınanması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Özdamar Keskin, N. ve Kılınç, H. (2015). Mobil öğrenme uygulamalarına yönelik geliştirme platformlarının karşılaştırılması ve örnek uygulamalar. *AUAd*, 1(3), 68-90.
- Özer, Ö. (2017). *Mobil destekli öğrenme çevresinin yabancı dil öğrencilerinin akademik başarılarına, mobil öğrenme araçlarını kabul düzeylerine ve bilişsel yüke etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi.
- Özsarı, G. & Saykılı, A. (2020). Mobile Learning in Turkey: Trends, Potentials and Challenges *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 3(1), 108-132.
- Özsoy, D. (2020). Dijital bölünme düzeylerine dair literatür analizi. dijital kültür, dijital eşitsizlikler ve yaşlanma. *Ankara: Alternatif Bilişim Derneği*, 11-25.
- Pallant, J. (2012). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS (Version 12)*. Australia: National Library of Australia Cataloguing-in-Publication.

- Pardo, A., & Teasley, S. (2014). Learning analytics research, theory and practice: widening the discipline. *Journal of Learning Analytics*, 1(3), 4-6.
- Park, Y. (2011). A pedagogical framework for mobile learning: Categorizing educational applications of mobile technologies into four types. *Int. Rev. Res. Open Distrib. Learn*, 12, 78–102.
- Papadakis, S., Kalogiannakis, M. & Zaranis, N. (2017). Designing and creating an educational app rubric for preschool teachers. *Educ Inf Technol*, 22, 3147–3165.
- Penga, H., Sua, Y., Choua, C. & Tsai, C. (2009). Ubiquitous knowledge construction: mobile learning re-defined and a conceptual framework. *Innovations in Education and Teaching International*, 46(2), 171–183.
- Piaget, J. (1923). *The language and thought of the child*. London: Routledge.
- Pica, T. (1996). The essential role of negotiation in the communicative classroom. *JALT Journal*, 18, 241-263
- Pinter, A. (2011). *Children learning second languages*. London: Palgrave Macmillan.
- Philip, J., Adams, R. & Iwashita, N. (2014). Peer interaction and second language learning. second language acquisition research studies. M. Gass, S., Mackey, A. (Eds.), *Theoretical and Methodological Issues içinde*. Routledge: New York.
- Pons, F.; Lawson, J., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2003). Individual differences in children's emotion understanding. Effects of age and language. *Scandinavian Journal of Psychology* , 44, 347-353.
- Pullum, G.K. ve Scholz, B.C. (2002). Empirical assessment of stimulus poverty arguments. *Linguistic Review*, 19, 9-50.
- Purdy, M.W. (2003). Listening and western communication. *International Conference of Philosophy Humanities* konferansında sunulmuş bildiri. Landivar University
- O'malley, C., Vavoula, G., Glew, J., Taylor, J., Sharples, M. & Lefrere, P. (2003). Guidelines for learning/teaching/tutoring/in a mobile environment. Mobilelearn project deliverable. www.mobilelearn.org/download/results/guidelines.pdf htm (Erişim Tarihi: 15.03.2021).
- Organisation for Economic Co-Operation and Development. (2001). Understanding the digital divide. Paris: OECD.
- Queen, B. & Lewis, L. (2011). *Distance education courses for public elementary and secondary school students: 2009-10* (NCES 2012-009). U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.

- Quinn, C. (2000). mLearning: mobile, wireless, in your pocket learning. LineZine.
- Rasmussen, J. L. (1988). Evaluating outlier identification tests: Mahalanobis D squared and Comrey Dk.. *Multivariate Behavioral Research*, 23(2), 189–202.
- Rau, P. L. P., Gao, Q. and Wu, L. M. (2008). Using mobile communication technology in high school education: Motivation, pressure, and learning performance. *Computers & Education*, 50(1), 1-22.
- Read, T., Kukulska-Hulme, A. & Bárcena, E. (2021). Supporting listening comprehension by social network-based interaction in mobile assisted language learning. *Porta Linguarum. International Journal of Foreign Language Teaching and Learning*, 35, 295–309.
- Reichert, M. (2005). WAC practices at the secondary level in germany. *The WAC Journal*, 16, 89–100.
- Rennie, K.M. (1997). Exploratory and confirmatory rotation strategies in exploratory factor analysis. Paper presented at the *Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association*, TX: Austin.
- Rosell-Aguilar, F. (2018). Autonomous language learning through a mobile application: a user evaluation of the busuu app. *Computer Assisted Language Learning*, 31:8, 854-881
- Sakamura, K. & Koshizuka, N.. (2005). Ubiquitous computing technologies for ubiquitous learning. *The Journal of the Institute of Electronics, Information, and Communication Engineers*, 88(5), 349–354
- Sandberg, J., Maris, M., & de Geus, K. (2011). Mobile English Learning: An Evidence-Based Study with Fifth Graders. *Computers & Education*, 57, 1334-1347.
- Sanprasert, N. (2010). The application of a course management system to enhance autonomy in learning English as a foreign language. *System*, 38, 109-123.
- Sarıçoban, A. ve Özturan, T. (2013). Vocabulary learning on move: An investigation of mobile assisted vocabulary learning effect over students' success and attitudes. *Ekev Akademi Dergisi* ,54, 213-224.
- Sarıçoban, A. ve Takkaç, A. (2019). Sesletim, sözcük ve dil bilgisi öğretimi. İ.H. Mirici (Ed.). *İlkokulda Yabancı Dil Öğretimi* içinde, (ss. 77-96). Ankara: Anı yayıncılık.

- Schreiber, J.B., Nora, A., Stage, F.K., Barlow, E.A. & King, J. (2006) Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: a review. *The Journal of Educational Research*, 99(6), 323-38.
- Schumacker, R. E., & Beyerlein, S. T. (2000). Confirmatory factor analysis with different correlation types and estimation methods. *Structural Equation Modeling*, 7(4), 629-636.
- Scott, W.A. & Ytreberg, L. H. (1990). *Teaching English to children*. Great Britain: Longman.
- Sezgin, S. (2021). Acil uzaktan eğitim sürecinin analizi: Öne çıkan kavramlar, sorunlar ve çıkarılan dersler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 273-296.
- Sezgin,S. ve Fırat,M. (2020). Covid-19 pandemisinde uzaktan eğitime geçiş ve dijital uçurum tehlikesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*,6(4), 37-54
- Sharples, M. (2000). The design of personal mobile technologies for lifelong learning. *Computers and Education*, 34, 93-177.
- Sharples, M., Taylor, J. & Vavoula, G. (2007). A theory of learning for the mobile age. In R.Andrews & C. Haythornthwaite (Eds.). *The Sage handbook of elearning research* (pp. 221-247). London: Sage
- Sharples, M., Amedillo, S. I.; Milrad, M. & Vavoula, G. (2009). Mobile learning: small devices, big issues. In: Balacheff, N.; Ludvigsen, S.; Jong, T. de and Barnes, S. eds. *Technology Enhanced Learning: Principles and Products*. , pp. 233–249. Heidelberg, Germany: Springer.
- Shavelson, R. J. (2016). Sosyal Bilimler için istatistik 3. baskı - statistic for social sciences, 3. Edition, (Çev. Edt. Güler N.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Schinka JA, Velicer WF, Weiner IR. (2012). Research Methods in Psychology. Hoboken, NJ (Ed.), *Handbook of Psychology içinde*. John Wiley & Sons, Inc.
- Shifflet-Chila,E.D., Harold, R.D., Fitton, V.A., Ahmedani, B.K. (2016). Adolescent and family development: Autonomy and identity in the digital age. *Children and Youth Services Review*, 70, 364-368,

- Slavoff, G. R. ve Johnson, J. S. (1995). The effects of age on the rate of learning a second language. *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 1-16.
- Simonson, M. (2001). Distance education and online instruction: Profession or Field? *The Quarterly Review of Distance Education*, 2 (4), 301-302.
- Simonson, M. Smaldino, S. Albright, M. ve Zvacek, S. (2006). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education* (Third Edition). New Jersey: Pearson Education.
- Singhal, M. (2010). A comparison of L1 and L2 reading: Cultural differences and schema phonemics and vocabulary. <http://iteslj.org/Articles/Singhal-ReadingL1L2.html> (Erişim Tarihi: 20.04.2021).
- Smith, G. F. (1998). Idea generation techniques: A formulary of active ingredients. *Journal of Creative Behavior*, 32, 107–134.
- Smith, N. (1999). *Chomsky ideas and ideas*. United Kingdom: Cambridge University Press
- Sözeri, V. ve Harmanşah, C. (2018). İngilizce öğretimi için mobil uygulama örneği. *MCBÜ Soma Meslek Yüksekokulu Teknik Bilgiler Dergisi*, 27, 62-70.
- Sung, Y., Chang, K. & Liu, T. (2016). The effects of integrating mobile devices with teaching and learning on students' learning performance: A meta-analysis and research synthesis. *Computers & Education*, 94, 252-275.
- Swain, M. (2000). The Output Hypothesis and beyond: Mediating Acquisition through Collaborative Dialogue. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp. 97-114). Oxford: Oxford University Press.
- şahin, M.C. ve Tekdal, M. (2014). İnternet tabanlı uzaktan eğitimin etkililiği: Bir meta analiz çalışması. <http://ab.org.tr/ab05/tammetin/90.pdf> (Erişim tarihi: 23.10.2020).
- şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenirlilik ve geçerlik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- şevgin, H. ve Çetin, B. (2017). Eğitim araştırmalarında güç analizi ve bir uygulama. *YYÜ Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 14(1), 1462-1480.
- şimşek, Ö.F. (2007) *Yapısal eşitlik modellemesine giriş, temel ilkeler ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.

- Şirin, Ö.(2008). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*, S. Özdemir (Ed.) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (3rd ed.). New York Harper Collins.
- Thornton, P. & Houser, C. (2005). Using mobile phones in English education in Japan. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21, 217-228.
- Tok, H. ve Arıbaş, S. (2008). Avrupa birliğine uyum sürecinde yabancı dil öğretimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 205-227.
- Tokdemir, A. (2000). Yabancı dil ve iki dilli eğitim. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 519-525.
- Torgerson, W. S. (1958). *Theory and methods of scaling*. New York: Wiley.
- Triandis, H. C. (2000). Culture and conflict. *International Journal of Psychology*, 35 (2), 145-152
- Traxler, J. (2009). Learning in a mobile age. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 1(1), 1–12.
- Tudor, I. (1996). *Learner-centredness as language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TÜİK (2019). Temel istatistikler. <http://www.tuik.gov.tr/UstMenu.do?metod=temelist> sitesinden alınmıştır. (Erişim tarihi: 03.04.2020).
- Unesco (2013). Principes Directeurs Pour L'apprentissage Mobile. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219661> sitesinden alınmıştır. (Erişim tarihi: 30/03/2020).
- Unesco (2020). COVID-19 educational disruption and response <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> adresinden alınmıştır. (Erişim tarihi: 11.06.2020).
- Uçak, S. (2016). Dil öğrenimi ve edinimi üzerine bir tartışma. *Aydın TÖMER Dergisi*, 1, 65-79.
- Uygun, D. ve Sönmez, A. (2019). Mobil öğrenme üzerine güncel çalışmalarla ilgili bir içerik analizi. *AUAd*, 5(1), 53-69.
- Vavoula, G. & Sharples, M. (2009a). Lifelong learning organizer's: Requirements for tools for supporting episodic and semantic learning. *Educational Technology & Society*. 1-17.

