BEŞİNCİ SINIFLARDA BAĞLANTICILIK TEMELLİ BİLGİ VE İLETİŞİM TEKNOLOJİLERİ DESTEKLİ ÇEVRİMİÇİ YABANCI DİL DİNLEME BECERİSİ ÖĞRETİMİ

Serkan BOYRAZ

Doktora Tezi

Danışman: Prof. Dr. Gürbüz OCAK

Temmuz, 2021

Afyonkarahisar

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI
DOKTORA TEZİ

BEŞİNCİ SINIFLARDA BAĞLANTICILIK TEMELLİ BİLGİ VE İLETİŞİM TEKNOLOJİLERİ DESTEKLİ ÇEVRİMİÇİ YABANCI DİL DİNLEME BECERİSİ ÖĞRETİMİ

Hazırlayan
Serkan BOYRAZ

Danışman
Prof. Dr. Gürbüz OCAK

AFYONKARAHİSAR 2021

YEMİN METNİ

Doktora tezi olarak sunduğum "**Beşinci Sınıflarda Bağlantıcılık Temelli Bilgi ve İletişim Teknolojileri Destekli Çevrimiçi Yabancı Dil Dinleme Becerisi Öğretimi**" adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça'da gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

12/07/2021

İmza

Serkan BOYRAZ

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ENSTİTÜ ONAYI

Öğrencinin	**Adı- Soyadı**	Serkan BOYRAZ
	Numarası	150627103
	Anabilim Dalı	Eğitim Bilimleri
	Programı	Eğitim Programları ve Öğretim (Dumlupınar Üni. Ortak)
	Program Düzeyi	☐Yüksek Lisans ☒Doktora ☐Sanatta Yeterlik
Tezin Başlığı		Beşinci Sınıflarda Bağlantıcılık Temelli Bilgi ve İletişim Teknolojileri Destekli Çevrimiçi Yabancı Dil Dinleme Becerisi Öğretimi
Tez Savunma Sınav Tarihi		12/07/2021
Tez Savunma Sınav Saati		10:00

Yukarıda bilgileri verilen öğrenciye ait tez, Afyon Kocatepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek ☒oy birliği – ☐oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Elbeyi PELİT
MÜDÜR

ÖZET

BEŞİNCİ SINIFLARDA BAĞLANTICILIK TEMELLİ BİLGİ VE İLETİŞİM TEKNOLOJİLERİ DESTEKLİ ÇEVRİMİÇİ YABANCI DİL DİNLEME BECERİSİ ÖĞRETİMİ

Serkan BOYRAZ

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

Temmuz, 2021

Danışman: Prof. Dr. Gürbüz OCAK

Eğitimde dijitalleşme çoğu zaman eğitimcilerin yetişebileceğinden hızlı bir şekilde ilerlemekte iken pandemi nedeniyle eğitimin büyük ölçüde uzaktan yapılması eğitimcileri daha da zorlamıştır. Dahası, günümüz öğrencileri Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) ile iç içe durumdadır ve hayatlarında bu unsur önemli bir yer tutmaktadır. Dolayısıyla bu öğrencilere ulaşmak için dijitalleşen eğitimde BİT kullanımı kaçınılmaz görünmektedir. Eğitimciler açısından bu duruma uyum sağlamak kolay görünmemektedir ve bunun temel nedenlerinden biri öğrenme kuramlarının bu yeni duruma tam uyumlu olmamasıdır. Bu anlamda dijital ağlarla örülü bir eğitim için ortaya konan bağlantıcı öğrenme kuramının 21. yüzyıl teknoloji çağına özgü öğrenme-öğretme süreçlerine rehberlik etmesi hedeflenmiştir. Buna göre eğitimde dijital dönüşümden önemli ölçüde etkilenen yabancı dil öğretimi ve özellikle araştırmalarda yeterince ilgi görmeyen yabancı dilde dinleme becerisinin bağlantıcı öğrenme kuramına dayalı ve BİT destekli etkinlikler aracılığıyla geliştirilmesinin mümkün olup olmadığını belirlemek amacıyla beşinci sınıflarla bu araştırma yürütülmüştür. Karma yöntem entegre edilmiş eylem araştırması yöntemiyle yürütülen ve öğrenci ve araştırmacı günlükleri, görüşme formu ve araştırmacı tarafından geliştirilen dinleme becerisi başarı testleri aracılığıyla veri toplanan bu araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Aksaray ili Merkez ilçesinde bir devlet ortaokulunda yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre bağlantıcı öğrenme kuramına dayalı ve BİT destekli etkinlikler MEB tarafından belirlenen beşinci sınıf dinleme kazanımlarının elde edilmesinde istatistiki olarak anlamlı bir biçimde etkili olmuştur. Ayrıca katılımcıların bu tür etkinliklere ilişkin büyük ölçüde olumlu görüşler ifade ettiği ve olumlu bir tutum ortaya koyduğu; olumsuz düşüncelerinin ise büyük ölçüde teknik sorunlardan ve kısmen de etkinlik tasarımı ile ilgili olduğu görülmektedir. Katılımcıların bağlantıcı öğrenme kuramı kapsamında değerlendirilebilecek davranışlar aracılığıyla öz-yönlendirme ve akran etkileşimi aracılığıyla öğrenme süreçlerini destekledikleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Bağlantıcı öğrenme kuramı, dinleme becerisi, eğitimde dijitalleşme, bilgi ve iletişim teknolojileri

ABSTRACT

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES SUPPORTED ONLINE CONNECTIVIST FOREIGN LANGUAGE LISTENING SKILL TEACHING IN FIFTH GRADES

Serkan BOYRAZ

AFYON KOCATEPE UNIVERSITY
INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES

July, 2021

Advisor: Prof. Dr. Gürbüz OCAK

While digitalization in education often progresses faster than educators can keep up with, it has been even more difficult for educators to conduct education entirely remotely due to the Covid-19 pandemic. Today's students are intertwined with Information and Communication Technologies (ICT), and it has an important place in their lives. Therefore, the use of ICT in digitalized education seems inevitable to reach today's students. It does not seem easy for educators to adapt to this situation, and one of the main reasons for this is that learning theories are not fully compatible with this new situation. In this sense, it is aimed that the connectivist learning theory, which is put forward for the education surrounded by digital networks, will guide the learning-teaching processes specific to the technology age we live in. Accordingly, this research was carried out with fifth grade students in order to determine whether it is possible to develop foreign language teaching, which is significantly affected by digital transformation in education, and especially listening skill in English language, which do not receive enough attention in research, through activities based on connectivist learning theory and ICT-supported. The research that employed mix method integrated action research method and used participant and researcher diaries, interview form and listening achievement tests developed by the researcher as the data collection tools was carried out in a state secondary school in the central district of Aksaray province in the 2020-2021 academic year. According to the results of the research, activities based on the connectivist learning theory and supported by ICT were statistically significantly effective in obtaining the fifth grade listening outcomes determined by the Ministry of National Education. In addition, the participants expressed mostly positive opinions and showed a positive attitude towards such activities; it is seen that their negative thoughts are mostly related to technical problems and partially related to event design. It has been observed that the participants support their learning processes through self-direction and peer interaction through behaviors that can be evaluated within the context of connectivist learning theory.

Keywords: Connectivist learning theory, listening skill, digitalization in education, information and communication technologies

ÖNSÖZ

Teknolojinin günlük hayatın olağan bir parçası haline gelmesiyle eğitim açısından değeri ve önemi de gün geçtikçe artmıştır. Bu değişim sürecinde eğitimciler bir yandan mevcut eğitim kuramlarını teknoloji tarafından kuşatılmış eğitime uyarlamaya çalışırken diğer taraftan da dijitalleşen eğitime yol gösterecek kuramlar aramaya başlamıştır. Bağlantıcı öğrenme kuramı da bu arayışın bir sonucu olarak ortaya çıkmış; öğrenmeyi dijital araçlar aracılığıyla ve dijital kaynaklar tarafından da gerçekleştirilebilen bir süreç olarak açıklamıştır. Yabancı dil öğretiminde ve özellikle ihmal edilmiş beceri olarak adlandırılan yabancı dilde dinleme becerisinin geliştirilmesinde dijital kaynakların kullanımı ve buna rehberlik edecek bağlantıcı öğrenme kuramının etkinliği ile ilgili yürütülen bu araştırmanın literatüre önemli bir katkıda bulunması beklenmektedir.

Lisansüstü eğitimim boyunca en zorlu yollarda bana rehberlik eden ve tez konusunun belirlenmesinden tezin tamamlanmasına kadar her aşamada sonsuz destek veren, dahası bitmek bilmeyen enerjisi ve bilgiyi paylaşma cömertliğiyle mükemmel bir rol model olan danışmanım Sayın Prof. Dr. Gürbüz OCAK'a şükranlarımı sunarım. Ayrıca, çok değerli görüşleriyle tezin son halini almasını sağlayan Tez İzleme Komitesi üyeleri Prof. Dr. Aytunga OĞUZ ve Dr. Öğrt. Üyesi Fatih GÜNGÖR'e en içten duygularımla teşekkür ederim. Yine, tez savunmasındaki çok önemli katkıları için Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN ve Prof. Dr. Tuğba YANPAR YELKEN hocalarıma teşekkürlerimi sunarım.

Kıymetli görüşleriyle çok kritik noktalarda zihnimi açan ve eş-gözlemci olarak çok kıymetli vaktini tezimin tamamlanması için harcayan Öğr. Gör. Dr. Ertan ALTINSOY'a minnetlerimi sunarım. Tezin uygulama sürecinde verdiği destekle çok önemli bir eşiği sorunsuz aşmama yardımcı olan Sosyal Bilgiler Öğretmeni Sayın Orhan ZEYBEK'e özellikle teşekkür etmek isterim. Ayrıca, çok değerli yardımları ve görüşleri için Dr. Gülçin KARAKUŞ ve Dr. Hasan KIZILKAYA'ya da teşekkür ederim.

Doktora eğitimim ve tez yazım sürecinde kendilerine yeterince vakit ayıramadığım halde anlayışı ve desteğiyle beni hep ileri iten eşim Güliz BOYRAZ ile kızım Burçak BOYRAZ ve sevgili ailelerimize teşekkürü bir borç bilirim.