- Vavoula, G. & Sharples, M. (2009b). Meeting the challenges in evaluating mobile learning: A 3-level evaluation framework. *Int. J. Mob. Blended Learn*, 1, 54–75.
- Vavoula, G., Sharples, M., Rudman, P., Meek, J., & Lonsdale, P. (2009). Myartspace: Design and evaluation of support for learning with multimedia phones between classrooms and museums. *Computers & Education*, 53(2), 286-299.
- Viberg, O., Wasson, B., & Kukulska-Hulme, A. (2020). Mobile-assisted language learning through learning analytics for self-regulated learning (MALLAS): A conceptual framework. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(6), 34-52.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Waltz, C.F., Strickland, O.L. & Lenz, E.R. (2010). *Measurement in nursing and health research*. New York: Springer Publishing Company.
- Wang, Q., & Castro, C.D. (2010). Classroom Interaction and Language Output. *English Language Teaching*, 3, 175-186.
- Wang, S. and Smith, S. (2013). Reading and grammar learning through mobile phones. *Language Learning and Technology*, 17(3), 117-134.
- Ward, M.E., Peters, G., Shelly, K. (2010). Student and faculty perceptions of the quality of online learning experiences. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 11 (3), 57-77.
- Wedemeyer, C. A. (1981). *Learning at the back door. Reflections on non-traditional learning in the lifespan*. Madison, WI: University of Wisconsin.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W.M. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston: Harvard Business School Press
- Wolvin, A.D. & Coakley, C.G. (1994). Listening competency. *International Journal of Listening*, 8, 148-160.
- Wu, Q. (2015). Designing a smartphone app to teach english (L2) vocabulary. *Computers & Education*, 85, 170-179.
- Yalın, H. Ğ. (2004). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. (10.Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yang, J. (2013). Mobile assisted language learning: review of the recent applications of emerging mobile technologies. *English Language Teaching*, 6(7), 19-25.

- Yaşar, R.Ş. ve Alkan, G. (2019). Muhasebe eğitiminde oyunlaştırma: Dijital oyun tabanlı öğrenme. *Muhasebe ve Vergi Uygulamaları Dergisi*, 12 (2) , 331-352
- Yaşlıoğlu, M.M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlik: keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *Istanbul University Journal of the School of Business*, 46, 74-85
- Yıldırım, H. (2017). *Mobil öğrenme: meslek yüksekokullarında bilginin yeniden yapılandırılması üzerine bir durum çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Yılmaz, F. ve Ersoy, A. (2012). Beşinci sınıf öğrencileri arasındaki dijital bölünmenin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Diyarbakır ili örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8 (1) 29-42.
- Yüzer, T.V. & Kurubacak, G. (2010). *Transformative learning and online education: Aesthetics, dimensions and concepts*. Hershey, PA: IGI Global.
- Zimmer-Gembeck, M. J. (2001). Autonomy in adolescence. In J. V. Lerner & R. M. Lerner (Eds.), *Adolescence in America: An Encyclopedia* (pp. 79-83). Denver, Co: Abc Clio.
- Zimmer-Gembeck, M. J. ve Collins, W. A. (2003). Autonomy development during adolescence. In G. R. Adams & M. Berzonsky (Eds.), *Handbook of Adolescence* (pp. 175- 204). Oxford: Blackwell
- Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. D. H. Schunk ve B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance* içinde. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associate

EK-1. İkinci Pilot Uygulamada Kullanılan Ölçek

ÇOCUKLARIN YABANCI DİL İÇİN EĞİTSEL MOBİL UYGULAMA KULLANIMI ÖLÇEĞİ

Değerli Öğrenciler ve Veliler;

Bu ölçek, 4. Sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenmek amacıyla mobil uygulama (Akıllı telefon ve tabletlerinizden indirip kullanabildiğiniz EBA mobil uygulaması, Dyned, Memrise ve Duolingo gibi uygulamalar) kullanımını belirlemeye yönelik yapılmaktadır. Ölçeği öğrenciler dolduracaktır. Velilerden ise öğrencilerin ölçeğe ulaşmalarında ve ölçeği doldururken zorlandıkları sorularda yardımcı olmaları istenmektedir. Vermiş olduğunuz bilgiler sadece bilimsel amaçlı olarak kullanılacak olup, kesinlikle gizli tutulacaktır. Lütfen ifadeleri dikkatlice okuyunuz. Sorularda size en uygun gelen seçeneği işaretleyiniz.

Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Ölçek Maddeleri

İngilizce öğrenmek için kullandığınız mobil uygulamalara yönelik aşağıda verilen her maddeyi sizin için en uygun seçeneği (*Kesinlikle Katılmıyorum*, *Katılmıyorum*, *Kararsızım*, *Katılıyorum*, *Kesinlikle Katılıyorum*) işaretleyerek cevaplayınız.

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Mobil uygulamalar İngilizce öğrenmemi zevkli hale getirir.					
2. İngilizce öğrenirken mobil uygulamalar kullanarak öğrenmeyi tercih ederim.					
3. Öğretmenimin izin vermesi halinde, İngilizce dersinde mobil uygulama kullanmak isterim.					
4. İngilizce öğrenirken mobil uygulama kullandığım zamanları sabırsızlıkla beklerim.					
5. Mobil uygulamaların İngilizce dersindeki başarıyı arttırdığını düşünmüyorum.					
6. Mobil uygulamalar İngilizce yazma becerimi artırır.					
7. Mobil uygulamalar İngilizce kelime bilgimi artırır.					
8. Mobil uygulamalar İngilizce dil bilgimi artırır.					
9. Mobil uygulamalar İngilizce okuma becerimi artırır.					
10. Mobil uygulamalar İngilizce konuşma becerimi artırır.					
11. Mobil uygulamalar İngilizce dinleme becerimi artırır.					
12. Mobil uygulamalar İngilizce kelimelerin nasıl söyleneceği konusunda bana fayda sağlar.					
13. Mobil uygulamalar İngilizce dersindeki başarıyı artırır.					
14. Mobil uygulamalardan öğrendiğim İngilizceyi kolay hatırlarım.					
15. İngilizce ile ilgili yeni mobil uygulamaları nasıl kullanacağımı kolayca öğrenirim.					
16. Mobil uygulamalarla İngilizce öğrenme konusunda kendime güvenirim.					
17. Mobil uygulamalarla kendi kendime İngilizce öğrenebilirim.					

EK-2. Ölçeğin Tam Versiyonu

ÇOCUKLARIN YABANCI DİL İÇİN EĞİTSEL MOBİL UYGULAMA KULLANIMI ÖLÇEĞİ

Değerli Öğrenciler ve Veliler;

Bu ölçek çocukların İngilizce öğrenmek amacıyla mobil uygulamaları (Akıllı telefon ve tabletlerinizden indirip kullanabildiğiniz EBA mobil uygulaması, Dyned, Memrise ve Duolingo gibi uygulamalar) eğitsel amaçlı kullanımlarını belirlemeye yönelik yapılmaktadır. Ölçeği öğrenciler dolduracaktır. Velilerden ise öğrencilerin ölçeğe ulaşmalarında ve ölçeği doldururken zorlandıkları sorularda yardımcı olmaları istenmektedir. Vermiş olduğunuz bilgiler sadece bilimsel amaçlı olarak kullanılacak olup, kesinlikle gizli tutulacaktır. Lütfen ifadeleri dikkatlice okuyunuz. Sorularda size en uygun gelen seçeneği işaretleyiniz. Bu konuda eklemek istediğiniz herhangi bir görüş veya öneriniz olursa, lütfen bana 05052556552 no'lu telefondan ulaşınız. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Okul Adı:.....

Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()

Sürekli kullandığınız bir internet bağlantısı var mı: Evet () Hayır ()

Tablet, telefon gibi mobil bir cihazınız var mı: Evet () Hayır ()

Günde ortalama mobil cihaz kullanım süreniz: En fazla 2 saat () 2-4 saat arası () 4-6 saat arası () 6 saatten fazla ()

İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullanır mısınız: Evet () Hayır ()

Cevabınız evet ise kullandığınız uygulamaların adı/adları nedir:

İngilizce (Yabancı Dil) 2. Dönem Sonu Notunuz:.....

BÖLÜM II

Bu bölümde mobil uygulamaları eğitim amaçlı kullanımınıza ilişkin sorular bulunuyor. Her bir soru için sağında yer alan seçeneklerden (Evet, Hayır) sizin durumunuzu en iyi yansıtanı işaretleyiniz.

	Evet	Hayır
1. Sınıf arkadaşlarım ile iletişim kurmak için mobil uygulamaları kullanırım.		
2. Mobil uygulamaları öğretmenlerim ile iletişim kurmak için kullanırım.		
3. Mobil uygulamalar aracılığıyla eğitsel tartışmalara katılırım.		
4. Öğrenme amacıyla kaynak ve materyale (görsel ve işitsel ansiklopedi, kitap, ders notu gibi) erişmek için mobil uygulamaları kullanırım.		
5. Bir konu hakkında görsel ve işitsel bilgi edinebilmek için mobil video paylaşım (Youtube, Dailymotion... gibi) uygulamalarını kullanırım.		
6. Mobil uygulamaları kitap indirmek için kullanırım.		
7. Mobil uygulamaları kitap okumak için kullanırım.		
8. Mobil uygulamalar ile eğitsel video veya ses indiririm.		
9. Mobil video paylaşım uygulamalarını (youtube, dailymotion... gibi) ders materyallerini paylaşmak için kullanırım.		
10. Sınıf arkadaşlarım ile eğitsel bir videoyu paylaşmak için mobil video paylaşım uygulamalarını (youtube, dailymotion... gibi) kullanırım.		
11. Ders materyallerini paylaşmak için mobil depolama uygulamalarını (Google drive, dropbox, iCloud... gibi) kullanırım.		

12. Görsel materyaller hazırlamak için mobil uygulamaları kullanırım.		
13. İşitsel materyaller hazırlamak için mobil uygulamaları kullanırım		
14. Çevrimiçi mobil mesajlaşma uygulamalarını (whatsapp, telegram, gibi) ders materyallerinin ve kaynakların iletilmesi amacıyla kullanırım.		
15. Mobil ses kayıt uygulamaları ile herhangi bir dersi kaydedirim.		
16. Mobil ses kayıt uygulamaları ile kaydetmiş olduğum bir dersi tekrar dinlerim.		
17. Mobil simülasyon uygulamaları ile bir konuyu daha iyi kavrarım.		
18. Mobil sosyal paylaşım (facebook, twitter, instagram) uygulamaları derslerime yardımcı kaynak olur.		
19. Mobil ansiklopedi (wikipedia, britannica gibi) uygulamaları derslerime yardımcı kaynak olur.		
20. Ders materyallerini paylaşmak için mobil cihazımdan e-posta (gmail, yahoo, hotmail gibi) uygulamalarını kullanırım.		
21. Ödev, kaynak ve materyallerimi paylaşmak için mobil cihazımdan e-posta (gmail, yahoo, Hotmail gibi) uygulamalarını kullanırım.		
22. Bir konu hakkında fikir edinmek için mobil cihazımdan ansiklopedi (wikipedia, britannica v.b.) uygulamalarını kullanırım.		
23. Bir konu hakkında fikir edinmek için mobil cihazımdan video paylaşım (youtube, dailymotion... v.b.) uygulamalarını kullanırım.		
24. Bir konu hakkında fikir edinmek için mobil cihazımdan sosyal paylaşım (facebook, twitter, instagram) uygulamalarını kullanırım.		

BÖLÜM III

Bu ölçek, 4. Sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenmek amacıyla mobil uygulama (Akıllı telefon ve tabletlerinizden indirip kullanabildiğiniz EBA mobil uygulaması, Dyned, Memrise ve Duolingo, gibi uygulamalar) kullanımını belirlemeye yönelik yapılmaktadır. Aşağıda verilen her maddeyi sizin için en uygun seçeneği (*Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Kesinlikle Katılıyorum*) işaretleyerek cevaplayınız.