Serkan BOYRAZ
2021, Afyonkarahisar

İÇİNDEKİLER

Sayfa

YEMİN METNİ ... **ii**
ENSTİTÜ ONAYI ... **iii**
ÖZET ... **iv**
ABSTRACT ... **v**
ÖNSÖZ ... **vi**
İÇİNDEKİLER ... **vii**
TABLOLAR LİSTESİ ... **x**
ŞEKİLLER LİSTESİ ... **xii**
GİRİŞ ... **1**

BİRİNCİ BÖLÜM

ALANYAZIN TARAMASI

1. EĞİTİMDE DİJİTALLEŞME ... **11**
1.1. BİLGİ VE İLETİŞİM TEKNOLOJİLERİ (BİT) VE EĞİTİMDEKİ YERİ ... 17
2. DİJİTALLEŞEN EĞİTİM İÇİN BİR ÖĞRENME KURAMI: BAĞLANTICILIK (CONNECTIVISM) ... **20**
2.1. KURAMIN ORTAYA ÇIKIŞI ... 21
2.2. BAĞLANTICILIK KURAMININ ÖZELLİKLERİ ... 24
2.3. BAĞLANTICILIK İLE DİĞER KURAMLARIN KARŞILAŞTIRILMASI ... 34
3. DİJİTALLELEN EĞİTİMDE YABANCI DİLDE DİNLEME BECERİSİ ÖĞRETİMİ ... **38**
3.1. YABANCI DİLDE DİNLEME BECERİSİNİN ÖZELLİKLERİ ... 40
3.2. BİT VE YABANCI DİL ÖĞRETİMİ ... 45
3.3. DİJİTALLEŞEN EĞİTİMDE YABANCI DİLDE DİNLEME BECERİSİ VE MATERYALLERİ ... 50
4. TÜRKİYE'DE YABANCI DİL ÖĞRETİMİ: MEVCUT DURUM VE SORUNLAR ... **55**
5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR ... **63**
5.1. YURTDIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR ... 63
5.2. YURTİÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR ... 71

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

1. ÇALIŞMANIN YÖNTEMİ ... **75**
1.1. KARMA YÖNTEM ENTEGRE EYLEM ARAŞTIRMASI ... 76
1.2. ARAŞTIRMADA KULLANILAN EYLEM ARAŞTIRMASI TÜRÜ VE AŞAMALARI ... 82
1.2.1. Araştırmayı Tanımlama-Durumu Açıklama ... **84**
1.2.2. Verileri Toplama ve Analiz Etme (Pilot Uygulama) ... **85**
1.2.3. Verileri Gözden Geçirme ve Aykırılıkları Ayıklama ... **86**
1.2.4. Değişimi Başlatma (Asıl Uygulama) ... **87**
1.2.5. Değişimi İzleme-Değişim Hakkında Veri Toplama ve Analiz Etme ... **88**
2. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI ... **88**
2.1. DİNLEME BECERİSİ BAŞARI TESTLERİ ... 88

2.1.1. Movies Ünitesi Dinleme Becerisi Başarı Testi 91
2.1.2. Party Time Ünitesi Dinleme Becerisi Başarı Testi 97
2.1.3. Fitness Ünitesi Dinleme Becerisi Başarı Testi 103
2.1.4. The Animal Shelter Ünitesi Dinleme Becerisi Başarı Testi 109
2.1.5. Festivals Ünitesi Dinleme Becerisi Başarı Testi 115
2.2. ÖĞRENCİ VE ARAŞTIRMACI GÜNLÜKLERİ 121
2.3. GÖRÜŞME FORMU 122
3. GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK 122
3.1. GEÇERLİK KOMİTESİ TOPLANTILARI 123
4. VERİ ANALİZİ 124
4.1. NİTEL VERİLERİN ANALİZİ 124
4.1.1. Eş-gözlemci Uyum Değerleri 127
4.2. NİCEL VERİLERİN ANALİZİ 128
5. ÇALIŞMA GRUBU 129
6. İNTERNET SİTESİNİN OLUŞTURULMASI 130
6.1. HELLO ÜNİTESİ 137
6.2. MOVIES ÜNİTESİ 140
6.3. PARTY TIME ÜNİTESİ 148
6.4. FITNESS ÜNİTESİ 152
6.5. THE ANIMAL SHELTER ÜNİTESİ 158
6.6. FESTIVALS ÜNİTESİ 164
6.7. İNTERNET SİTESİ VE İÇERİĞE İLİŞKİN UZMAN GÖRÜŞLERİ 171

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR 173
1.1. MOVIES ÜNİTESİ DİNLEME BECERİSİ BAŞARI TESTİNE İLİŞKİN BULGULAR 173
1.2. PARTY TIME ÜNİTESİ DİNLEME BECERİSİ BAŞARI TESTİNE İLİŞKİN BULGULAR 174
1.3. FITNESS ÜNİTESİ DİNLEME BECERİSİ BAŞARI TESTİNE İLİŞKİN BULGULAR 174
1.4. THE ANIMAL SHELTER ÜNİTESİ DİNLEME BECERİSİ BAŞARI TESTİNE İLİŞKİN BULGULAR 175
1.5. FESTIVALS ÜNİTESİ DİNLEME BECERİSİ BAŞARI TESTİNE İLİŞKİN BULGULAR 175
2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR 176
2.1. ÖĞRENCİ GÜNLÜKLERİNE İLİŞKİN BULGULAR 176
2.1.1. Hello Ünitesine İlişkin Günlüklerden Elde Edilen Bulgular 176
2.1.2. Movies Ünitesine İlişkin Günlüklerden Elde Edilen Bulgular 178
2.1.3. Party Time Ünitesine İlişkin Günlüklerden Elde Edilen Bulgular 179
2.1.4. Fitness Ünitesine İlişkin Günlüklerden Elde Edilen Bulgular 180
2.1.5. The Animal Shelter Ünitesine İlişkin Günlüklerden Elde Edilen Bulgular 181
2.1.6. Festivals Ünitesine İlişkin Günlüklerden Elde Edilen Bulgular 182
2.2. GÖRÜŞME FORMUNA İLİŞKİN BULGULAR 185
3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR 189
3.1. HELLO ÜNİTESİ UYGULAMASINA İLİŞKİN ARAŞTIRMACI GÜNLÜĞÜ BULGULARI 189

3.2. MOVIES ÜNİTESİ UYGULAMASINA İLİŞKİN ARAŞTIRMACI GÜNLÜĞÜ 190
3.3. PARTY TIME ÜNİTESİ UYGULAMASINA İLİŞKİN ARAŞTIRMACI GÜNLÜĞÜ 191
3.4. FITNESS ÜNİTESİ UYGULAMASINA İLİŞKİN ARAŞTIRMACI GÜNLÜĞÜ 192
3.5. THE ANIMAL SHELTER ÜNİTESİ UYGULAMASINA İLİŞKİN ARAŞTIRMACI GÜNLÜĞÜ 193
3.6. FESTIVALS ÜNİTESİ UYGULAMASINA İLİŞKİN ARAŞTIRMACI GÜNLÜĞÜ 194
4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR 195
4.1. ÖĞRENCİ GÜNLÜKLERİNDEN ELDE EDİLEN BULGULAR 195
4.2. ARAŞTIRMACI GÜNLÜKLERİNDEN ELDE EDİLEN BULGULAR 199
4.3. GÖRÜŞME FORMUNA İLİŞKİN BULGULAR 198

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER 200
KAYNAKÇA 218
EKLER 234

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Eğitim 1.0-4.0 12
Tablo 2. Endüstri ve Bilgi Toplumları Pedagojilerinin Karşılaştırılması 14
Tablo 3. Bağlantıcılık Kuramı İlkeleri 26
Tablo 4. Web 3.0 ve Bağlantıcılık Kuramı İlişkisi 30
Tablo 5. Öğrenme Kuramlarının Karşılaştırılması 36
Tablo 6. Dinleme Türleri ve Odak Noktaları 43
Tablo 7. Bireysel Öğretmen Eylem Araştırmasının Özellikleri 83
Tablo 8. Pilot Uygulamada Tespit Edilen Sorunlar 86
Tablo 9. Veri Toplama Süreci Zaman Çizelgesi 87
Tablo 10. Kapsam Geçerliliği Uzman Bilgileri 89
Tablo 11. Movies Ünitesi Başarı Testine ilişkin Kapsam Geçerliliği Sonuçları 92
Tablo 12. Movies Ünitesi AFA Madde Faktör Yükleri 93
Tablo 13. Movies Başarı Testi DFA Uyum Değerleri 96
Tablo 14. Movies Ünitesi Başarı Testi Madde Analizi İstatistiki Verileri 96
Tablo 15. Movies Ünitesi Başarı Testi Güvenirlik Analizi Sonuçları 97
Tablo 16. Party Time Ünitesi Başarı Testine ilişkin Kapsam Geçerliliği Sonuçları 98
Tablo 17. Party Time Ünitesi Başarı Testi AFA Madde Faktör Yükleri 99
Tablo 18. Party Time Ünitesi Başarı Testi DFA Uyum Değerleri 102
Tablo 19. Party Time Ünitesi Başarı Testi Madde Analizi İstatistiki Verileri 102
Tablo 20. Party Time Ünitesi Başarı Testi Güvenirlik Analizi Sonuçları 103
Tablo 21. Fitness Ünitesi Başarı Testine ilişkin Kapsam Geçerliliği Sonuçları 103
Tablo 22. Fitness Ünitesi AFA Madde Faktör Yükleri 105
Tablo 23. Fitness Ünitesi Başarı Testi DFA Uyum Değerleri 108
Tablo 24. Fitness Ünitesi Başarı Testi Madde Analizi İstatistiki Verileri 108
Tablo 25. Fitness Ünitesi Başarı Testi Güvenirlik Analizi Sonuçları 109
Tablo 26. The Animal Shelter Ünitesi Başarı Testine ilişkin Kapsam Geçerliliği Sonuçları 110
Tablo 27. Movies Ünitesi AFA Madde Faktör Yükleri 111
Tablo 28. Animal Shelter Ünitesi Başarı Testi DFA Uyum Değerleri 114
Tablo 29. Animal Shelter Ünitesi Başarı Testi Madde Analizi İstatistiki Verileri 114
Tablo 30. Animal Shelter Ünitesi Başarı Testi Güvenirlik Analizi Sonuçları 115
Tablo 31. Festivals Ünitesi Başarı Testine ilişkin Kapsam Geçerliliği Sonuçları 116
Tablo 32. Movies Ünitesi AFA Madde Faktör Yükleri 117
Tablo 33. Movies Başarı Testi DFA Uyum Değerleri 120
Tablo 34. Festivals Ünitesi Başarı Testi Madde Analizi İstatistiki Verileri 120
Tablo 35. Festivals Ünitesi Başarı Testi Güvenirlik Analizi Sonuçları 121
Tablo 36. Geçerlik Komitesi Toplantılarına ilişkin Bilgiler 123
Tablo 37. Eş-gözlemciler Arası Ağırlıklı Kappa Uyum İndeksi Değerleri 128
Tablo 38. Etki Büyüklüğü Referans Değerleri 129
Tablo 39. İçeriğe İlişkin Görüşleri Alınan Uzman Bilgileri 171
Tablo 40. Movies Ünitesi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular 173
Tablo 41. Party Time Ünitesi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular 174
Tablo 42. Fitness Ünitesi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular 174
Tablo 43. The Animal Shelter Ünitesi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular 175
Tablo 44. Festivals Ünitesi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular 175
Tablo 45. Hello Ünitesi Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Olumlu Temaya İlişkin Bulgular 177

Tablo 46. Hello Ünitesi Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Olumsuz Temaya İlişkin Bulgular.....177
Tablo 47. Movies Ünitesi Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Olumlu Temaya İlişkin Bulgular.....178
Tablo 48. Movies Ünitesi Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Olumsuz Temaya İlişkin Bulgular.....178
Tablo 49. Party Time Ünitesi Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Olumlu Temaya İlişkin Bulgular 179
Tablo 50. Party Time Ünitesi Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Olumsuz Temaya İlişkin Bulgular 179
Tablo 51. Fitness Ünitesi Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Olumlu Temaya İlişkin Bulgular.....180
Tablo 52. Fitness Ünitesi Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Olumsuz Temaya İlişkin Bulgular.....181
Tablo 53. The Animal Shelter Ünitesi Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Olumlu Temaya İlişkin Bulgular 181
Tablo 54. The Animal Shelter Ünitesi Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Olumsuz Temaya İlişkin Bulgular 182
Tablo 55. Festivals Ünitesi Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Olumlu Temaya İlişkin Bulgular.....183
Tablo 56. Olumlu Tema ile ilgili Bulgular 185
Tablo 57. Olumlu Tema-Grup Bazlı Değerlendirme.....187
Tablo 58. Olumsuz Tema ile ilgili Bulgular.....187
Tablo 59. Olumsuz Tema-Grup Bazlı Değerlendirme.....188
Tablo 60. Öğrenci Günlüklerinde Bağlantıcı Davranışlara İlişkin Bulgular 195
Tablo 61. Araştırmacı Günlüklerinde Bağlantıcı Davranışlara İlişkin Bulgular 196
Tablo 62. Bağlantıcılık Temasına İlişkin Bulgular.....198

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Bağlantıcılık Terimine İlişkin Google Arama Motorunda Yapılan Arama Sayıları 23
Şekil 2. Bağlantıcılık Kuramına göre Ağ ve Devre.....27
Şekil 3. Bilgi Ağı.....28
Şekil 4. Kişisel Öğrenme Ortamı 31
Şekil 5. Öğretim Paradigmaları Düzlemi 37
Şekil 6. İletişimde Kullanılan Yöntemlerin Dağılımı 39
Şekil 7. Dinleme Dersi İçeriği.....51
Şekil 8. Eylem Araştırmasına Karma Yöntemin Eklenmesi Aşamaları 79
Şekil 9. Araştırmada Eylem Araştırmasına Karma Yöntemin Eklenmesi Aşamaları.....81
Şekil 10. Eylem Araştırmasının Aşamaları 84
Şekil 11. Problem Durumu ve Araştırma Planı.....85
Şekil 12. Movies Ünitesi Başarı Testi Öz Değer Çizgi Grafiği 93
Şekil 13. Movies Başarı Testi DFA Yol Şeması.....95
Şekil 14. Party Time Ünitesi Başarı Testi Öz Değer Çizgi Grafiği 99
Şekil 15. Movies Başarı Testi DFA Yol Şeması.....101
Şekil 16. Fitness Ünitesi Başarı Testi Öz Değer Çizgi Grafiği.....105
Şekil 17. Fitness Ünitesi Başarı Testi DFA Yol Şeması 107
Şekil 18. Animal Shelter Ünitesi Başarı Testi Öz Değer Çizgi Grafiği 111
Şekil 19. Animal Shelter Ünitesi Başarı Testi DFA Yol Şeması 113
Şekil 20. Festivals Ünitesi Başarı Testi Öz Değer Çizgi Grafiği 117
Şekil 21. Movies Başarı Testi DFA Yol Şeması.....119
Şekil 22. Nitel Veri Analizi Basamakları.....126
Şekil 23. İnternet Sitesi Ana Sayfası 132
Şekil 24. İnternet Sitesi Haritası.....133
Şekil 25. Animaker Çevirimiçi Platformıu 134
Şekil 26. The Animal Shelter Ünitesi Aktivite-1 Sahnelerinin Hazırlanması.....135
Şekil 27. Animaker Platformu Metin-Ses Dosyası Dönüştürücü.....135
Şekil 28. h5p.com Platformu İçerik Çeşitlerinden Bazıları 136
Şekil 29. İnternet Sitesi Geliştirme Aşamaları 137
Şekil 30. Hello Ünitesi Dinleme Öncesi Aktivitesi.....138
Şekil 31. Hello Ünitesi Kendi Kendine Çalışma İstasyonu 139
Şekil 32. Hello Ünitesi Aktivite-1.....140
Şekil 33. Movies Ünitesi Dinleme Öncesi Aktivitesi.....141
Şekil 34. Movies Ünitesi Kendi Kendine Çalışma İstasyonu 142
Şekil 35. Movies Ünitesi Aktivite-1.....143
Şekil 36. Movies Ünitesi Aktivite-2.....144
Şekil 37. Movies Ünitesi Başarı Testi-1.....146
Şekil 38. Movies Ünitesi Başarı Testi-2.....147
Şekil 39. Movies Ünitesi Başarı Testi-3.....148
Şekil 40. Party Time Ünitesi Dinleme Öncesi Aktivitesi.....149
Şekil 41. Party Time Ünitesi Kendi Kendine Çalışma İstasyonu 150
Şekil 42. Party Time Ünitesi Aktivitesi.....151
Şekil 43. Party Time Ünitesi Başarı Testi 152
Şekil 44. Fitness Ünitesi Dinleme Öncesi Aktivitesi 153
Şekil 45. Fitness Ünitesi Kendi Kendine Çalışma İstasyonu 154
Şekil 46. Fitness Ünitesi Aktivite-1 155
Şekil 47. Fitness Ünitesi Aktivite-2 156

Şekil 48. Fitness Ünitesi Başarı Testi-1 157
Şekil 49. Fitness Ünitesi Başarı Testi-2 158
Şekil 50. The Animal Shelter Ünitesi Dinleme Öncesi Aktivitesi 159
Şekil 51. The Animal Shelter Ünitesi Kendi Kendine Çalışma İstasyonu 160
Şekil 52. The Animal Shelter Ünitesi Aktivite-1 161
Şekil 53. Fitness Ünitesi Aktivite-2 162
Şekil 54. The Animal Shelter Ünitesi Başarı Testi-1 163
Şekil 55. The Animal Shelter Ünitesi Başarı Testi-2 164
Şekil 56. Festivals Ünitesi Dinleme Öncesi Aktivitesi 166
Şekil 57. Festivals Ünitesi Kendi Kendine Çalışma İstasyonu 167
Şekil 58. Festivals Ünitesi Aktivite-1 168
Şekil 59. Festivals Ünitesi Aktivite-2 169
Şekil 60. Festivals Ünitesi Başarı Testi-1 170
Şekil 61. Festivals Ünitesi Başarı Testi-2 171
Şekil 62. Günlüklerden Elde Edilen Kategoriler Arası İlişki Ağı 184
Şekil 63. Olumlu Tema İlişki Şeması 186

GİRİŞ

İçinde bulunulan çağı en iyi niteleyen terimlerden birisi şüphesiz "bilgi çağı" olmuştur zira Amerikalı mimar, sistem teorisyeni, yazar, tasarımcı, mucit ve fütürist olan Buckminster Fuller Critical Path (1981: 395) adlı kitabında "bilgi ikiye katlama eğrisi" terimini sunmuş ve 1900 yılına kadar insanların sahip olduğu bilginin yaklaşık olarak her yüzyılda bir ikiye katlandığını ancak 2. Dünya Savaşı'nın sonundan itibaren bilginin her 25 yılda bir ikiye katlandığını ifade etmiştir. Birkaç yıl sonra IBM tarafından yayınlanan bir rapor, Fuller'ın teorisine ek olarak 2020 yılında bilginin, Nesnelerin İnterneti (Internet of Things) tarafından desteklenerek her 12 saatte bir ikiye katlanacağı tahmin etmiştir (Chamberlain, 2020). Bu öngörüler uygun olarak günümüzde bulut sistemleri, nesnelerin interneti ve sosyal ağ, veri türünü ve miktarını yüksek hızda büyütmüş; bu da insan toplumunun, insanların çevrimiçi alışveriş, yazma ve iletişim kurma, okuma gibi internet tabanlı etkinliklere alıştığı Büyük Veri çağına girmesini sağlamıştır. Yazının icadından sonra bilgi birikimini zihinde taşıma zorunluğunun azalmasıyla zaten "bilgi bankası" işlevi giderek azalan insan beyni, bir önceki yüzyıldan itibaren başlayan bilgi bombardımanıyla baş edemeyecek duruma gelmiştir ve aslında modern teknolojinin sağladığı imkanlarla böyle bir işleve de gerek olup olmadığı sorgulanabilir bir hal almıştır çünkü bilgi yönetiminde bilim adamları tarafından dijital teknolojileri kullanarak her türlü bilgiyi dijital bir varlığa dönüştürme yolları olarak açıklanan, bilgiye erişimi basitleştiren ve dijitalleşme sürecini ifade eden dijital bir dönüşüm yaşanmaktadır (Rossikhina vd., 2019). Bu dönüşümle eş zamanlı olarak yalnızca çalışma hayatının farklı alanlarında bilgi ve iletişim teknolojisinin (BİT) rolünü teşvik etme ihtiyacına dair artan bir farkındalık değil, aynı zamanda günümüz bilgi toplumunda nasıl okuryazar olunacağına ilişkin eğitim yaklaşımlarının etkili kullanımı konusunda da artan bir endişe vardır (Fandiño, 2013).

Küreselleşmenin bir işareti eğitim sürecine yeni teknolojilerin girişini içeren ve çevrimiçi kurslarda eğitim alma seçeneğinin ortaya çıktığı eğitimin dijitalleşmesi sürecidir. Ayrıca, öğrencilere bilgisayar destekli öğrenme ve yapay zeka teknolojilerini ifade eden öğretim materyallerinin sunulması ve öğretmenlerin dijital teknolojiler alanındaki becerilerinin geliştirilmesi, küreselleşmenin ve dijitalleşmenin ortaya çıkardığı yeni öğretmen sorumluluklarındandır (Biryuk, 2020). Yaşamın her alanını etkileyen dijital dönüşümün getirdiği eğitim teknolojilerini kullanmak, eğitimde temel ve kritik bir konu haline gelmiştir. Teknolojideki hızlı ilerlemeye paralel olarak, eğitimde

teknolojik kaynakların kullanımı, öğrencilerin dikkatini sınıfta işlenen konulara çekerek başarının artması ve bilginin daha iyi içselleştirilmesi açısından önemli bir rol oynamaya başlamıştır (Grosu & David, 2013). Buna paralel olarak eğitimde kazanımların sınıflandırılması için tüm dünyada kullanılan Bloom Taksonomisi'ne göre bilişsel süreçlerin en altında yer alan hatırlama işini bilgisayarlara, internete, sosyal medyaya kısacası bilgi ve iletişim teknolojilerine bırakıp daha üst seviyede yer alan becerilere odaklanmak bilgi çağına ayak uydurmanın ve hatta bu çağda ayakta kalabilmenin anahtarı olabilir mi sorusuna akla getirmektedir. Bilgi ve özellikle dijital bilgi, modern yaşamın giderek daha önemli bir bileşeni haline gelmiştir ve giderek daha fazla insan rutin bilgi toplama işi için internete güvenmektedir (Perry, 2005). Öyle ki bilgi çağı öğrencileri ihtiyaç duydukları çok farklı alanlardan bilgiye (örneğin, matematik veya fen bilimleri dersinde bir problemi çözmek için formüllere, sosyal bilgiler dersinde tüm insanlık tarihine ve coğrafi özelliklere, yabancı dil dersinde bilmedikleri tüm kelimelerin ve hatta cümlelerin anlamlarına vs.) bilgisayarlar, tablet bilgisayarlar, cep telefonları vs. aracılığıyla saniyeler içinde ulaşabilmektedir ve bu yollarla ulaştığı bilgiyi kullanarak sınıf içinde yapması gereken etkinlikleri kolaylıkla tamamlayabilmektedir.