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
25. Mobil uygulamalar İngilizce öğrenmemi zevkli hale getirir.					
26. İngilizce öğrenirken mobil uygulamalar kullanarak öğrenmeyi tercih ederim.					
27. Öğretmenimin izin vermesi halinde, İngilizce dersinde mobil uygulama kullanmak isterim.					
28. İngilizce öğrenirken mobil uygulama kullandığım zamanları sabırsızlıkla beklerim.					
29. Mobil uygulamaların İngilizce dersindeki başarıyı arttırdığını düşünmüyorum.					
30. Mobil uygulamalar İngilizce yazma becerimi artırır.					
31. Mobil uygulamalar İngilizce kelime bilgimi artırır.					
32. Mobil uygulamalar İngilizce dil bilgimi artırır.					
33. Mobil uygulamalar İngilizce okuma becerimi artırır.					
34. Mobil uygulamalar İngilizce konuşma becerimi artırır.					
35. Mobil uygulamalar İngilizce dinleme becerimi artırır.					
36. Mobil uygulamalar İngilizce kelimelerin nasıl söyleneceği konusunda bana fayda sağlar.					
37. Mobil uygulamalar İngilizce dersindeki başarıyı artırır.					
38. Mobil uygulamalardan öğrendiğim İngilizceyi kolay hatırlarım.					
39. İngilizce ile ilgili yeni mobil uygulamaları nasıl kullanacağımı kolayca öğrenirim.					
40. Mobil uygulamalarla İngilizce öğrenme konusunda kendime güvenirim.					
41. Mobil uygulamalarla kendi kendime İngilizce öğrenebilirim.					

EK-3. Alan Uzmanı Değerlendirmesi Formu

**ÇOCUKLARIN YABANCI DİL İÇİN EĞİTSEL MOBİL UYGULAMA
KULLANIMI ÖLÇEĞİ: ALAN UZMANLARI DEĞERLENDİRMESİ**

Sayın Katılımcı;

Bir doktora tezi kapsamında geliştirilen bu ölçekte çocukların yabancı dil öğrenmek için eğitsel mobil uygulama kullanımlarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Ölçek, “1 Kesinlikle Katılmıyorum”, “2 Katılmıyorum”, “3 Kararsızım”, “4 Katılıyorum” ve “5 Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde 5’li likert tipi bir ölçektir. Ölçek, alan yazından faydalanılarak (Çam ve Uysal, 2017; Demir ve Akpınar, 2016; Önal ve Tanık Önal, 2019; Özer, 2017) belirlenen 16 madde 3 faktörde kategorize edilmiştir. Ölçek maddeleri yabancı dil öğrenimine katkı (7), mobil uygulama kullanımına isteklilik (6) ve algılanan kontrol (3 madde) faktörleri altında tabloda verilmiştir. Ölçek, öğrencilere dağıtılacak ve öğrencilerden ebeveynleri eşliğinde ölçeği cevaplandırıp ertesi gün teslim etmeleri istenecektir.

Bu formda sizden istenilen, ölçeğe ait maddeleri incelemeniz ve ölçmek istenilen amaca **uygunluk derecesini** 1’den 10’a kadar (1 en düşük - 10 en yüksek) değerlendirmenizdir. Maddelerle ilgili görüş veya önerilerinizi **açıklama** bölümüne yazabilirsiniz.

Katılımınız ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Derva UYGUN

	Uygunluk Derecesi (1-10)	Açıklama
Mobil Uygulama Kullanımına İsteklilik		
Mobil uygulamalar yabancı dil öğrenmemi zevkli hale getirir.		
İngilizce öğrenmeye ilişkin yeni bir mobil uygulama duyduğumda kullanmayı heyecanla beklerim.		
Mobil uygulamalar yabancı dil öğrenmelerimin kalıcı olmasını sağlar.		
Yabancı dil öğrenirken mobil uygulamalar kullanarak öğrenmeyi tercih ederim.		
Öğretmenimin serbest bırakması halinde, mobil cihazımı İngilizce dersinde kullanmayı isterim.		
İngilizce öğrenirken mobil uygulama kullandığım zamanları sabırsızlıkla beklerim.		
Yabancı Dil Öğrenimine Katkı		
Mobil uygulamalar İngilizce yazma becerimi artırır.		
Mobil uygulamalar İngilizce kelime bilgimi artırır.		
Mobil uygulamalar İngilizce dil bilgimi artırır.		
Mobil uygulamalar İngilizce okuma becerimi artırır.		
Mobil uygulamalar İngilizce konuşma becerilerimi artırır.		
Mobil uygulamalar İngilizce dinleme becerimi artırır.		
Mobil uygulamalar İngilizce dersindeki başarıyı artırır.		
Algılanan Kontrol		
İngilizce öğrenimi ile ilgili yeni mobil uygulamaları nasıl kullanılabacağımı kolayca öğrenirim.		
İngilizce öğrenmek için mobil cihazlar kullandığım zaman kontrol tam olarak bende olur.		
İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullanma konusunda kendime güvenirim.		

ÇOCUKLARIN YABANCI DİL İÇİN EĞİTSEL MOBİL UYGULAMA KULLANIMI ÖLÇEĞİ

Değerli Öğrenciler ve Veliler,

Bu ölçek, çocukların eğitsel mobil uygulamaları yabancı dil öğrenme amaçlı kullanımlarını belirlemeye yönelik yapılmaktadır. Vermiş olduğunuz bilgiler sadece bilimsel amaçlı olarak kullanılacak olup, kesinlikle gizli tutulacaktır. Lütfen ifadeleri dikkatlice okuyunuz. Sorularda öğrenci açısından en uygun gelen seçeneği işaretleyiniz.

Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Ölçek Maddeleri

İngilizce öğrenmek için kullandığınız mobil uygulamalara yönelik aşağıda verilen her maddeyi sizin için en uygun seçeneği (*Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Kesinlikle Katılıyorum*) işaretleyerek cevaplayınız.

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Mobil uygulamalar İngilizce öğrenmemi zevkli hale getirir.					
2. İngilizce öğrenmeye ilişkin yeni bir mobil uygulama duyduğumda kullanmayı heyecanla beklerim.					
3. İngilizce öğrenirken mobil uygulamalar kullanarak öğrenmeyi tercih ederim.					
4. Öğretmenimin serbest bırakması halinde, mobil cihazımı İngilizce dersinde kullanmayı isterim.					
5. İngilizce öğrenirken mobil uygulama kullandığım zamanları sabırsızlıkla beklerim.					
6. Mobil uygulamalar İngilizce yazma becerimi artırır.					
7. Mobil uygulamalar İngilizce kelime bilgimi artırır.					
8. Mobil uygulamalar İngilizce dil bilgimi artırır.					
9. Mobil uygulamalar İngilizce okuma becerimi artırır.					
10. Mobil uygulamalar İngilizce konuşma becerilerimi artırır.					
11. Mobil uygulamalar İngilizce dinleme becerimi artırır.					
12. Mobil uygulamalar İngilizce dersindeki başarıyı artırır.					
13. Mobil uygulamalar İngilizce öğrenmelerimin kalıcı olmasını sağlar.					
14. İngilizce öğrenimi ile ilgili yeni mobil uygulamaları nasıl kullanılabileceğimi kolayca öğrenirim.					
15. Mobil uygulamalarda İngilizce öğrenirken kontrol bendedir.					
16. Mobil uygulamalarda İngilizce öğrenme konusunda kendime güvenirim.					

EK-5. Etik Kurul İzin Belgesi

EK-6. Ölçeğin Faktörleri ve Bu Faktörlerin Maddelerinin Bulunduğu Versiyonu

ÇOCUKLARIN YABANCI DİL İÇİN EĞİTSEL MOBİL UYGULAMA KULLANIMI ÖLÇEĞİ

Değerli Öğrenciler ve Veliler;

Bu ölçek, 4. Sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenmek amacıyla mobil uygulama (Akıllı telefon ve tabletlerinizden indirip kullanabildiğiniz EBA mobil uygulaması, Dyned, Memrise ve Duolingo gibi uygulamalar) kullanımını belirlemeye yönelik yapılmaktadır. Ölçeği öğrenciler dolduracaktır. Velilerden ise öğrencilerin ölçeğe ulaşmalarında ve ölçeği doldururken zorlandıkları sorularda yardımcı olmaları istenmektedir. Vermiş olduğunuz bilgiler sadece bilimsel amaçlı olarak kullanılacak olup, kesinlikle gizli tutulacaktır. Lütfen ifadeleri dikkatlice okuyunuz. Sorularda size en uygun gelen seçeneği işaretleyiniz.

Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Ölçek Maddeleri

İngilizce öğrenmek için kullandığınız mobil uygulamalara yönelik aşağıda verilen her maddeyi sizin için en uygun seçeneği (*Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Kesinlikle Katılıyorum*) işaretleyerek cevaplayınız.

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Mobil Uygulama Kullanımına İsteklilik					
Mobil uygulamalar İngilizce öğrenmemi zevkli hale getirir.					
İngilizce öğrenirken mobil uygulamalar kullanarak öğrenmeyi tercih ederim.					
Öğretmenimin izin vermesi halinde, İngilizce dersinde mobil uygulama kullanmak isterim.					
İngilizce öğrenirken mobil uygulama kullandığım zamanları sabırsızlıkla beklerim.					
Yabancı Dil Öğrenimine Katkı					
Mobil uygulamaların İngilizce dersindeki başarıımı arttırdığını düşünmüyorum.					
Mobil uygulamalar İngilizce yazma becerimi artırır.					
Mobil uygulamalar İngilizce kelime bilgimi artırır.					
Mobil uygulamalar İngilizce dil bilgimi artırır.					
Mobil uygulamalar İngilizce okuma becerimi artırır.					
Mobil uygulamalar İngilizce konuşma becerilerimi artırır.					
Mobil uygulamalar İngilizce dinleme becerimi artırır.					
Mobil uygulamalar İngilizce kelimelerin nasıl söyleneceği konusunda bana fayda sağlar.					
Mobil uygulamalar İngilizce dersindeki başarıımı artırır.					
Mobil uygulamalardan öğrendiğim İngilizceyi kolay hatırlarım.					
Algılanan Kontrol					
İngilizce öğrenimi ile ilgili yeni mobil uygulamaları nasıl kullanacağımı kolayca öğrenirim.					
Mobil uygulamalarla İngilizce öğrenme konusunda kendime güvenirim.					
Mobil uygulamalarla kendi kendime İngilizce öğrenebilirim.					

EK-7. Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Onayı

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 21/12/2020-E.84338



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 88074293-605.01-E.18161833
Konu : Derya UYGUN'un Araştırma İzni

17.12.2020

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik Yazı İşleri Müdürlüğü)

İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarihli ve 1563890 (2020/2) sayılı "Araştırma Uygulama İzinleri" Genelgesi.
b) 03.12.2020 tarihli ve 86027 sayılı yazınız.
c) Valilik Makamının 16.12.2020 tarihli ve 18145103 sayılı oluru.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Uzaktan Eğitim Ana Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Derya UYGUN'un "Çocuklarda Yabancı Dil Öğretiminde Mevcut Mobil Uygulama Kullanımının İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Ders Başarılarına Etkileri" başlıklı doktora tez çalışmasına ilişkin ilgi (b) yazımız ile istenilen "Araştırma İzni" incelenmiş, uygun görülmüş ve Valilik Makamından alınan ilgi (c) olur ekte gönderilmiş olup, Bakanlığımızın ilgi (a) Genelgesinin 25 inci maddesi gereği çalışmalarda ekteki imzalı ve mühürlü ölçme araçlarının kullanılması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Hakan CİRİT
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

Ek:
1-İlgi (c) Valilik Oluru (1 Sayfa)
2-Araştırma ve Değerlendirme Formu (2 Sayfa)
3-Ölçme Araçları (7 Sayfa)

CELAL KAYA
ELEKTRONİK İMZA
Tarih: 17.12.2020
Önder ÖLKE
Müdür



Büyükdere Mah. Atatürk Biv. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Ağ : <http://eskisehir.meb.gov.tr>
E-posta : strateji26@meb.gov.tr

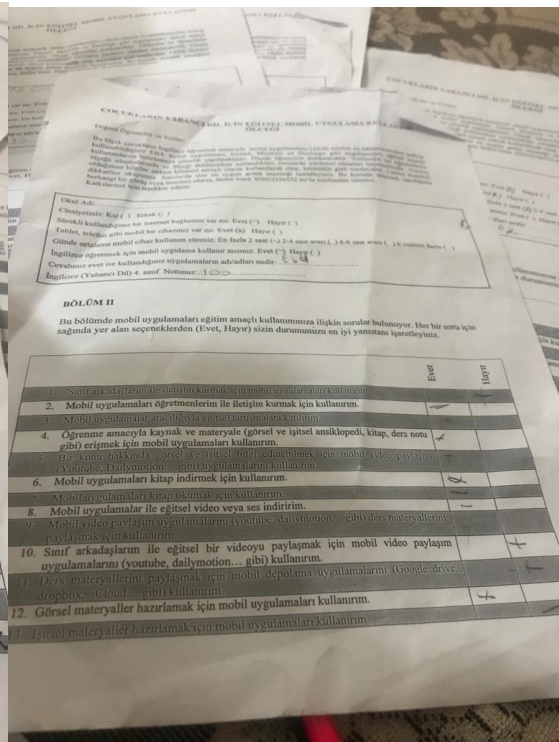
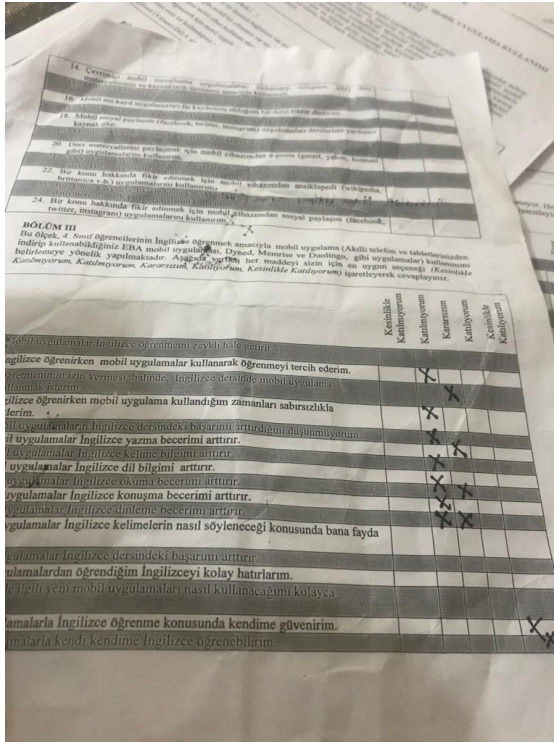
Bilgi için : C. Murat ERSOY Bİlg. İşk.
Tel : 0 (222) 280 27 07
Faks : 0 (222) 280 27 28

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.meb.gov.tr> adresinden 1f19-4c32-3e42-8999-8792 koda ile teyit edilebilir.

EK-7. Devamı

EK-8. Ölçek İçin İzin Onayı

EK-9. Köylerden Veri Toplamaya Dair Fotoğraflar

[illegible]

[illegible][illegible]

EK-12. Görüşme Soruları Hazırlama Tablosu



Araştırma Soruları	Nicel Bulgular	Görüşme Soruları
1. 4. sınıf öğrencilerinin mobil uygulama kullanımları nasıldır? 1.1. Okulları bulunduğu yere göre (merkez, merkeze yakın, köy) 4. sınıf öğrencilerinin mobil uygulama kullanımları nasıldır?	1. 33 tane öğrencinin sürekli internet bağlantısı yoktur. 2. %86'sının mobil cihazı vardır. 3. Köyde bulunan öğrencilerin çoğunluğunun mobil cihaz kullanımı süresi en fazla 2 saattir. 4. Köydeki öğrencilerden sadece 17 tanesi İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullanmaktadır. 5. İngilizce notları yüksektir. 6. Sınıf arkadaşları ve öğretmenleriyle iletişim kurmak için mobil uygulama kullanıyorlar. 7. Bilgi edinmek için video paylaşım mobil uygulaması (YouTube) kullanılıyor. 8. Mobil uygulamalar kitap indirmek ve okumak için kullanılmıyor. 9. Öğrencilerin ders materyallerine erişmek için mobil uygulama kullandıkları öte yandan ders materyali paylaşmak için kullanmadıkları belirlendi. 10. İşitsel materyaller hazırlamada mobil uygulama kullanımı yüzdesi yarı yarıyadır. 11. Görsel materyaller hazırlamak için mobil uygulamalar kullanılıyor. 12. e-posta ve sosyal medya mobil uygulaması kullanılmıyor. 13. Ansiklopedi mobil uygulamaları kullanılıyor. 14. Mobil uygulamalarla eğitsel tartışmalara katılım yüzdesi yarı yarıyadır. 15. Mobil uygulamalarla dersler kaydedilmiyor ve dolayısıyla yeniden dinlenmiyor. 16. Mobil uygulamalarla indirme (download) yapılmıyor.	Öğrenci Görüşme Soruları: Soru 1: Yabancı dil öğrenmek için geliştirilen mobil uygulamaları kullanmak İngilizce dersindeki başarıyı nasıl etkiler? <i>Açıklama 1: Mobil uygulama; akıllı telefon ve tabletlerinizden indirip kullanabildiğiniz EBA mobil uygulaması, Duolingo, Memrise ve Duolingo gibi uygulamalardır.</i> <i>Açıklama 2: İngilizce öğrenmek için mobil uygulamaları kullanmak İngilizce dersindeki başarıyı nasıl değiştirir?</i> Öğretmen Görüşme Soruları: Soru 1: Sizce yabancı dil öğrenimi için geliştirilen mobil uygulamaların kullanımı çocuğun İngilizce dersindeki akademik başarıyı nasıl etkiler? <i>Açıklama 1: Mobil uygulama; akıllı telefon ve tabletlerinizden indirip kullanabildiğiniz EBA mobil uygulaması, Duolingo, Memrise ve Duolingo gibi uygulamalardır.</i> <i>Açıklama 2: İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullanan öğrencilerin İngilizce dersindeki başarıları nasıl değişmektedir?</i> Soru 2: Sizce yabancı dil öğrenimi için geliştirilen mobil uygulamalarda çocukların kendi kendine öğrenmeleri nasıldır? <i>Açıklama: Sizce öğrenciler yardım almadan kendi başına mobil uygulamadan İngilizce öğrenebilir mi?</i> Veli Görüşme Soruları: Soru 1: Sizce yabancı dil öğrenimi için geliştirilen mobil uygulamaların kullanımı çocuğunun İngilizce dersindeki akademik başarıyı nasıl etkiler? <i>Açıklama 1: Mobil uygulama; akıllı telefon ve tabletlerinizden indirip kullanabildiğiniz EBA mobil uygulaması, Duolingo, Memrise ve Duolingo gibi uygulamalardır.</i> <i>Açıklama 2: İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullanan öğrencilerin İngilizce dersindeki başarıları nasıl değişmektedir?</i> Soru 2: Sizce yabancı dil öğrenimi için geliştirilen mobil uygulamalarda çocukların kendi kendine öğrenmeleri nasıldır? <i>Açıklama: Sizce öğrenciler yardım almadan kendi başına mobil uygulamadan İngilizce öğrenebilir mi?</i>
2. 4. sınıf öğrencilerinin yabancı dil öğrenimini destekleyen eğitsel mobil uygulama kullanımları nasıldır? 2.1. Okulları bulunduğu yere göre (merkez, merkeze yakın, köy) 4. öğrencilerinin yabancı dil öğrenimini destekleyen mobil kullanım puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?	1. Yabancı dil öğrenimini destekleyen mobil uygulama kullanma konusunda isteklidirler. 2. Mobil uygulamaların yabancı dil öğrenimine katkı sağladığı görülmüştür. 3. Mobil uygulamalarla kendi kendine İngilizce öğrenebilirim maddesinde kararlılık seçeneği en çok işaretlenen seçenektir. 4. Toplam puanlarda bölgeye göre farklılık yoktur. 5. Madde bazı farklılık bakıldığında ise; -Dinleme -Yazma -Telaffuz becerilerinde köy ve merkez arasında farklılık vardır. -Mobil uygulamalarla İngilizce öğrenme konusunda kendime güvenirim Köy ve merkez arasında farklılık vardır.	
3. 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersi not ortalamaları ile yabancı dil öğrenimini destekleyen mobil uygulama kullanımları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?	Yabancı dil öğrenimini destekleyen mobil uygulama kullanımı arttıkça İngilizce notları da artmaktadır.	

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Değerli Katılımcı,

Yabancı dil öğrenme sürecini destekleyen mevcut mobil uygulamaların 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce ders başarılarına etkilerine ilişkin bir araştırma gerçekleştiriyoruz. Bu konuda sizinle görüşme yapmak istiyorum. Bu araştırmada ortaya çıkacak sonuçların mobil uygulamaların İngilizce dersinde etkili ve verimli kullanılması ile ilgili yapılacak olan çalışmalara ışık tutacağına inanıyorum.

Yapacağımız tüm görüşmelerde paylaşılan bilgiler, sadece bu araştırmada kullanılacak ve kişisel bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır.

İzin verirseniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Bunun sizin için herhangi bir sakıncası var mı? Varsa lütfen belirtin.

Görüşmeye başlamadan önce belirtmek istediğiniz herhangi bir şey veya sormak istediğiniz herhangi bir soru var mı?

Şimdi izninizle sorularıma geçmek istiyorum.

Görüşmeden sonra bu konuda eklemek istediğiniz herhangi bir görüş veya öneriniz olursa, lütfen bana duygun@anadolu.edu.tr adresinden veya 05052556552 no'lu telefondan ulaşınız. Katılımınız için teşekkür ederim.

Saygılarımla

Derya Uygun

İngilizce Öğretmeni

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME SORULARI

Hazırlayıcı Sorular:

1. Mobil uygulama kullanıyor musun?
 2. İngilizceyi öğrenmek için mobil uygulama kullanıyor musun?
- Cevap evet ise;
3. İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullanmaktan memnun musun?

Soru 1: Yabancı dil öğrenmek için mobil uygulamaları kullanmak İngilizce dersindeki başarınızı etkiler mi?

Açıklama 1: Mobil uygulama; akıllı telefon ve tabletlerinizden indirip kullanabildiğiniz EBA mobil uygulaması, Dyned, Memrise ve Duolingo gibi uygulamalardır.

Açıklama 2 : İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullanmanın İngilizce dersindeki başarı üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri nelerdir?

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Değerli Katılımcı,

Yabancı dil öğrenme sürecini destekleyen mevcut mobil uygulamaların 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce ders başarılarına etkilerine ilişkin bir araştırma gerçekleştiriyoruz. Bu konuda sizinle görüşme yapmak istiyorum. Bu araştırmada ortaya çıkacak sonuçların mobil uygulamaların İngilizce dersinde etkili ve verimli kullanılması ile ilgili yapılacak olan çalışmalara ışık tutacağına inanıyorum.