Tüm insanların aynı imkanlara ve bilgiye eşit erişime sahip olduğu ve eğitim ve öğrenme açısından aradaki farkın yalnızca bireyin kendi motivasyondan kaynaklandığı ütopik bir dünyayı teknolojinin getirip getiremeyeceğini soran Russow (2003) en azından bir süre daha eğitimin (kendisinin eğitim binalarını kastederek "tuğla ve harç kurumları" olarak tanımladığı) fiziki altyapısının bir süre daha etrafta olacağını ancak gelişen teknoloji nedeniyle buralarda yapılan işlerin biraz farklı görüneceğini ve öğrenmenin önceden tecrübe edilmemiş çok farklı şekillerde gerçekleşebileceğini ön görmüştür. Eğitim açısından teknolojinin iyi bir yardımcı unsur olup olmadığını değerlendirdiği kitabında Selwyn (2016: 124-128) okuyuculara, teknoloji odaklı girişimlerin ardındaki daha geniş gündemi göz önünde bulundurmaları tekrar tekrar hatırlatmakta ve dijital eğitime yönelik "başarısızlık yoluyla deneme ve öğrenme" yaklaşımını gösteren birkaç örnek sunmaktadır. Sonuç olarak Selwyn, eğitimde teknolojinin pedagoji ve teoriden ziyade piyasalarca kâr ve ticaret esasına göre yönetildiğini savunmaktadır ve dahası ona göre teknoloji eğitim topluluğu yerine birkaç kişi tarafından (kar odaklı) yönetilmektedir. Bununla birlikte Covid-19 pandemisinin ortaya çıkışı dünyadaki günlük yaşamı tüm yönleriyle altüst ederken, yüz yüze etkileşimlerden uzaklaşma zorunluluğundan en ciddi şekilde etkilenen alanlardan biri eğitim olmuştur. Bu süreçte, eğitimde yapılan

uygulamaları dijital öğrenme olarak isimlendirenler çoğunlukta olmakla birlikte bazı bilim adamları "acil duruma bağlı" uzaktan öğrenme veya harmanlanmış öğrenme şeklinde de tanımlamaktadır ve pandemi sürecinde öğrenmenin nasıl adlandırılması gerektiğine dair tartışmalar devam etmektedir (Blume, 2020).

Teknolojik gelişmeler, okulların ya da bağlı oldukları merkezi kurumların farklı düzeylerde yeni teknolojileri uygulamak ve kullanmak için stratejik olarak iş birliği içinde çalışmasını gerektirir. Öğretmenler üzerindeki bu değişimi ele alma ve onu uygulamaya geçirme baskısı, son yıllarda yapılan araştırmalarda ortak bir tema olmuştur. Bu konuda yapılan ilk çalışmalar genellikle öğretmenleri özellikle teknolojiyi kullanma yeteneklerine güven duymadıklarında ve buna bağlı olarak öğretim ve öğrenmede bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma tutumundan yoksun olduklarında değişime karşı isteksiz olduklarını ortaya koymaktadır (Erstad vd., 2015). Oysa, teknolojiyi eğitime entegre etmek, öğrenci motivasyonunu, öğrenme etkinliğini, merakını ve yaratıcılığını arttırma potansiyeline sahiptir. Sınıfta halen temel kaynak basılı kitaplar olmakla birlikte öğretmenlerin çoğu, mevcut ders kitaplarının hala bilişsel, metinsel ve hafızaya dayalı materyaller olduğunu düşünmektedir. Kitapların içeriği, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal yeterliklerine ilham verebilecek başkalarıyla etkileşim, iş birliği ve problem çözme becerileri gibi sosyal becerilere ilişkin örnekleri kapsamamaktadır (Sarıyatun vd., 2018). Teknoloji ve bilgisayar becerilerine sahip olan çoğu öğretmen planlama ve derse katılımı izleme gibi öğretim dışı görevleri gerçekleştirmek için sıklıkla teknolojiyi kullanmalarına rağmen, öğretimlerine teknolojiyi dahil etmekte başarısız olmaktadır. Sınıfta teknolojinin kullanılması esnasında ortaya çıkan başarısız deneyimler öğretmen motivasyonunu engelleyebilmektedir; bu nedenle teknolojinin eğitime entegre edilmesinde başarılı sınıf deneyimleri yaratma ihtiyacını olduğu söylenebilir (Liu vd., 2015).

Eğitimcilerin, uzaktan eğitim, teknoloji destekli eğitim vs. nasıl adlandırılırsa adlandırılsın teknoloji içeren eğitimi öğrencilerin faydasına yönlendirme ve yönetme için bir kurama ihtiyacı vardır. Bu noktada Siemens (2005) tarafından sunulan Bağlantıcı Öğrenme Kuramı (Connectivism) önemli bir alternatif olarak görülmektedir. Kanadalı George Siemens (2004, 2006) ve Stephen Downes (2007) tarafından öğrenmeyi bilgi, bireyler ve kaynaklar arasında ağlar kurmak ve bunları gerçek problemlere uygulamak olarak açıklanan bağlantıcı öğrenme önceki öğrenme kuramlarından farklı olarak teknolojiyi öğrenmede aktif bir "öğe" olarak ve öğrenmenin doğal bir parçası olarak tanımlamıştır. Detayları alanyazın bölümünde açıklanan bu kuramda bilgiyi depolama işi

büyük ölçüde teknolojik araçlara bırakılarak öğrenene bilgiye ihtiyaç duyduğunda ona doğru kaynaktan ulaşma ve bilginin güncel geçerliliğini değerlendirme sorumluluğu tanımlanmaktadır. Eğitimin her alanında etkisi giderek artmakta olan dijitalleşmenin alana sağladığı sınırsız kaynak, ana dili İngilizce olanlarla iletişim fırsatı gibi imkanlar nedeniyle yabancı dil eğitiminde özellikle önemli olduğu değerlendirildiğinde, bağlantıcılığın yabancı dil öğretiminde kullanımının nasıl olacağı ve sonuçlarının neler olacağı güncel bir araştırma konusu olarak ön plana çıkmaktadır.

Problem Durumu

İlkokul yıllarında teknoloji ile öğrenme, öğrencileri yaşamları boyunca gelişen teknolojiyle öğrenmeye devam etme eğilimiyle donatacaktır ve bu dijital yeterliliği sınıfta geliştirmek öğretmenin sorumluluğundadır (Spiteri & Rundgren, 2017). Günümüzde "Z" kuşağı olarak adlandırılan ve gündelik hayatları etkileşimli internet ile karakterize edilen öğrencilerin yüz yüze eğitim ile taleplerinin karşılanması zor bir hale gelmiştir ve daha aktif öğrenenler olmaları için daha katılımcı oldukları BİT'i eğitimin bir parçası haline getirilmesi zorunluluğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu teknolojilerin kullanımı ve çevrimiçi ortamlarda öğrenme, 21. yüzyılın en önemli sorunlarından biri olan zaman fakirliğine karşı öğrenenler için bir tercihten ziyade önemli bir alternatif ve belki de ihtiyaç haline gelmiştir. Normal zamanlarda bile durum böyleyken, 2019 yılsonu itibariyle tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgınıyla birlikte yüz yüze eğitim tamamen durmuş ve/ya seyreltilmiş bir biçimde uygulanmıştır ve bu olağanüstü durumun ortaya çıkardığı ağır sorunların etkisini azaltmak üzere dijital imkanlar eğitimle bütünleşik bir hale gelmiştir. Öğretmenler için teknolojinin öğrenme-öğretme süreçlerine nasıl dahil edileceğine dair arayışlar sınıftaki öğrenme süreçlerinde öngörmek zorunda oldukları bir meydan okumadır. Bu nedenle öğretmenler, sınıftaki öğrenme sürecinde öğrencilerin teknolojik araçlarla yakınlıklarından nasıl yararlanabileceklerini düşünmeye devam etmelidir. Aksi takdirde dersler sıkıcı olacaktır. Öğrenciler, sınıfta monoton olabilecek öğretmen derslerini dinlemek yerine (sınıfa getirmelerine izin verilirse) teknolojik aletleriyle oynamaya daha fazla ilgi duyacaktır. Öğrenciler, ihtiyaç duydukları derslerin çeşitli içeriklerini kendileri bulabildikleri için artık öğretmenlere ihtiyaç duymadıklarını bile varsayabilirler. Hatta dersin içeriğini sınıfta verilmeden çok önce bilebilirler (Afrianto, 2018).

Dijitalleşen dünyada dijital teknolojilere ve altyapıya erişim, satın alma gücü gibi ekonomik konularla bağlantılı olsa da başka faktörler de bulunmaktadır. Düşük kaynak

varlığına rağmen mobil cihazlara artan erişim, daha önce yetersiz hizmet alan bireylerin ucuz veya ücretsiz olarak temin edilebilen dijital İngilizce öğrenme materyallerine erişmesini sağlamıştır. Örneğin, Bangladeş'te bir dizi ulusal ve uluslararası paydaş tarafından desteklenen Eylemde İngilizce projesi, 2017 yılına kadar 25 milyon kişiye basılı, radyo, televizyon ve cep telefonları aracılığıyla İngilizce dil materyalleri sağlamayı amaçlamıştır. İngilizce Öğren SMS projesi, yerel mobil ağ operatörleri ile çalışan British Council tarafından finanse edilmiş, Sudan ve Libya'daki uygun fiyatlı SMS mesajları aracılığıyla İngilizce öğrenenlere kelime bilgisi, dil bilgisi ve çalışma ipuçları sağlamıştır. 2016 yılına gelindiğinde, öncelikle mobil tabanlı popüler bir dil öğrenme uygulaması olan Duolingo, tüm kıtalarda 194 farklı ülkede 122 milyon kullanıcıya hitap etmiş ve en popüler seçenekler İngilizce ve Fransızca olmak üzere çeşitli dilleri öğrenmek için kullanılmıştır. Özetle, mobil uygulamalar aracılığıyla dil öğrenimi, bugün dünya çapında birçok öğrenci için önemli bir seçenek haline gelmiştir (Hockly & Dudeney, 2018).