Yapacağımız tüm görüşmelerde paylaşılan bilgiler, sadece bu araştırmada kullanılacak ve kişisel bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır.

İzin verirseniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Bunun sizin için herhangi bir sakıncası var mı? Varsa lütfen belirtin.

Görüşmeye başlamadan önce belirtmek istediğiniz herhangi bir şey veya sormak istediğiniz herhangi bir soru var mı?

Şimdi izninizle sorularıma geçmek istiyorum.

Görüşmeden sonra bu konuda eklemek istediğiniz herhangi bir görüş veya öneriniz olursa, lütfen bana duygun@anadolu.edu.tr adresinden veya 05052556552 no'lu telefondan ulaşınız. Katılımınız için teşekkür ederim.

Saygılarımla

Derya Uygun

İngilizce Öğretmeni

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME SORULARI

Hazırlayıcı sorular:

1. Öğrencileriniz mobil uygulama kullanıyor mu?
2. Onları mobil uygulama kullanırken gözlemlediniz mi?
3. Mobil uygulama kullandıklarından bahsediyorlar mı?

Soru 1: Yabancı dil öğrenmek için geliştirilen mobil uygulamaların kullanımı öğrencinin İngilizce dersindeki başarısı üzerinde etkisi var mı?

Açıklama 1: Mobil uygulama; akıllı telefon ve tabletlerinizden indirip kullanabildiğiniz EBA mobil uygulaması, Dyned, Memrise ve Duolingo gibi uygulamalardır.

Açıklama 2: İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullanmanın İngilizce dersindeki başarı üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri nelerdir?

Soru 2: Sizce yabancı dil öğrenimi için geliştirilen mobil uygulamalarda çocukların kendi kendine öğrenmeleri nasıldır?

Açıklama: Sizce öğrenciler yardım almadan kendi başına mobil uygulamada İngilizce öğrenebilir mi?

EK- 15. Veli Gönüllü Katılım Formu ve Görüşme Formu

VELİ GÖRÜŞME FORMU

Değerli Katılımcı,

Yabancı dil öğrenme sürecini destekleyen mevcut mobil uygulamaların 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce ders başarılarına etkilerine ilişkin bir araştırma gerçekleştiriyoruz. Bu konuda sizinle görüşme yapmak istiyorum. Bu araştırmada ortaya çıkacak sonuçların mobil uygulamaların İngilizce dersinde etkili ve verimli kullanılması ile ilgili yapılacak olan çalışmalara ışık tutacağına inanıyorum.

Yapacağımız tüm görüşmelerde paylaşılan bilgiler, sadece bu araştırmada kullanılacak ve kişisel bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır.

İzin verirseniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Bunun sizin için herhangi bir sakıncası var mı? Varsa lütfen belirtin.

Görüşmeye başlamadan önce belirtmek istediğiniz herhangi bir şey veya sormak istediğiniz herhangi bir soru var mı?

Şimdi izninizle sorularıma geçmek istiyorum.

Görüşmeden sonra bu konuda eklemek istediğiniz herhangi bir görüş veya öneriniz olursa, lütfen bana duygun@anadolu.edu.tr adresinden veya 05052556552 no'lu telefondan ulaşınız. Katılımınız için teşekkür ederim.

Saygılarımla

Derya Uygun

İngilizce Öğretmeni

VELİ GÖRÜŞME SORULARI

Hazırlayıcı sorular:

1. Çocuğunuz mobil uygulama kullanıyor mu? Gözlemleriniz neler?

Soru 1: Yabancı dil öğrenmek için geliştirilen mobil uygulamaların kullanımı çocuğunuzun İngilizce dersindeki başarısı üzerinde etkisi var mı?

Açıklama 1: Mobil uygulama; akıllı telefon ve tabletlerinizden indirip kullanabildiğiniz EBA mobil uygulaması, Dyned, Memrise ve Duolingo gibi uygulamalardır.

Açıklama 2: İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullanmanın İngilizce dersindeki başarı üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri nelerdir?

Soru 2: Sizce yabancı dil öğrenimi için geliştirilen mobil uygulamalarda çocukların kendi kendine öğrenmeleri nasıldır?

Açıklama: Çocuğunuz herhangi bir yardım almadan kendi başına mobil uygulamada İngilizce öğrenebilir mi?

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Personel Genel Müdürlüğü

Sayı : 68898891-903.02.01-E.1929332

27.01.2020

Konu : Hizmet Alanları

BAKANLIK MAKAMINA

İlgi : a) 09.12.2019 tarihli ve 68898891-903.02.01-E.24440022 sayılı yazı, b) 16.01.2020 tarihli ve 84053286-903.02.01-E.1178355 sayılı yazı.

Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinin 38 inci maddesinin 4 üncü fıkrası ile 39 uncu maddesinin 3 üncü fıkrası gereğince, hizmet alanının değişmesi uygun görülen eğitim kurumlarının Valiliklerce elektronik ortamda yapılan tekliflerinin değerlendirilmesi sonucunda hizmet alanları yeniden belirlenen kurumların Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği eki Ek-2 Hizmet Alanları ve Hizmet Puanları Çizelgesinde yer almak üzere Tebliğler Dergisinde Yayımlanması hususu ilgi (a) onay ile uygun görülmüştü.

Eskişehir Valiliği'nin özel eğitim uygulama kurumları hakkında göndermiş olduğu ilgi (b) yazı dikkate alınarak söz konusu ilin Odunpazarı ve Tepebaşı ilçelerinde yer alan 8 (sekiz) kurumun ekli listede belirtildiği gibi Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği eki Ek-2 Hizmet Alanları ve Hizmet Puanları Çizelgesinde yer alması hususunda;

Olurlarınıza arz ederim.

Hamza AYDOĞDU Genel Müdür

Ek: Liste

OLUR

<...>

Ziya SELÇUK Bakan

Kod	İl	İlçe	Kurum Adı	Hizmet bölgesi	Hizmet alanı	puanı
214231	ESKİŞEHİR	ALPU	Halk Eğitimi Merkezi	1	4	14
148512	ESKİŞEHİR	ALPU	İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü	1	4	14
970478	ESKİŞEHİR	ALPU	İrfan Var Anaokulu	1	4	14
706623	ESKİŞEHİR	ALPU	Osmaniye İlkokulu	1	4	14
706717	ESKİŞEHİR	ALPU	Osmaniye Şehit Adnan Çiftçi Ortaokulu	1	4	14
745536	ESKİŞEHİR	ALPU	Sakarıkaraçören Ortaokulu	1	5	16
704189	ESKİŞEHİR	ALPU	Sakarıkaraçören Şehit Zeynel Gülsen İlkokulu	1	5	16
706332	ESKİŞEHİR	ALPU	Şehit Enis Yücel İlkokulu	1	4	14
706969	ESKİŞEHİR	BEYLİKOVA	Atatürk İlkokulu	1	4	14
708608	ESKİŞEHİR	BEYLİKOVA	Atatürk Ortaokulu	1	4	14
748412	ESKİŞEHİR	BEYLİKOVA	Beylikova Çok Programlı Anadolu Lisesi	1	4	14
759942	ESKİŞEHİR	BEYLİKOVA	Beylikova Fen Lisesi	1	4	14
214218	ESKİŞEHİR	BEYLİKOVA	Halk Eğitimi Merkezi	1	4	14
148524	ESKİŞEHİR	BEYLİKOVA	İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü	1	4	14
709031	ESKİŞEHİR	BEYLİKOVA	Mehmet Avdan İlkokulu	1	4	14
709100	ESKİŞEHİR	BEYLİKOVA	Mehmet Avdan Ortaokulu	1	4	14
758628	ESKİŞEHİR	BEYLİKOVA	Müberra-Mehmet Güleş Anadolu İmam Hatip Lisesi	1	4	14
762471	ESKİŞEHİR	BEYLİKOVA	Saide Alp Anaokulu	1	4	14
706989	ESKİŞEHİR	BEYLİKOVA	Yeni yurt İlkokulu	1	5	16
708587	ESKİŞEHİR	BEYLİKOVA	Yeni yurt Ortaokulu	1	5	16
751923	ESKİŞEHİR	BUYUKŞEHİR	Baksan Mesleki Eğitim Merkezi	1	1	10
148477	ESKİŞEHİR	BUYUKŞEHİR	İl Milli Eğitim Müdürlüğü	1	1	10
972282	ESKİŞEHİR	BUYUKŞEHİR	Öğretmenevi ve Akşam Sanat Okulu	1	1	10
704210	ESKİŞEHİR	ÇİFTELER	Atatürk Ortaokulu	1	4	14
976618	ESKİŞEHİR	ÇİFTELER	Cengiz Dağcı İlkokulu	1	6	18
875322	ESKİŞEHİR	ÇİFTELER	Cumhuriyet Anaokulu	1	4	14
148620	ESKİŞEHİR	ÇİFTELER	Çifteler Anadolu İmam Hatip Lisesi	1	4	14
750207	ESKİŞEHİR	ÇİFTELER	Çifteler Anaokulu	1	4	14
300338	ESKİŞEHİR	ÇİFTELER	Çifteler Sami Ariel Anadolu Lisesi	1	4	14
763517	ESKİŞEHİR	ÇİFTELER	Çifteler Şehit Fatih Dalgıç İmam-Hatip Ortaokulu	1	4	14
148607	ESKİŞEHİR	ÇİFTELER	Çifteler Şehit Osman Genç Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	1	4	14
704216	ESKİŞEHİR	ÇİFTELER	Eminekin İlkokulu	1	6	18
704234	ESKİŞEHİR	ÇİFTELER	Fatih İlkokulu	1	4	14
704246	ESKİŞEHİR	ÇİFTELER	Gazi İlkokulu	1	4	14
148632	ESKİŞEHİR	ÇİFTELER	Halk Eğitimi Merkezi	1	4	14
962352	ESKİŞEHİR	ÇİFTELER	İbni Sina Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	1	4	14
148644	ESKİŞEHİR	ÇİFTELER	İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü	1	4	14
976636	ESKİŞEHİR	ÇİFTELER	Körhasan İlkokulu	1	6	18
708977	ESKİŞEHİR	ÇİFTELER	Körhasan Ortaokulu	1	6	18
709109	ESKİŞEHİR	ÇİFTELER	Ortaköy Ortaokulu	1	6	18
971159	ESKİŞEHİR	ÇİFTELER	Öğretmen Evi ve Akşam Sanat Okulu	1	4	14
853363	ESKİŞEHİR	ÇİFTELER	Sakarya İlkokulu	1	4	14
762908	ESKİŞEHİR	ÇİFTELER	Şehit Ercan Canavar Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	1	4	14
704264	ESKİŞEHİR	ÇİFTELER	Şehit Özcan Karabacak İlkokulu	1	4	14
708954	ESKİŞEHİR	ÇİFTELER	Yakup Kadri Karaosmanoğlu Ortaokulu	1	4	14
704268	ESKİŞEHİR	ÇİFTELER	Zaferhamit İlkokulu	1	6	18
704199	ESKİŞEHİR	ÇİFTELER	17 Eylül İlkokulu	1	4	14
708744	ESKİŞEHİR	GÜNYÜZÜ	Gümüşkonak Ortaokulu	1	6	18
340460	ESKİŞEHİR	GÜNYÜZÜ	Günyüzü Çok Programlı Anadolu Lisesi	1	6	18
709175	ESKİŞEHİR	GÜNYÜZÜ	Günyüzü İmam Hatip Ortaokulu	1	6	18
708820	ESKİŞEHİR	GÜNYÜZÜ	Günyüzü Şehit Recep Çetin Ortaokulu	1	6	18
308358	ESKİŞEHİR	GÜNYÜZÜ	Halk Eğitimi Merkezi	1	6	18
232765	ESKİŞEHİR	GÜNYÜZÜ	İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü	1	6	18
708832	ESKİŞEHİR	GÜNYÜZÜ	Kayakent Abdülhamit Alptekin Cumhuriyet Ortaokulu	1	6	18
707200	ESKİŞEHİR	GÜNYÜZÜ	Kayakent Cumhuriyet İlkokulu	1	6	18
707158	ESKİŞEHİR	GÜNYÜZÜ	Şehit Melih Özcan İlkokulu	1	6	18
707220	ESKİŞEHİR	GÜNYÜZÜ	Şehit Mücahit Top İlkokulu	1	6	18
764909	ESKİŞEHİR	HAN	Halk Eğitimi Merkezi	1	6	18
230695	ESKİŞEHİR	HAN	İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü	1	6	18
751546	ESKİŞEHİR	HAN	Şehit Bayram Özden Çok Programlı Anadolu Lisesi	1	6	18
707266	ESKİŞEHİR	HAN	Şehit Osman Gazi Altınoluk İlkokulu	1	6	18
709220	ESKİŞEHİR	HAN	Şehit Osman Gazi Altınoluk Ortaokulu	1	6	18
214206	ESKİŞEHİR	İNÖNÜ	Halk Eğitimi Merkezi	1	4	14
148668	ESKİŞEHİR	İNÖNÜ	İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü	1	4	14
764858	ESKİŞEHİR	İNÖNÜ	İnönü Anadolu Lisesi	1	4	14
750071	ESKİŞEHİR	İNÖNÜ	İnönü Anaokulu	1	4	14
761916	ESKİŞEHİR	İNÖNÜ	İnönü İmam Hatip Ortaokulu	1	4	14
148357	ESKİŞEHİR	İNÖNÜ	İnönü Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	1	4	14
887490	ESKİŞEHİR	İNÖNÜ	Okulbalı Sabri Kahvecioğlu İlkokulu	1	4	14
711248	ESKİŞEHİR	İNÖNÜ	Okulbalı Sabri Kahvecioğlu Ortaokulu	1	4	14
704304	ESKİŞEHİR	İNÖNÜ	Şehit Ali İhsan Aydın İlkokulu	1	4	14
704310	ESKİŞEHİR	İNÖNÜ	Vehbi Koç Ortaokulu	1	4	14
704324	ESKİŞEHİR	MAHMUDIYE	Atatürk İlkokulu	1	4	14
378656	ESKİŞEHİR	MAHMUDIYE	Çok Programlı Anadolu Lisesi	1	4	14
148740	ESKİŞEHİR	MAHMUDIYE	Halk Eğitimi Merkezi	1	4	14
148752	ESKİŞEHİR	MAHMUDIYE	İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü	1	4	14
709244	ESKİŞEHİR	MAHMUDIYE	İsmet Paşa İlkokulu	1	5	16
709322	ESKİŞEHİR	MAHMUDIYE	İsmet Paşa Ortaokulu	1	5	16
148739	ESKİŞEHİR	MAHMUDIYE	Mahmudiye Anadolu İmam Hatip Lisesi	1	4	14
763589	ESKİŞEHİR	MAHMUDIYE	Mahmudiye Anadolu Lisesi	1	4	14
704336	ESKİŞEHİR	MAHMUDIYE	Mahmudiye Ortaokulu	1	4	14
709257	ESKİŞEHİR	MAHMUDIYE	Mevlüt Sıdika Gündoğan İlkokulu	1	5	16
704351	ESKİŞEHİR	MAHMUDIYE	Necatibey İlkokulu	1	4	14
709328	ESKİŞEHİR	MAHMUDIYE	Şehit Salım Gökhan Uzun Ortaokulu	1	5	16
759119	ESKİŞEHİR	MAHMUDIYE	Yunusemre Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	1	4	14
875383	ESKİŞEHİR	MIHALGAZI	50. Yıl Anaokulu	1	4	14
887474	ESKİŞEHİR	MIHALGAZI	Alpagut İlkokulu	1	5	16
711246	ESKİŞEHİR	MIHALGAZI	Alpagut Ortaokulu	1	5	16
308491	ESKİŞEHİR	MIHALGAZI	Halk Eğitimi Merkezi	1	5	16