Yabancı dilde dinlemenin farklı yönleri üzerine artan sayıda araştırma olmasına rağmen, az sayıda araştırma yabancı dil öğrenenler arasındaki dinleme problemlerini belirlemeye odaklanmış (Namaziandost vd., 2019); dil öğretiminde dinleme becerisi ihmal edilmiş, konuşma ve yazmadan sonra ikinci plana atılmıştır. Bu, iletişimde en sık kullanılan beceri olduğu düşünüldüğünde şaşırtıcı bir gerçektir. Günlük iletişimimizin yaklaşık yüzde kırkını dinlemeye, yüzde otuz beşini konuşmaya, yüzde on altısını okumaya ve sadece yüzde dokuzunu yazmaya harcandığı düşünülmektedir. Ancak, iletişim ve dil edinimindeki kritik rolüne rağmen dinlediğini anlama, dil öğreniminde en az anlaşılan süreçlerden biri olmaya devam etmektedir. Yabancı dil öğretmenleri, dinleme becerilerinin diğer dil becerileri gibi öğretilmesi gerektiğini kabul etmişlerdir ve teknolojideki gelişmeler nedeniyle dinleme becerilerini öğretmeye yönelik yenilikçi yaklaşımlar ve kaynaklar ortaya çıkmıştır (Kavaliauskienė, 2008). Lee (2002)'ye göre web tabanlı öğretim, kullanıcılar (örneğin öğretmenler ve öğrenciler veya öğrenciler ve öğrenciler) arasında iki yönlü etkileşime, öğrenmede esneklik ve isteğe bağlı materyal seçiminde ve ayrıca görsel materyallerin sunulması gibi öğretimde esnekliğe izin verir. Öğrenciler materyallere okulda veya evde erişebilirler. İnternette konuşmacıları görebilirler, böylece konuşmacıların varlığını hissederler ve dikkatlerini daha uzun süre korumaları sağlanabilir. Ayrıca, öğrenciler elektronik sözlüklerdeki kelime ögelerinin açıklamalarına tıklayabilir ve ulaşabilir, dilbilgisi noktalarını metinlerle ilişkilendirebilir ve bunun tersi de olabilir ve performanslarından memnun kalmazlarsa aynı alıştırma

üzerinde tekrar tekrar çalışabilirler. Konuşmacıların öğrenme, seçim ve görünürlükteki esnekliği, yalnızca dinleme becerilerinin gelişimini değil, aynı zamanda bağımsız öğrenme becerilerini de teşvik eder.

Modern eğitim teknolojisi esas olarak, 1980'lerde ve 1990'larda ortaya çıkışından ve yeniliklerinden bu yana ELT'nin dijitalleşmesi üzerinde derin bir etki yapmış olan multimedya ve bilgi teknolojisini ifade eder. ELT'de en yaygın şekilde kullanılmaktadır. Bilgisayar teknolojileri, multimedya ve ağ gibi modern eğitim teknolojilerinin gelişimi ve sürekli yeniliği, ELT'ye sınıf etkinliklerinde hem değerli avantajlar hem de zorluklar sağlamıştır. Bu nedenle, modern eğitim teknolojilerini ELT sürecine uygulamanın yeni yollarını tasarlama konusunda daha fazla ilgi gösterilmesi gerekmektedir (Ding, 2009).

Yabancı dil eğitiminin buraya kadar bahsedilen dijital dönüşümden etkilenmemesi mümkün değildir ve hatta en fazla etkilenen alanlardan birisi olması muhtemeldir; zira diğer derslerde tecrübe edilen bilgi akışına ek olarak yabancı dil dersinde daha yüksek etkileşime imkan tanıyan iletişim kanalları da devreye girmelidir. Teknolojiyi yabancı dil öğrenimine entegre etmek uzun zamandır devam eden bir eğilimdir, çünkü öğrenciler öğrenme sürecine dahil olmayı tercih ederler ve bu yolla öğrenmeye karşı daha olumlu bir tutuma sahip olurlar. Dahası teknoloji sayesinde yabancı dil öğrenimi açısından kritik öneme sahip "girdi" miktarı önemli ölçüde artmış; ulaşılabilir kaynakların artışına paralel olarak girdiye ulaşmak kolaylaşmış ve girdi çeşitliliği sağlanmış; bilgi kaynaklarıyla birlikte "etkileşim" sağlanabilecek kaynaklar (diğer bireyler ve/ya yapay zeka vs.) da ortaya çıkmış; öğrenen tarafından seçim yapılabilecek girdiler daha kişiselleştirilmiş, dikkat çekici ve özgün hale gelmiş ve bilgiye erişim için alternatif yollar ortaya çıkmıştır (Fan, 2018). Öyleyse bağlamsal faktörleri (öğrencilerin içinde bulunduğu dezavantajlı durumları) yerinde görebilen, değerlendirebilen ve dolayısıyla çözüme en yakın kaynak olan/olması beklenen öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımına ve BİT'in eğitime entegrasyonuna birinci elden katılımı gereklidir zira öğrencilerin hazır dijital kaynaklara uyum sağlamasından ziyade öğrenci ihtiyaçlarına, beklentilerine ve isteklerine cevap veren, onlar için hazırlanmış/uyarlanmış dijital kaynaklar ancak onları en yakından tanıyan kaynak olan öğretmenlerce oluşturulabilir. Bunu yaparken de öğretmenler eğitim felsefelerini referans almalı ve çağa en uygun yaklaşımı benimsemelidir. Buna göre öğretmenlerin bu dönüşümü öğrencilerinin ilgi ve ihtiyaçlarına hitap edecek şekilde yönetmelerinin sağlanması ve bu noktada kendilerine destek sunulması gerekmektedir. Bu kapsamda

öğrencilerin BİT destekli yabancı dil öğretiminden en üst düzeyde faydalanmalarını sağlamak üzere örnek çalışmaların yapılması ve sürece rehberlik etmek üzere sunulması gerekmektedir. Bu çalışma da tam bu noktada teknolojinin eğitimde bir aktör, paydaş, araç vs. olduğundan yola çıkarak teknoloji ile öğrenme üzerine bir kuram olarak sunulan bağlantıcı öğrenme kuramı çerçevesinde BİT destekli etkinliklerin geliştirilmesi ve uygulanabilirliği ile İngilizce dinleme becerisinin geliştirilmesine etkisinin değerlendirilmesi noktasında rehberlik edebilecektir.

BİT destekli etkinliklerin geliştirilmesi gündelik hayatı teknoloji ile çevrilmiş olan öğrencilere ulaşmak için gerekli ve etkili bir yol olarak ön plana çıkmaktadır ve uzaktan eğitimde alışılagelmiş yüz yüze sınıf ortamları için düşünülmüş öğrenme kuramları yerine özellikle uzaktan eğitimde MOOC ve Moodle gibi ortamlar referans alınarak alt yapısı oluşturulan bağlantıcı öğrenme kuramı BİT destekli etkinliklerin öğrenme amacıyla kullanımına rehberlik edecek potansiyele sahiptir. Bu kuramla ilgili araştırmalar büyük ölçüde yüksek öğretim düzeyindedir çünkü eğitimde dijitalleşme bu seviyeden başlamıştır sınıf düzeyi olarak ortaokullarda nasıl etkin bir biçimde kullanılabileceğine dair araştırmalar oldukça sınırlıdır. Konu alanı olarak yabancı dil öğretimi alanında kullanımıyla ilgili de örnek araştırmalara önemli ölçüde ihtiyaç bulunduğu yapılan literatür taramasında (bkz. İlgili Araştırmalar) görülmektedir.

Araştırmanın Önemi

Farklı uygulansa ve farklı isimler verilse de hem Türkiye'de hem de dünyada çevrimiçi (uzaktan) eğitim yüz yüze eğitime önemli bir alternatif olarak yükselmektedir ancak bu tür bir eğitim için öğretim programlarının ve etkinliklerin hazırlanması ve uygulandıktan sonra sonuçlarının değerlendirilmesi konularında daha fazla alan çalışmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Çevrimiçi ortamları oyun oynarken, dizi/film izlerken ve müzik dinlerken, araştırma yaparken, akranlarıyla iletişimde bulunurken vs. hayatının her alanında önemli ölçüde kullanan günümüz "dijital vatandaşları" için çevrimiçi ortamda öğrenmeyi temele alan Bağlantıcı öğrenme kuramına dayalı ve Bilgi ve İletişim Teknolojileri aracılığıyla sunulacak bir içerik hazırlanması ve bunun etkinliğinin değerlendirilmesi hakkında literatürde önemli bir eksiklik olduğu çeşitli kaynaklarca vurgulanmış olan yabancı dil İngilizce dinleme becerisinin geliştirilmesinde önemli bir alternatif olup olmadığını ortaya koyacaktır ve bu durum eğitimciler açısından önemli bilgiler sağlayacaktır.

Teknoloji, bireysel ve e-sosyal bir öğrenme bütünleştirilmesini sağlamayı amaçlayan içerikler geliştirilmesiyle gündelik hayatlarında, yukarıda da belirtildiği üzere, BİT önemli bir yer tutan öğrenciler için uzaktan öğrenme süreçlerinin daha etkili olması beklenebilir ve bu araştırmanın akademik başarı ve tutum konusunda ortaya koyacağı bulgular önemli bir bilgi kaynağı olacaktır. Bilgisayar ve iletişim teknolojilerini temel alan bir içerik hazırlama sürecinin detaylı bir biçimde ele alınması ve geliştirilen içeriğin uygulama sonuçlarının değerlendirilmesinin literatüre önemli bir katkıda bulunması beklenmektedir. Öğrenme kuramlarından teknoloji çağında ortaya çıkmış ve teknoloji destekli/merkezli öğrenmeye pedagojik bir temel oluşturmayı amaçlayan bağlantıcı öğrenme kuramına ilişkin literatürün aktarılması açısından bu çalışmanın önemli olacağı ön görülmektedir. Ayrıca, ülkemizde mecburi olarak uygulanıyor olsa da uzaktan eğitimde (an itibariyle öyle adlandırılmamakla birlikte) bağlantıcı öğrenme kuramına ilişkin öğrenci davranışlarının neler olduğunun hedef grup üzerinde tespit edilmesi ileride konuyla ilgili yapılacak araştırmalara temel oluşturabileceğinden yine çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

COVID-19 salgın sürecinin beklenmedik gelişimi eğitimcileri hazırlıksız yakaladığından genelde basılı materyallere odaklanan geleneksel eğitim dijital ortama taşınma konusunda önemli sorunlar yaşamıştır. Dijitalleşen öğrenme-öğretme sürecinde materyal geliştirme ve özellikle bu süreçte öğrencilerin nasıl öğreneceğine dair önemli bir teorik eksiklik bulunduğu ortaya çıkmıştır. Hali hazırda teknolojik imkanlarla önemli ölçüde iç içe olan öğrenciler için teknolojiyi eğitime dahil ederek onu öğrenme ve öğretme sürecinin önemli bir parçası haline getirme konusunda kayda değer bir ilerleme kaydetmek zorunda olan eğitimciler için bu noktada detayları literatür kısmında açıklanan "Bağlantıcı Öğrenme Kuramı" önemli bir bakış açısı sağlayabilir. Bilgisayar ve iletişim teknolojileri destekli "bağlantıcı" yaklaşıma göre hazırlanmış içeriğin uygulanma sürecini (uygulamada yaşanan sorunlar, geliştirilen içeriğin güçlü ve zayıf yönleri) uygulayıcı ve katılımcı görüşlerine göre değerlendirmek ve beşinci sınıfların İngilizce dinleme becerilerini geliştirmede etkili olup olmadığını belirlemek tezin birincil amacıdır. Bu amaca ulaşmak için araştırmacı tarafından izlenecek adımların detaylı bir biçimde açıklanmasıyla öğretmen ve araştırmacılara dijitalleşen eğitim için bir çevrim-içi materyal ve bireysel çevrim-içi öğrenme ortamı oluşturma rehberi sunulması da tezin ikinci amacı durumundadır.