Kod	İl	İlçe	Kurum Adı	Bölge	Alan	Puan
230801	ESKİŞEHİR	MIHALGAZI	İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü	1	5	16
969997	ESKİŞEHİR	MIHALGAZI	Mihalgazi Anaokulu	1	5	16
707374	ESKİŞEHİR	MIHALGAZI	Mihalgazi İlkokulu	1	5	16
761918	ESKİŞEHİR	MIHALGAZI	Mihalgazi İmam Hatip Ortaokulu	1	5	16
711245	ESKİŞEHİR	MIHALGAZI	Mihalgazi Ortaokulu	1	5	16
765003	ESKİŞEHİR	MIHALGAZI	Mihalgazi Şehit Nuri Tavşanlıoğlu Anadolu Lisesi	1	5	16
966552	ESKİŞEHİR	MIHALIÇCIK	Atatürk Anaokulu	1	5	16
748203	ESKİŞEHİR	MIHALIÇCIK	Gün Sazak Yatılı Bölge Ortaokulu	1	5	16
148884	ESKİŞEHİR	MIHALIÇCIK	Halk Eğitimi Merkezi	1	5	16
704403	ESKİŞEHİR	MIHALIÇCIK	Hürriyet İlkokulu	1	5	16
148896	ESKİŞEHİR	MIHALIÇCIK	İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü	1	5	16
337769	ESKİŞEHİR	MIHALIÇCIK	Şehit Münir Yıldızak Çok Programlı Anadolu Lisesi	1	5	16
711240	ESKİŞEHİR	MIHALIÇCIK	Şehit Ramazan Manastır Ortaokulu	1	6	18
707399	ESKİŞEHİR	MIHALIÇCIK	Yunusemre İlkokulu	1	6	18
758769	ESKİŞEHİR	MIHALIÇCIK	Yunusemre İmam Hatip Ortaokulu	1	5	16
703657	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Adalet İlkokulu	1	1	10
967588	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Adnan Menderes Anaokulu	1	1	10
710014	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Ağapınar İlkokulu	1	3	12
969341	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Ahi Evran Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	1	1	10
710057	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Ahmet Hamdi Bayraktar İlkokulu	1	1	10
703838	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Ahmet Sezer Ortaokulu	1	1	10
710051	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Ali Fuat Cebesoy Ortaokulu	1	1	10
974856	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Atatürk Lisesi	1	1	10
967488	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Atatürk Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	1	1	10
710261	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Aziz Boale İlkokulu	1	1	10
724104	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Aziz Mehmet Hüdayı İmam Hatip Ortaokulu	1	1	10
708348	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Battalgazi Ortaokulu	1	1	10
759918	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Cahit Zarıfoğlu Ortaokulu	1	1	10
710307	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Cengiz Topel İlkokulu	1	1	10
974857	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Cumhuriyet Anadolu Lisesi	1	1	10
703701	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Doktor Halil Akkurt Ortaokulu	1	1	10
703812	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Doktor Mustafa Camkoru Ortaokulu	1	1	10
746803	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Dr. Safa Halaç Özel Eğitim İlkokulu	1	1	10
746970	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Dr. Safa Halaç Özel Eğitim Ortaokulu	1	1	10
973397	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Eczacı Faruk Erden Anaokulu	1	1	10
972838	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Edeballı Anadolu Lisesi	1	1	10
763780	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Elbruz Bilge Özel Eğitim Uygulama Okulu III. Kademe	1	4	14
967444	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Emine-Emir Şahbaz Bilim ve Sanat Merkezi	1	1	10
703597	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Erdal Abacı İlkokulu	1	1	10
967997	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Eskişehir ETİ Sosyal Bilimler Lisesi	1	1	10
967999	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Eskişehir Fatih Fen Lisesi	1	1	10
967732	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Eskişehir Olgunlaşma Enstitüsü	1	1	10
708113	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Eni Maden İşletmeleri İlkokulu	1	1	10
967990	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Fatih Anadolu Lisesi	1	1	10
713793	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Fatih Sultan Mehmet İmam Hatip Ortaokulu	1	1	10
967734	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Gazi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	1	1	10
972393	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Gazi Yakup Satar Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	1	1	10
887762	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Gülaz Kanatlı Ortaokulu	1	1	10
703714	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Gündüzalp Ortaokulu	1	1	10
967986	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	H. Ahmet Kanatlı Anadolu Lisesi	1	1	10
703642	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Hacı Feride Koryucu İlkokulu	1	1	10
703605	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Hacı Nezire Sarıkamış Ortaokulu	1	1	10
760157	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Hacı Süleyman Çakır Kız Anadolu Lisesi	1	1	10
879480	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Halil Yasin İlkokulu	1	1	10
967973	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Halk Eğitimi Merkezi ve Akşam Sanat Okulu	1	1	10
748546	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Hasan Polatkan Ortaokulu	1	1	10
967595	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Hayme Hatun Anaokulu	1	1	10
751839	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Hızırbey İmam Hatip Ortaokulu	1	1	10
973779	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Hoca Ahmed Yesevi Anadolu Lisesi	1	1	10
751292	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Hüseyin Ercelebi Anadolu Lisesi	1	1	10
710127	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	İbrahim Karaoğlu İlkokulu	1	1	10
967447	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	İbrahim Kurşunöz Rehberlik ve Araştırma Merkezi	1	1	10
967646	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü	1	1	10
708129	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	İlhan Ünüğür İlkokulu	1	1	10
853475	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	İsmet İnönü İlkokulu	1	1	10
703661	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Kılıçarslan İlkokulu	1	1	10
967988	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Kılıçoğlu Anadolu Lisesi	1	1	10
712358	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Kireç Sedat Buhuma İlkokulu	1	4	14
879496	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Kurtuluş İlkokulu	1	1	10
972288	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Lamia Dayanç Anaokulu	1	1	10
708278	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Mareşal Fevzi Çakmak İlkokulu	1	1	10
703848	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Mehmet Ali Yasin İlkokulu	1	1	10
710289	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Mehmet Gedik Ortaokulu	1	1	10
710284	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Melahat Ünüğür Ortaokulu	1	1	10
703788	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Meserret İnel İlkokulu	1	1	10
708156	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Metin Sönmez İlkokulu	1	1	10
708173	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Milli Zafer İlkokulu	1	1	10
708240	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Murat Atılcan Ortaokulu	1	1	10
968002	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Mustafa Kemal Atatürk Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	1	1	10
765098	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Nasrettin Hoca İmam-Hatip Ortaokulu	1	1	10
703651	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Orgeneral Halil Sözer Ortaokulu	1	1	10
713778	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Örhangazi Ortaokulu	1	1	10
710273	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Ösmangazi İlkokulu	1	1	10
967596	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Öğretmen Esra Akkaya Anaokulu	1	1	10
747244	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Özkan Halaç Özel Eğitim Meslek Okulu	1	1	10
887888	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Plevne Özel İdare Ortaokulu	1	1	10
879477	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Porsuk İlkokulu	1	1	10
703727	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Sabri Kılıçoğlu Ortaokulu	1	1	10
968000	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Salih Zeki Anadolu Lisesi	1	1	10

Kod	İL	İLÇE	KURUM ADI	BÖLGE	ALAN	PUAN
713723	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Sami Sipahi Ortaokulu	1	1	10
967442	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Sarar Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi	1	1	10
967591	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Şeçil Akkurt Anaokulu	1	1	10
713815	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Sevinç Behiç Akaydın İlkokulu	1	3	12
709953	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Sevinç Behiç Akaydın Ortaokulu	1	3	12
713219	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Sücaeddin Veli İlkokulu	1	1	10
703750	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Süleyman Havva Kamsılı İlkokulu	1	1	10
974858	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Süleyman Şah Anadolu Lisesi	1	1	10
708319	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Şehit Ali Gaffar Okkan Ortaokulu	1	1	10
971622	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Şehit Fazıl Yıldırım Anadolu Lisesi	1	1	10
709963	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Şehit Güngören Bostan Ortaokulu	1	4	14
967735	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Şehit Hasan Önal Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	1	1	10
712368	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Şehit Mehmet Taş İlkokulu	1	1	10
764695	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Şehit Onur İlhan İlkokulu	1	1	10
703631	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Şehit Onur Yeşil Ortaokulu	1	1	10
766198	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Şehit Serkan Özaydın İlkokulu	1	1	10
748545	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Şehit Yalçın Baykuş İlkokulu	1	1	10
703875	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Şehit Yunus Baykal Ortaokulu	1	1	10
724113	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Şehit Yusuf Tuna Güzey İlkokulu	1	1	10
708334	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Şeker İlkokulu	1	1	10
709970	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Taptuk Emre Ortaokulu	1	3	12
764071	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Ticaret Borsası İmam Hatip Ortaokulu	1	1	10
746604	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Ticaret Borsası Ortaokulu	1	1	10
972367	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	TOKİ Şehit İsmail Tetik Anadolu Lisesi	1	1	10
967536	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	TOKİ Şehit Savaş Kubuş Anadolu Lisesi	1	1	10
703673	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	TOKİ Umit Yaşar Oğuzcan Ortaokulu	1	1	10
967489	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Turgut Reis Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	1	1	10
967490	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Türk Telekom Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	1	1	10
763768	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Türkiye Futbol Federasyonu Özel Eğitim Anaokulu	1	1	10
712381	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Türkmentokat İlkokulu	1	4	14
749886	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Vadişehir Özel Eğitim Uygulama Okulu I. Kademe	1	4	14
763769	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Vadişehir Özel Eğitim Uygulama Okulu II. Kademe	1	4	14
887969	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Vali Ali Fuat Güven İlkokulu	1	1	10
974046	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Vali Mehmet Kılıçlar Anaokulu	1	1	10
703861	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Vali Münir Raif Güney İlkokulu	1	1	10
853277	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Vali Sami Sönmez İlkokulu	1	1	10
746605	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Yıldırım Beyazıt İlkokulu	1	1	10
751726	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Yunus Emre Anadolu İmam Hatip Lisesi	1	1	10
967491	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Yunus Emre Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	1	1	10
708201	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Yunusemre İlkokulu	1	1	10
967597	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Yunuskent Anaokulu	1	1	10
970193	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Zehra Sarar Anaokulu	1	1	10
763785	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Zübeyde Hanım Anaokulu	1	1	10
708301	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	Zübeyde Hanım İlkokulu	1	1	10
703708	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	1. Hava İkmal Bakım Merkezi İlkokulu	1	1	10
967989	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	19 Mayıs Anadolu Lisesi	1	1	10
703666	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	23 Nisan İlkokulu	1	1	10
703694	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	24 Kasım İlkokulu	1	1	10
703755	ESKİŞEHİR	ODUNPAZARI	30 Ağustos Ortaokulu	1	1	10
704460	ESKİŞEHİR	SARICAKAYA	Düzköy İlkokulu	1	6	18
704477	ESKİŞEHİR	SARICAKAYA	Fatih İlkokulu	1	5	16
148955	ESKİŞEHİR	SARICAKAYA	Halk Eğitimi Merkezi	1	5	16
148967	ESKİŞEHİR	SARICAKAYA	İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü	1	5	16
704493	ESKİŞEHİR	SARICAKAYA	Kapıkaya İlkokulu	1	6	18
704503	ESKİŞEHİR	SARICAKAYA	Laçın Şehit Ali Uysal İlkokulu	1	6	18
148943	ESKİŞEHİR	SARICAKAYA	Sarıcakaya Anadolu İmam Hatip Lisesi	1	5	16
747193	ESKİŞEHİR	SARICAKAYA	Sarıcakaya Anaokulu	1	5	16
763502	ESKİŞEHİR	SARICAKAYA	Sarıcakaya İmam Hatip Ortaokulu	1	5	16
704512	ESKİŞEHİR	SARICAKAYA	Sarıcakaya Ortaokulu	1	5	16
952001	ESKİŞEHİR	SARICAKAYA	Sarıcakaya Çok Programlı Anadolu Lisesi	1	5	16
707423	ESKİŞEHİR	ŞEYİTGAZİ	Cevizli İlkokulu	1	6	18
709449	ESKİŞEHİR	ŞEYİTGAZİ	Cevizli Ortaokulu	1	6	18
149039	ESKİŞEHİR	ŞEYİTGAZİ	Halk Eğitimi Merkezi	1	4	14
149040	ESKİŞEHİR	ŞEYİTGAZİ	İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü	1	4	14
966297	ESKİŞEHİR	ŞEYİTGAZİ	Kırka Anaokulu	1	5	16
704531	ESKİŞEHİR	ŞEYİTGAZİ	Kırka Atatürk İlkokulu	1	5	16
765436	ESKİŞEHİR	ŞEYİTGAZİ	Kırka Mehmet Akif Ersoy İmam Hatip Ortaokulu	1	5	16
704541	ESKİŞEHİR	ŞEYİTGAZİ	Kırka Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu	1	5	16
966659	ESKİŞEHİR	ŞEYİTGAZİ	Kırka Şehit Halil Kara Çok Programlı Anadolu Lisesi	1	5	16
966043	ESKİŞEHİR	ŞEYİTGAZİ	Seyitgazi Çok Programlı Anadolu Lisesi	1	4	14
962348	ESKİŞEHİR	ŞEYİTGAZİ	Seyitgazi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	1	4	14
709441	ESKİŞEHİR	ŞEYİTGAZİ	Seyyid Battalgazi İmam Hatip Ortaokulu	1	4	14
707449	ESKİŞEHİR	ŞEYİTGAZİ	Şehit Ekrem Saygı İlkokulu	1	6	18
709472	ESKİŞEHİR	ŞEYİTGAZİ	Şehit Ekrem Saygı Ortaokulu	1	6	18
709974	ESKİŞEHİR	ŞEYİTGAZİ	Şehit Kamil Ungör Ortaokulu	1	4	14
713139	ESKİŞEHİR	ŞEYİTGAZİ	Şehit Mustafa Akbaş İlkokulu	1	4	14
752696	ESKİŞEHİR	ŞEYİTGAZİ	Ümmühan Hatun Anaokulu	1	4	14
704569	ESKİŞEHİR	SİVRİHİSAR	Atatürk İlkokulu	1	4	14
149255	ESKİŞEHİR	SİVRİHİSAR	Aziz Mahmut Hüdaî Anadolu İmam Hatip Lisesi	1	4	14
766195	ESKİŞEHİR	SİVRİHİSAR	Buhara İlkokulu	1	6	18
766194	ESKİŞEHİR	SİVRİHİSAR	Buhara Ortaokulu	1	6	18
704606	ESKİŞEHİR	SİVRİHİSAR	Cumhuriyet İlkokulu	1	4	14
976657	ESKİŞEHİR	SİVRİHİSAR	Dürek İlkokulu	1	6	18
709778	ESKİŞEHİR	SİVRİHİSAR	Dürek Ortaokulu	1	6	18
707474	ESKİŞEHİR	SİVRİHİSAR	Ertuğrul Yavuz Gülerce İlkokulu	1	6	18
709774	ESKİŞEHİR	SİVRİHİSAR	Ertuğrul Yavuz Gülerce Ortaokulu	1	6	18
149267	ESKİŞEHİR	SİVRİHİSAR	Halk Eğitimi Merkezi	1	4	14
709804	ESKİŞEHİR	SİVRİHİSAR	Hasan Karacalar İlkokulu	1	4	14
709773	ESKİŞEHİR	SİVRİHİSAR	Hasan Karacalar Ortaokulu	1	4	14