Problem ve Alt Problemler

Beşinci sınıf öğrencilerinin İngilizce dinleme becerilerinin uzaktan eğitim etkinlikleri aracılığıyla geliştirilmesi amaçlanan bu araştırmada problem cümlesi "Beşinci sınıf öğrencilerinin yabancı dilde dinleme becerilerini geliştirmek için bağlantıcı öğrenme kuramına dayalı BİT destekli yabancı dil dinleme becerisi öğretim etkinlikleri uygulanabilir midir?" şeklinde belirlenmiştir. Bu kapsamda aşağıdaki alt problemlerin cevapları aranmıştır:

1. Beşinci sınıf İngilizce dersinde bağlantıcı öğrenme kuramına dayalı BİT destekli eğitim etkinliği uygulanan beş ünitede öğrencilerin başarı testi sonuçlarında;
    a. "Movies" ünitesinde ön ve son test puanları arasında,
    b. "Party Time" ünitesinde ön ve son test puanları arasında,
    c. "Fitness" ünitesinde ön ve son test puanları arasında,
    d. "The Animal Shelter" ünitesinde ön ve son test puanları arasında,
    e. "Festivals" ünitesinde ön ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Beşinci sınıf İngilizce dersinde beş ünite için araştırmacı tarafından hazırlanıp uygulanan bağlantıcı öğrenme kuramına dayalı BİT destekli etkinliklerine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?
    a. Öğrenci günlüklerinde söz konusu etkinliklerle ilgili hangi görüşler bulunmaktadır?
    b. Geliştirilen içeriğe ilişkin görüşme formunda ilgili etkinlikler için hangi görüşler bulunmaktadır?
3. Beşinci sınıf İngilizce dersinde beş ünite için araştırmacı tarafından hazırlanıp uygulanan bağlantıcı öğrenme kuramına dayalı BİT destekli etkinliklere ilişkin araştırmacı günlüklerinde yer alan görüşler nelerdir?
4. Beşinci sınıf İngilizce dersinde araştırmacı tarafından hazırlanıp uygulanan bağlantıcı öğrenme kuramına dayalı BİT destekli etkinliklere katılan öğrenciler bu kuram kapsamında değerlendirilecek hangi eylemleri ne düzeyde gerçekleştirmişlerdir?

Araştırmanın Sınırlılıkları

Beşinci sınıflarda bağlantıcı öğrenme kuramına dayalı ve bilgi ve iletişim teknolojileri destekli yabancı dil dinleme becerisi öğretimi konusunda yapılan bu araştırma,

- çalışma grubu olarak 2020-2021 eğitim öğretim yılında Aksaray'da bir devlet ilkokulunun beşinci sınıf öğrencileriyle;
- toplanan veriler bakımından başarı testi, yarı yapılandırılmış görüşme formu, öğrenci günlükleri ve araştırmacı günlüğüyle;
- öğrenme kazanımları açısından Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilgili sınıf düzeyi için hazırlanmış İngilizce öğretim programının bahar yarıyılında yer alan dinleme becerisi kazanımlarıyla,
- veri toplama süresi bakımından yedi haftalık süreyle sınırlıdır.

Araştırmanın Sayıltıları

Araştırmada verilerin temel kaynağı durumunda olan katılımcıların başarı testi, günlük, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yürütülen her bir veri toplama sürecinde en üst performanslarıyla ve en samimi şekilde veri sağladıkları varsayılmıştır.

BİRİNCİ BÖLÜM

ALANYAZIN TARAMASI

Alanyazın taraması dijitalleşmenin gündelik hayata etkileriyle birlikte eğitimde bu durumun yansımaları ile başlamaktadır. Bu bölümün birinci alt başlığı olan Eğitimde Dijitalleşme bölümünde özellikle son yıllarda teknolojik gelişmelerde dönüşüme uğrayan eğitim anlayışı irdelenmiş ve geçmişle bir karşılaştırma yapılmıştır. Bu bölümün alt başlığında bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitimde nasıl kullanıldığına dair araştırmalar ve uzman görüşlerine yer verilmiştir. Alanyazın taramasının ikinci bölümünde teknoloji odaklı ve destekli öğrenme için geleneksel öğrenme kuramlarına bir alternatif olarak sunulan bağlantıcı öğrenme kuramının ortaya çıkışı, özellikleri ve kendinden önceki öğrenme kuramlarıyla bir kıyaslamasına yer verilmiştir. Üçüncü bölümde ise yabancı dilde dinleme becerisinin özellikleri ve önemiyle dijitalleşen eğitimde BİT destekli etkinliklerin yabancı dilde dinleme becerisinin geliştirilmesinde kullanımına ve diğer dijital kaynakların aynı amaçla kullanımına örnekler bulunmaktadır. Dördüncü bölümde Türkiye'de yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde mevcut durumun ne olduğuna dair uzman görüşleri ve araştırma sonuçları sunularak temel sorunlar gözler önüne serilmiştir. Alanyazın son bölümünde ise bağlantıcı öğrenme kuramına dayalı ve BİT destekli bir biçimde yabancı dil becerilerinin ve özellikle dinleme becerisinin geliştirilmesi konusunda yurtdışında ve Türkiye'de yapılmış en güncel çalışmalara yer verilmiştir.

1. EĞİTİMDE DİJİTALLEŞME

Sanayi Çağından Bilgi Çağına geçişte tecrübe edilen büyük değişim, küreselleşmenin sürekli gelişen teknolojiden büyük ölçüde etkilendiği, bol miktarda bilginin yönlendirdiği bir ekonomi yaratmış; bu sürekli değişim ve gelişim içeren süreç, iş piyasası taleplerinin çehresini değiştirmiştir. Dünya böylesine akıl almaz bir boyutta değişmeye devam ettiğinden, okulların öğretimin içeriğini ve yöntemini yeniden düşünmesi gerekir. Zira bu koşulların nasıl geliştiğini ve nasıl etkili bir şekilde harekete geçileceğini anlamak, öğrencilerin rekabetçi bir küresel alanda başarılı olabilmeleri için eğitimi dönüştürmede kritik öneme sahiptir (Wilbert, 2016: 19-20). 21. yüzyılda, beceriler belirli konuların hakimiyetinden ve bilgisinden daha önemli hale gelmiştir. Yaşam becerileri, kariyer becerileri, yenilikçi ve proje odaklı akademik çalışmalar öncelikle önem kazanmıştır. 21. yüzyılın bu beceri boşluğu, üretime dayalı bir

ekonominin, bilgi, sürekli yeni bilgi, yenilikçi düşünce ve yaratıcılığa dayanan bir hizmet ekonomisine kaymasından kaynaklanmıştır (Miller, 2016: 52). Pek çok iktisatçıya, kültür ve siyaset bilimcisine göre, 21. yüzyıldaki "yeni dünya düzeni" önceki yüzyıllardan tamamen bağımsız bir zaman dilimini temsil edecektir. İnternet ve ilgili Bilgi Teknolojileri geleneksel iletişim kalıplarını altüst edebilir. Bu değişimin eğitime yansıması (bkz. Tablo-1), eğitim ve öğretimin kalitesini artırmak, bilgi üretmek ve onu paylaşmak, toplumsal ihtiyaçlara yanıt olarak daha yüksek esneklik sağlamak için BİT'in en iyi kullanımını tanımlamayı ve geliştirmeyi gerektirmektedir (Viju, 2013).

Bu yüzyılda öğretmenin en büyük zorluğu, bilim adamları tarafından "internet nesli", "dijital vatandaşlar" ve "milenyum öğrencileri" gibi farklı şekillerde tanımlanmış olan yeni nesil öğrencilere öğretmenin en iyi yolunu bulmaktır (Taiwo, 2013). Teknolojinin desteklediği etkili öğrenme ortamlarını ve deneyimlerini planlayabilmek ve tasarlayabilmek için öğretmenlerin teknoloji kavramları ve uygulamaları hakkında önemli ölçüde gelişim göstermeleri gerektiği açıktır ancak öğretmenlerin teknolojiyi kullanamamaları, öğretmenlerin BİT becerilerinin yetersizliği öğretme-öğrenme sürecinde bir engel olmaya devam etmektedir. Eğitim alanındaki uzmanlar 21. yüzyıl öğrencilerinin ihtiyaçlarını yeterli ve etkin bir biçimde karşılayabilmek; gerekli bilgi, beceri ve diğer yeterlilikleri geliştirebilmek için eğitim sistemlerini güncelleme ya da yeniden yapılandırma konusunda ortaya çıkan ihtiyacın farkına varmıştır (Bedir, 2019) ancak eğitim sistemleri, öğrencileri şu anda içinde bulundukları ve gelecekte yönetecekleri dünyadaki gelişmelerle tam uyumlu ve paralel bir biçimde altyapı, öğretim yöntemleri ve diğer tüm unsurlarıyla birlikte bir bütün halinde dönüşüme uğramamıştır (Chu vd., 2017: 8) ve sonuç olarak eğitim, bu yüzyılda yeni bir zorlukla, "halka bir bilgi toplumunda ihtiyaç duyulan bilgi becerilerini sağlama" sorumluluğuyla karşı karşıyadır.

Tablo 1. *Eğitim 1.0-4.0*

Öğe	Eğitim 1.0	Eğitim 2.0	Eğitim 3.0	Eğitim 4.0
Öğretmen	Bilgi kaynağı	Danışman, rehber	İşbirlikçi bilgi oluşturma sürecinin lideri	Yapay zeka (YZ) tabanlı bir öğrenme portalı tarafından desteklenir
İçerik Sunumu	Geleneksel telif hakkı destek	Ücretsiz / Açık Kaynak Erişim (AKE) Materyaller	Öğrenci tarafından oluşturulan ve kullanılan AKE; sertifikalı kaynaklar (MERLOT, Coursera)	YZ tabanlı öğrenme portallarında mevcut; AKE ile uyarlanabilir sertifikalı bireysel öğrenme

Tablo 1. *(Devam) Eğitim 1.0-4.0*

Öğe	Eğitim 1.0	Eğitim 2.0	Eğitim 3.0	Eğitim 4.0
Öğrenme Süreci	Dersler, denemeler, ödevler, yazılı ve sözlü testler, sınırlı grup çalışması	Daha fazla açık teknoloji (Arduino gibi); proje ile öğrenme; kurumla ve sınıfla sınırlı	Öğrenci yaratıcılığına hitap eden açık öğrenme etkinlikleri; disiplin kurum ve millet sınırları ötesinde sosyal ağ etkileşimi	gerçek zamanlı öğrenci profillerine göre uyarlanabilir YZ portalı tarafından yönlendirilen öğrenme
Öğrenme Organizasyonu (Kurum)	Sabit binalar; tek kurum tarafından öğretim, değerlendirme, ve akreditasyon	Kurumlar arasında işbirliği (ERASMUS, EU öğrenci değişimi); öğrenci ve kuruma arasında sınırlı bağlantı	Öğretmenler değişimi; öğrenciler ve kurumlar (için arasında çok yönlü bağlantı (örneğin, çift diploma)	Kurumsal bağlantılar ilgisiz; İnternet yoluyla YZ odaklı yüksek / yüksek öğrenim sağlayan yeni kurumlar ; ulusal, bölgesel ve kurumsal sınırların yok olması
Öğrenci	Genel olarak pasif	Aktif bir profile geçiş; kendi eğitim sürecine sahip olma	Eğitim planına sahip olma, yeni fikirler ve eserleri birlikte geliştirme	Özerk; danışmanlar ve YZ eğitim planları geliştirmeye yardımcı olur; planlar uyarlanabilir mekanizmalar tarafından sürekli güncellenir
	Uzaktan Eğitim yönetim sistemi, ancak sınırlı tek bir kuruma	Diğer kurumları içeren E-öğrenme işbirlikleri, temelde tek bir öğrenme yönetim sistemi sınırları içinde	Birtakım uygulamaları içeren ve bireysel öğrenme ortamını destekleyen Web tabanlı teknolojiler (örneğin, MOODLE)	YZ uygulamaları ile entegre Web odaklı e-öğrenme kuruluşları

Eğitim sistemleri, üretime dayalı becerilerden ziyade bilgi ve teknolojik becerileri öne çıkaran bir yaklaşımla (bkz. Tablo 2. Endüstri ve Bilgi Toplumları Pedagojilerinin Karşılaştırılması) düzenlenmelidir (Griffin vd.,: 2). Yenilikçi düşünme yeteneği, 21. yüzyıl dijital toplumunun hızlı dönüşümünün taleplerinden biridir ve gençlerin küreselleşme çağıyla başa çıkabilmesi için hazırlanması hedeflenmektedir. Bu noktada mobil cihazlar, geleneksel pedagojilerin sınırlarını zorlayabilecek eğitim olanakları sağlayabilir (Norris & Soloway, 2015) çünkü öğrenme içerikleri tasarlanırken teknolojinin temelde olması, öğrenme-öğretme süreçlerini daha etkili ve çekici hale

getirme ve öğrenme içeriğini zenginleştirme noktalarında önemli bir imkan sağlamaktadır (Karadayı-Taşkıranvd., 2015). Voogt vd. (2018: 6)'ye göre dijital teknolojilerin öğrencilerin öğrenmesi üzerindeki özgül etkilerini göstermek zor olsa da son yıllarda literatürde yerini alan bazı meta analizler, öğrencilerin dijital teknolojilerle öğrendiklerinde (bilişsel, duygusal ve sosyal beceriler) öğrenme performansı açısından dijital teknolojiler kullanılmadan yapılan öğrenme performansından daha yüksek etki boyutları ortaya çıktığını göstermektedir. Aynı zamanda bu meta-analizler, önceki meta-analizlerden daha geniş bir teknoloji çeşitliliği (oyunlar ve mobil öğrenme dahil) içerir.

Tablo 2. *Endüstri ve Bilgi Toplumları Pedagojilerinin Karşılaştırılması*

Boyut	Geleneksel Öğretim	Bilgi Toplumuna Uygun Gelişen Pedagoji
Aktif Öğrenme	Öğretmen tarafından belirlenen aktiviteler	Öğrenenlerce belirlenen aktiviteler
	Tüm sınıf öğretimi	Küçük gruplar
	Oldukça benzer aktiviteler	Pek çok farklı aktivite
	Öğretim programına göre ayarlanan hız	Öğrenenlere göre ayarlanan hız
İşbirlikli	Bireysel	Takım çalışması
	Homojen gruplar	Heterojen gruplar
	Herkes kendisi için	Birbirine destek
Yaratıcı	Tekrarlayıcı öğrenme	Üretici öğrenme
	Bilinen çözümleri problemlere uygulama	Problemlere yeni çözümler bulma
Bütüncül	Teori ve uygulama bağlantısız	Teori ve uygulama bağlantılı
	Bağımsız konular	Konular arasında bağlantı
	Disiplin (alan) odaklı	Tematik
	Bireysel öğretmenler	Öğretmen grupları
Değerlendirici	Öğretmen tarafından yönlendirilmiş	Öğrenen tarafından yönlendirilmiş
	Özetleyici	Tanılayıcı

Yapay zeka, robotlar, artırılmış gerçeklik ve her yerde kullanılan BİT gibi en ileri 21. yüzyıl teknolojilerinin eğitim açısından rolü ve zorlukları konusundaki tartışmalar süregelse de (Pammer-Schindler vd., 2018) eğitim bağlamında, BİT geleneksel öğretme ve öğrenme yöntemlerini yeniden tanımlayan yeni pedagojik uygulamalara ilham vermiştir (Al-Qallaf & Al-Mutairi, 2016). Karmaşık, farklılıkların öne çıktığı ve küreselleşen toplumlarda yaşayan günümüz öğrencilerinin başarılı olabilmeleri sınıflarında edindikleri yeni bilgileri sentezlemek, akranları ile iş birliği yapmak, sorunları çözmek ve doğru kararları vermek için eğitim ve öğretim teknolojilerini kullanmalarını gerektirmektedir. Dijital olarak "tecrübeli" bu öğrenciler farklı şekillerde

öğrendiklerinden ve "dijital bir ana dile" yatkın olduklarından dijitalleşmeden faydalanmadan eğitimde sürdürülebilirliği sağlamak mümkün görünmemektedir (Ramachandiran & Mahmud, 2015). Öğretmenlerden öğrenci öğrenimini en üst düzeye çıkarmak ve teknolojiyi etkili bir şekilde kullanmak için teknoloji içeren yöntem ve stratejileri içeren öğretim programları uygulaması istenmelidir. Ayrıca, öğretmenler çeşitli etkili ölçme ve değerlendirme stratejilerini kolaylaştırmak için teknolojiyi uygulayabilmelidir (Nurkamto, 2019). Sınırlı donanım ve altyapıya erişim ve hatta sansür gibi önemli zorluklara rağmen, düşük teknolojili içeriklerde dijital teknolojileri etkin bir şekilde kullanan öğretmen, kurum ve ulusların birçok örneği vardır. Yine de ölçekleri ne olursa olsun, dijital teknolojilerin düşük kaynak içeriklerine yerleştirilmesinin etkili olması için birtakım sorunların akılda tutulması gerekmektedir. Hockly (2014) sadece donanım ve yazılımın değil, öğretme ve öğrenme yaklaşımının ve materyallerin öğretim tasarımının seçimi, yerel kültürel ve eğitimsel bağlamların gerçekliğine uygun olması gerektiğini ifade etmektedir.

Teknoloji problem çözme, eleştirel düşünme ve iletişim becerilerini geliştirmek için yeni yollar sunarak öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirme potansiyeli sunmaktadır. Teknoloji, öğrencilerin bu becerileri farklı bağlamlara aktarmalarına, kendi ya da akranlarının düşünme süreçleriyle ilgili farkındalık geliştirmelerine, yanlış anlamalarını düzeltmeye yönelik pratik ve akranlarıyla iş birliği yapmalarına yardımcı olabilir (Saavedra & Opfer, 2012). Günümüz öğrencileri teknolojiyi öğrenme amacıyla kullanma ve farklı kaynaklar hakkında yeterli bilgi edinme gibi becerilerde yetkin olmalıdır. Bu alanlarda yeterli bilgiye sahip olmayan öğrenciler ulusal ve çok uluslu şirketler tarafından sunulan iş olanaklarının gerektirdiği 21. yüzyıl talepleriyle başa çıkamayabilirler. Bu bağlamda, Amerikalı bir yazar ve fütürist olan Toffler (1970), "21. Yüzyılın okuryazarlığı okuyamayan ve yazamayanlar değil, öğrenemeyen, öğrenmeyen ve yeniden öğrenemeyenler olacaktır" demektedir. Bu öngörüye uygun şekilde, bilgisayar okuryazarlığının çağdaş dünyada belirli bir konuma geldiği ve talep edilen bir husus olduğu açıktır. Öyle ki, günümüzde yalnızca bilgisayar konusunda bilgili olan insanların "çağdaş dünyaya ait" olduğu ifade edilmektedir. Öğrenme becerileri, yenilikçi beceriler, yaratıcılık, eleştirel düşünme, proje tabanlı öğrenme, staj, öğrenci odaklı araştırma projeleri, problem çözme, iletişim becerileri ve takım çalışması, önceki yüzyılda kazanılan diğer becerilerden daha önemli hale gelmiştir. Aynı zamanda, öğrencilerin Bilgi Teknolojisi (BT), iletişim teknolojisi ve 21. yüzyılın diğer önemli temalarında

verimli olmaları beklenmektedir (Gore, 2013). 2012 Ufuk Raporu, yakın gelecekte ve orta vadede ana akımla bütünleşmesi muhtemel olan mobil öğrenme, artırılmış gerçeklik (AR) ve oyun tabanlı öğrenme teknolojilerine (diğerleri arasında) dikkat çekmektedir. AR, gerçek dünyaya sanal bir bilgi katmanı (metin, resim veya video şeklinde) ekleyerek çalışır. Akıllı telefonda yüklü bir AR uygulaması varsa akıllı telefon kamerası gerçek dünyadaki yer işaretini telefon kamerası aracılığıyla 'okur' ve telefondaki yer işareti hakkında bilgi verir. Bu, eğitimde, öğrencilerin günlük hayatta kullanılan nesneler ve yerlerin dili öğrenme deneyimine entegre etme fırsatı sağlar ve bunun için öğrenme materyalleri geliştirmek için birkaç proje geliştirilmiştir (Dudeney & Hockly, 2012). Sanal Gerçeklik ve Artırılmış Gerçeklik uygulamaları ve simülasyonları vs. BİT destekli etkinlikler iletişim etkinlikleri için daha fazla fırsat sunacaktır. Bu teknolojiler şu anda oldukça ilkel olmakla birlikte, yakında faydalı ve kullanılabilir hale gelebileceklerini gösteren bir hızla gelişmektedir (Hockly & Dudeney, 2018).