KOD	L	İLÇE	KURUM ADI	BÖLGE	ALAN	PUAN
853526	ESKİŞEHİR	SİVRİHİSAR	Hızırbey İlkokulu	1	4	14
709767	ESKİŞEHİR	SİVRİHİSAR	Hızırbey Ortaokulu	1	4	14
967377	ESKİŞEHİR	SİVRİHİSAR	İhsan Biçerli Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	1	4	14
149279	ESKİŞEHİR	SİVRİHİSAR	İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü	1	4	14
976697	ESKİŞEHİR	SİVRİHİSAR	Kaymaz İlkokulu	1	6	18
709753	ESKİŞEHİR	SİVRİHİSAR	Kaymaz Ortaokulu	1	6	18
710427	ESKİŞEHİR	SİVRİHİSAR	Nasrettin Hoca İlkokulu	1	6	18
709749	ESKİŞEHİR	SİVRİHİSAR	Nasrettin Hoca Ortaokulu	1	6	18
704651	ESKİŞEHİR	SİVRİHİSAR	Prof.Dr. Mehmet Kaplan Ortaokulu	1	4	14
761917	ESKİŞEHİR	SİVRİHİSAR	Selmani Farisi İmam Hatip Ortaokulu	1	4	14
149243	ESKİŞEHİR	SİVRİHİSAR	Sidika Hanım Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	1	4	14
317070	ESKİŞEHİR	SİVRİHİSAR	Sivrihisar Eğitim Vakfı Muzaffer Demir Anadolu Lisesi	1	4	14
761492	ESKİŞEHİR	SİVRİHİSAR	Sivrihisar Fahri Keskin Fen Lisesi	1	4	14
149231	ESKİŞEHİR	SİVRİHİSAR	Sivrihisar Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	1	4	14
962350	ESKİŞEHİR	SİVRİHİSAR	Sivrihisar Nuriye Gülerce Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	1	4	14
967036	ESKİŞEHİR	SİVRİHİSAR	Yunus Emre Anaokulu	1	4	14
704089	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Ahmet Olcay İlkokulu	1	1	10
746744	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Ahmet Yesevi İğitme Engelliler İlkokulu	1	1	10
746936	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Ahmet Yesevi İğitme Engelliler Ortaokulu	1	1	10
764309	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Ahmet Yesevi Özel Eğitim Anaokulu	1	1	10
969340	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Ali Güven Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	1	1	10
710142	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Ali Rıza Efendi İlkokulu	1	1	10
970507	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Anadolu Ün. Devlet Konser. Müzik ve Sahne Sanatları Lisesi	1	1	10
967372	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Anadolu Üniv. Dev. Kons. Müz. ve Bale Ortaokulu	1	1	10
710709	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Arif Nihat Asya Ortaokulu	1	1	10
710227	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Ata Ortaokulu	1	1	10
707866	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Atatürk Ortaokulu	1	1	10
967570	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Avukat Mail Büyükerman Anaokulu	1	1	10
707615	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Avukat Mail Büyükerman İlkokulu	1	1	10
704682	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Avukat Şahap Demirel İlkokulu	1	1	10
708085	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Barbaros İlkokulu	1	1	10
973905	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Beyhan-Rifat Çıkkılıoğlu Anadolu Lisesi	1	1	10
976546	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Cahit Kural İlkokulu	1	1	10
967590	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Cemal Enderi Anaokulu	1	1	10
758227	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Cemal Mümtaz Sosyal Bilimler Lisesi	1	1	10
970868	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Cemalettin Gökay Anaokulu	1	1	10
976549	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Cemalettin Sarar Ortaokulu	1	1	10
761399	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Cevat Ülger Uluslararası Anadolu İmam Hatip Lisesi	1	1	10
711350	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Cevat Ünügör İlkokulu	1	1	10
707841	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Cumhuriyet İlkokulu	1	1	10
761400	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Çamlıca Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi	1	1	10
714447	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Çamlıca Şehit Muhammed Fatih Safitürk İmam Hatip Ortaokulu	1	1	10
711347	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Çamlıca Ticaret Odası İlkokulu	1	1	10
707640	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Çukurhisar İlkokulu	1	3	12
711188	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Çukurhisar Ortaokulu	1	3	12
749517	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Devlet Malzeme Ofisi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	1	1	10
707885	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Dumlupınar İlkokulu	1	1	10
887676	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Emine Cahide Karaali Ortaokulu	1	1	10
710205	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Ertuğrulgazi İlkokulu	1	1	10
967985	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Eskişehir Anadolu Lisesi	1	1	10
752002	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Eskişehir Atatürk Güzel Sanatlar Lisesi	1	1	10
967996	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Eskişehir Eğitimciler Spor Lisesi	1	1	10
710193	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Eskişehir Ticaret Odası Ortaokulu	1	1	10
703463	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Fahri Günay Ortaokulu	1	1	10
707692	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Gazi İlkokulu	1	1	10
967987	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Gazi Mustafa Kemal Anadolu Lisesi	1	1	10
853381	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Gündüzler İlkokulu	1	4	14
713859	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Gündüzler Ortaokulu	1	4	14
967731	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Habip Edip Törehan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	1	1	10
766350	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Hacı Fatma Şengül Kızılay Anaokulu	1	1	10
760839	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Hacı Hilmi Okur İmam Hatip Ortaokulu	1	2	11
710220	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Hürriyet İlkokulu	1	1	10
710198	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	İki Eylül Ortaokulu	1	1	10
967647	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü	1	1	10
888113	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	İsmet Paşa İlkokulu	1	1	10
887932	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	İstiklal İlkokulu	1	1	10
751212	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	İstiklal Ortaokulu	1	1	10
764067	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Kardeşler İmam Hatip Ortaokulu	1	1	10
710465	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Kardeşler Ortaokulu	1	1	10
750522	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Kazım Karabekir İmam Hatip Ortaokulu	1	1	10
757468	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Kenan Yalçın Anadolu Lisesi	1	1	10
705002	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Kızılcaören İlkokulu	1	4	14
711095	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Korgeneral Lütü Akdemir İlkokulu	1	1	10
976991	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Kozkayı İlkokulu	1	2	11
967592	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Kutipoğlu Anaokulu	1	1	10
879457	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu	1	1	10
973778	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Mehmetçik Anadolu Lisesi	1	1	10
967593	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Mevlid-i Nebi Anaokulu	1	1	10
762299	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Milli İrade İlkokulu	1	2	11
711362	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Mimar Sinan Ortaokulu	1	1	10
976518	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Mithat Paşa İlkokulu	1	1	10
887865	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Mualla Zeyrek İlkokulu	1	1	10
707569	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Mustafa Kemal İlkokulu	1	1	10
710727	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Mustafa Kemal Ortaokulu	1	1	10
972158	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Muttalıp Anaokulu	1	2	11
707667	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Muttalıp Atatürk İlkokulu	1	2	11
711183	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Muttalıp Atatürk Ortaokulu	1	2	11
967991	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Muzaffer Çil Anadolu Lisesi	1	1	10
970372	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Nafise-Hüseyin Küçükkoğlu Halk Eğitimi Merkezi ve Akşam Sanat Okulu	1	1	10

KOS	İL	İLÇE	KURUM ADI	BÖLGE	ALAN	PUAN
703310	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Namık Kemal Ortaokulu	1	1	10
760233	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Necip Fazıl Kısakürek Ortaokulu	1	1	10
749972	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Nermin Özdemir Anaokulu	1	1	10
707997	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Pilot Binbaşı Ali Tekin İlkokulu	1	1	10
967993	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Prof.Dr. Orhan Ögüz Anadolu Lisesi	1	1	10
707794	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Reşat Benli İlkokulu	1	1	10
967492	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Sabiha Gökçen Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	1	1	10
704080	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Sabriye Şerafettin Göktuna İlkokulu	1	6	18
967594	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Sakarya Anaokulu	1	1	10
710168	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Satılmışoğlu Şükrü Sever İlkokulu	1	3	12
710700	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Satılmışoğlu Şükrü Sever Ortaokulu	1	3	12
710695	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Sinan Alağaç Ortaokulu	1	1	10
707734	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Suzan Gürcanlı İlkokulu	1	1	10
751211	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Suzan Gürcanlı Ortaokulu	1	1	10
710714	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Şehit Barış Öztürk Ortaokulu	1	1	10
710697	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Şehit Halil Durmaz Ortaokulu	1	1	10
750073	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Şehit İker Karter Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	1	1	10
762455	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Şehit Mehmet Şengül Fen Lisesi	1	2	11
967493	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Şehit Murat Tuzsuz Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	1	1	10
853389	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Şehit Mustafa Türkler İlkokulu	1	1	10
703481	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Şehit Mutlu Yıldırım Ortaokulu	1	1	10
711103	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Şehit Piyade Astsubay Çavuş Soner Özübek İlkokulu	1	1	10
710696	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Şehit Piyade Astsubay Çavuş Soner Özübek Ortaokulu	1	1	10
710159	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Şehit Piyade Üstegmen Gökhan Yavuz İlkokulu	1	1	10
710705	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Şehit Piyade Üstegmen Gökhan Yavuz Ortaokulu	1	1	10
710487	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Şehit Teğmen Subutay Alkan Ortaokulu	1	1	10
750823	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Tayfur Bayar Anadolu Lisesi	1	1	10
703488	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	TEL Alparslan İlkokulu	1	1	10
972503	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Tepebaşı Rehberlik ve Araştırma Merkezi	1	1	10
703397	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Tepebaşı Sekiören İlkokulu	1	4	14
703326	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Ticaret Borsası İlkokulu	1	1	10
971521	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	TOKİ Söğütözü Anaokulu	1	1	10
707592	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	TOKİ Şehit Emre Bolat İlkokulu	1	1	10
710722	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	TOKİ Şehit Emre Bolat Ortaokulu	1	1	10
971621	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	TOKİ Şehit İbrahim Cirit Anadolu Lisesi	1	1	10
765111	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Tunalı Anadolu İmam Hatip Lisesi	1	1	10
704075	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Tunalı İlkokulu	1	1	10
747615	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Türkiye Yardım Sevenler Derneği Suzan Gürcanlı Özel Eğitim Uygulama Okulu III. Kademe	1	4	14
747075	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Uluönder Özel Eğitim Uygulama Okulu I. Kademe	1	4	14
747393	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Uluönder Özel Eğitim Uygulama Okulu II. Kademe	1	4	14
704031	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Ulku İlkokulu	1	1	10
972157	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Vilayetler Hizmet Götürme Birliği Anaokulu	1	1	10
707947	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Yarbay Mehmet Yaşar Güle İlkokulu	1	1	10
747476	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Yardım Sevenler Derneği Özel Eğitim Uygulama Okulu I. Kademe	1	4	14
747604	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Yardım Sevenler Derneği Özel Eğitim Uygulama Okulu II. Kademe	1	4	14
764962	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Yaşar Eğitim ve Kültür Vakfı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	1	1	10
707975	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Yavuz Selim İlkokulu	1	1	10
972839	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Yılmaz Çetintaş Anadolu Lisesi	1	1	10
887687	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	Ziya Gökalp İlkokulu	1	1	10
713262	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	100. Yıl İlkokulu	1	1	10
703456	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI	75. Yıl Özel İdare İlkokulu	1	1	10
735158	GAZİANTEP	ARABAN	Akbudak İlkokulu	1	6	18
735157	GAZİANTEP	ARABAN	Akbudak Ortaokulu	1	6	18
750824	GAZİANTEP	ARABAN	Araban Anadolu Lisesi	1	4	14
966827	GAZİANTEP	ARABAN	Araban Anaokulu	1	4	14
746456	GAZİANTEP	ARABAN	Araban Cumhuriyet İlkokulu	1	4	14
973178	GAZİANTEP	ARABAN	Araban Elif Çok Programlı Anadolu Lisesi	1	6	18
762946	GAZİANTEP	ARABAN	Araban İmam Hatip Ortaokulu	1	4	14
965571	GAZİANTEP	ARABAN	Araban Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	1	4	14
700792	GAZİANTEP	ARABAN	Aşağı Karavaiz İlkokulu	1	5	16
734831	GAZİANTEP	ARABAN	Atatürk İlkokulu	1	4	14
734820	GAZİANTEP	ARABAN	Atatürk Ortaokulu	1	4	14
701035	GAZİANTEP	ARABAN	Beydilli İlkokulu	1	6	18
735155	GAZİANTEP	ARABAN	Dağdancık İlkokulu	1	5	16
735154	GAZİANTEP	ARABAN	Dağdancık Ortaokulu	1	5	16
700844	GAZİANTEP	ARABAN	Doğan İlkokulu	1	6	18
734812	GAZİANTEP	ARABAN	Dumlupınar İlkokulu	1	4	14
735150	GAZİANTEP	ARABAN	Elif İlkokulu	1	6	18
762615	GAZİANTEP	ARABAN	Elif İmam Hatip Ortaokulu	1	6	18
735148	GAZİANTEP	ARABAN	Elif Ortaokulu	1	6	18
700878	GAZİANTEP	ARABAN	Emirhaydar İlkokulu	1	6	18
700854	GAZİANTEP	ARABAN	Esentepe İlkokulu	1	5	16
752590	GAZİANTEP	ARABAN	Esentepe Ortaokulu	1	5	16
700860	GAZİANTEP	ARABAN	Eskialtıntaş İlkokulu	1	4	14
735149	GAZİANTEP	ARABAN	Fakılı İlkokulu	1	5	16
735146	GAZİANTEP	ARABAN	Fakılı Ortaokulu	1	5	16
700891	GAZİANTEP	ARABAN	Fakılı Yeniyurt İlkokulu	1	5	16
735144	GAZİANTEP	ARABAN	Fistiklıdağ İlkokulu	1	6	18
700905	GAZİANTEP	ARABAN	Gelinbuğday İlkokulu	1	4	14
700914	GAZİANTEP	ARABAN	Gökçepayım İlkokulu	1	6	18
700925	GAZİANTEP	ARABAN	Güllüce İlkokulu	1	6	18
149890	GAZİANTEP	ARABAN	Halk Eğitimi Merkezi	1	4	14
734779	GAZİANTEP	ARABAN	Hisar İlkokulu	1	6	18
734776	GAZİANTEP	ARABAN	Hisar ortaokulu	1	6	18
149900	GAZİANTEP	ARABAN	İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü	1	4	14
735138	GAZİANTEP	ARABAN	Köklüce Mehmet Gezer İlkokulu	1	5	16
735135	GAZİANTEP	ARABAN	Köklüce Mehmet Gezer Ortaokulu	1	5	16
734747	GAZİANTEP	ARABAN	Körhaciobası Şehit Mesut Bulut Ortaokulu	1	5	16
734749	GAZİANTEP	ARABAN	Körhaciobası Şehit Mesut Bulut İlkokulu	1	5	16

EK-17. Nitel Verilerin Toplanması