Öğrencilerin teknolojiyi kullanmalarını sağlamak, öğrenme sürecinde belirgin avantajları olan genel teknik okuryazarlıklarına da katkıda bulunmakla birlikte yabancı dil derslerinde teknolojiyi öğretime entegre etmek daha zengin kaynakların hazırlanmasını, kaynaklara daha fazla erişimi, onlarla daha fazla etkileşimi ve öğrencilerin yabancı dili kullanma ve yansıtma şansının artmasını sağlamaktadır (Soureshjani & Etemadi, 2012). Başlangıçta, ilkel kelime işleme ve boşluk doldurma egzersizleri ile sınırlı olan teknolojinin İngilizce öğretimine entegrasyonu son 25 yılda çarpıcı bir değişim geçirmiştir. İnternete kitle erişimi, Web 2.0 (etkileşimli internet) araçlarının ve platformlarının geliştirilmesi ve sosyal medya ve mobil teknolojilerin gelişi öğretmenlerin ve öğrencilerin küresel olarak bağlanmasını ve küresel olarak eğitim almalarını sağlamaktadır. Teknolojideki yenilikler ve bunların eğitimde uygulanması İngilizce'nin büyümesi ile harmanlanmıştır ve öğretim, öğrenme ve iletişim yollarını değiştirmektedir (Radhika & Phil, 2018). Buna paralel olarak teknolojinin eğitimdeki rolü hakkındaki eğitimcilerin bakış açısı ve onu tanımlamak için kullanılan kelime dağarcığı da gelişmiştir. 'Bilgisayar destekli dil öğreniminin' (CALL) başlangıcından teknoloji destekli dil öğrenimine, bugünün bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) vurgularına kadar, dil eğitimi alanında büyük bir değişim dönemi yaşanmıştır. Dijitalleşen eğitimde BİT'in etkisi ve getirdikleri bir sonraki bölümde incelenmiştir.

1.1. BİLGİ VE İLETİŞİM TEKNOLOJİLERİ (BİT) VE EĞİTİMDEKİ YERİ

Tapscott (2009) tarafından yapılan 13-20 yaş arası 7685 gencin katıldığı kapsamlı çalışmada okulların teknolojiyi eğitim modellerine entegre etmedikçe öğrencilerini bugünün dünyasına hazır hale getiremeyecekleri sonucuna ulaşmıştır. Yirmi yıllık eğitim araştırmasının sonucunda, Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin (BİT) eğitimde önemli bir etkiye sahip olma zamanının gelmiş olması fikri ortaya çıkmıştır (Dede vd., 2017). Öyleyse, öncelikle BİT'in ne olduğu açıklanmalıdır. BİT bilgiye ulaşma, bilgi toplama, bilgiyi yönlendirme ve sunma ve paylaşma amacıyla iletişimde bulunma olanağı sağlayan tüm teknolojileri kapsayan bir kavramdır. Bu teknolojinin içerisinde bilgisayar, tablet bilgisayar, akıllı telefon vb. donanımlar ile uygulamalar, programlar gibi yazılımlar ve sürecin (bilgiye ulaşma, onu derleme ve paylaşma, vs.) yer ve zamandan çoğunlukla bağımsız olmasına olanak tanıyan (internet ya da intranet) bağlantı unsurları bulunmaktadır.

BİT, öğretimi daha etkili kılmak veya eğitimi bireyselleştirmek için daha fazla olanak sağlamak amacıyla geleneksel bir sınıfta öğretmenin üstlendiği görevleri (bilgiyi sunma, aktarma, aktiviteyi sağlama ve yönlendirme vs.) yerine getirmek için kullanılır. Geçiş aşamasında, BİT sadece bu mevcut görevleri değiştirmek için kullanılmaz, aynı zamanda öğretim uygulamalarının ve içeriğinin değiştirilmesini de gerektirir. Bu aşamada, BİT uygulamaları sadece öğrenme sürecini yapılandırmakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini de giderek yapılandırmaları gerekir (Voogt, 2004: 221). BİT öğrenciler ve öğretmenler için öğrenme ve öğretmeyi bireysel ihtiyaçlara göre ayarlama konusunda daha fazla fırsat sağladığından, tüm koşullar okulları bu teknik yeniliğe uygun bir değişime zorlamaktadır (Mikre, 2011). İnternet nesli olarak da adlandırılan günümüz öğrencileri, BİT'e yaygın erişime sahip olarak büyümüştür ve tüm hayatlarını bilgisayarlar, video kameralar, cep telefonları, video oyunları, dijital müzik çalarlarla dijital çağın diğer tüm oyuncakları ve araçları ile çevrili olarak geçirmektedirler. Bu öğrenenlerin çoğu, ne yapacaklarının söylenmesinden ziyade kendileri yaparak öğrenmeyi tercih eder; kendi kendilerine veya akranlarıyla birlikte keşfederek sorgulama yoluyla daha iyi öğrenirler. Bu keşif tarzı, bilgileri daha iyi tutmalarına ve yaratıcı bir şekilde kullanmalarına imkan tanır.

BİT uygulamaları ve ilerlemeleri ile ilgili eğitimcilerin eğitilmesinin amacı sınıfta eğitimsel içeriğin sunumunun geliştirilmesidir (Wilkinson, 2011). BİT, öğretim uygulamalarında yenilikler sağlayan, sınıfın hem içinde hem de dışında öğrenme ve

öğretme sürecinin kalitesini geliştirerek öğrenenlerin ilgi ve motivasyonlarını arttıracak yeni öğretim stratejileri geliştirme imkanı sunan bir araçtır. BİT, farklı alanlarda ve büyük miktarda verilere ulaşmayı sağlaması, öğrenme hızı ve yöntemi konularında getirdiği esneklik, farklı yeterliliklere ve bilişsel yeteneklere sahip öğrencilerin multimedya uygulamalarının mümkün kıldığı çeşitli iletişim kodları sayesinde dersten en yüksek düzeyde faydalanmaları, doğru kullanılmasıyla öğrenciler ve öğrenci grupları arasında işbirlikli öğrenmeye imkan tanıması gibi nedenlerle geleneksel öğretim materyallerine nazaran pek çok avantaja sahiptir (García-Alcaraz vd., 2019: 143-145). BİT, öğretme ve öğrenmede yapılandırmacı bir yaklaşımın kullanımını destekleyebilir. BİT, teknoloji ve öğrenci merkezli öğrenme ortamlarını oluşturmada altın bir anahtar olarak görülmektedir (Vanderlinde vd., 2014). BİT'in eğitimde kullanımı daha yapılandırmacı bir öğrenme anlayışının gelişmesine ve öğrencilerin daha aktif olup daha fazla sorumluluk almalarına katkı sağlamaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme özgün ve öğrenen merkezlidir; öğretmenlerin öğrencileri için bireyselleştirilmiş öğrenme ortamı tasarlamasına olanak tanıdığından BİT kullanımı bu yaklaşımda önemli bir yardımcıdır. Bir öğretim aracı olarak BİT günümüzde yaygın bir biçimde kullanılan yapılandırmacı yaklaşımın etkili ve doğru bir biçimde uygulanması açısından önemlidir. Mikre (2012)'ye göre bu durum, öğretmenin rolünü yalnızca bilgiyi transfer eden bir aracıdan öğrencileri destekleyen, onlara tavsiyelerde bulunup rehberlik eden bir yardımcıya dönüştürür.

BİT aracılığıyla öğrenciler ödevlerine hızlı dönütler alabilir; bireysel olarak çalışabilir ve bağımsız bir biçimde bilgiyi nasıl yorumlayacaklarını öğrenebilir; farklı kaynaklardan bilgiye ulaşarak bakış açılarını genişletebilir; zorlayıcı görevlerde birbirleriyle etkileşimde bulunup tartışarak birlikte çalışabilirler. BİT araçları öğrencilerin görme ve işitme duyularına hitap eder, yansıtıcı uygulamaları ortaya çıkarır, daha ilgi çekici öğrenme deneyimleri sunar, öğrenme tecrübelerinin sayısını arttırır ve kalitesini yükseltir (Akele, 2013). Teknolojinin varlığı öğretim uygulamalarını dönüştürmez; daha ziyade BİT'in uygulamalara entegre edilmesi eğitimin paydaşları arasında anlamlı etkileşimler ortaya çıkmasını sağlar (Bang & Luft, 2013). Öyle ki BİT 2006 PISA sınavına entegre edilmeye çalışılmıştır (Suto, 2013: 20).

Eğitim araştırmaları öğretimde teknoloji kullanımından faydalanırken takip edilen farklı yöntemlerin öğrenme üzerinde farklı etkileri olduğunu ortaya koymaktadır. Çoğu örnekte öğrenme, tartışma ve iş birliği için paylaşılan bir çevrimiçi platformun varlığıyla daha etkili olmaktadır. Eğitim uygulamalarındaki bu teknoloji kaynaklı değişimlerin bir

sonucu olarak bilgisayar destekli işbirlikli öğrenme (BDİÖ) ortaya çıkmış ve öğrenme ve öğretimi geliştirmek için kullanılan bir yenilik haline gelmiştir. BDİÖ, teknoloji ile desteklenen işbirlikli öğrenmenin akran etkileşimini ve grup çalışmalarını nasıl geliştirebileceğine ve iş birliği ile teknolojinin bilginin ve becerinin paylaşılması ve dağıtılması süreçlerini nasıl daha iyi hale getirebileceğine odaklanır (Lipponen, 2002).

Teknolojinin öğretme ve öğrenme ortamları için sahip olabileceği faydaları öğrenci motivasyonu, yaratıcılığı ve hayal gücünü geliştirme veya gerçek dünyada gözlemlenemeyen durumları deneyimleme, öğrenciler arasında olduğu kadar öğrenciler ve eğitmenler arasındaki iş birliğini geliştirme olarak özetlemek mümkündür (Yuen vd., 2011 ve Wu vd., 2013'ten akt. Krämer, 2017: 65). BİT'in öğrenciler üzerindeki etkin kullanımı ve öğrenme sürecinin çeşitli yönleri aşağıdaki gibi özetlenebilir: (Houcine, 2011):

- BİT, öğrencilerin motivasyonunu artırır ve böylece kişisel bağlılık ve katılımı artırır;
- BİT bağımsız öğrenmeyi geliştirir;
- Öğrencilerin iş birliği ve iletişimi daha önemlidir;
- Öğrenme kazanımlarını zenginleştirir.

Eğitimde BİT kullanımı üzerine yapılan çalışmalar, BİT'in kullanılış biçimine göre onu karmaşık bir olgu olarak ele almaktadır. Bu alanda yapılmış araştırmalardan nitel olanlar çoğunlukla BİT'in öğrenme ve öğretme sürecinde nasıl ve ne amaçlarla kullanıldığını ele almaktadır. Örneğin Tondeur vd. (2007) BİT'in bilgi aracı ve öğrenme aracı olarak kullanımı ile temel bilgisayar becerilerini öğrenme şeklinde üç farklı kullanıma dikkat çekerken, Baylor ve Ritchie (2002) BİT'in konu alanı olarak, iş birliği için ve üst düzey düşünme becerileri için kullanımı da dahil olmak üzere dokuz farklı kullanım alanı tanımlamaktadır. Diğer taraftan nicel çalışmalar ise BİT'in öğrenme-öğretme ortamlarında ne derecede kullanıldığı, bu alanda okul yöneticilerinin etki ve destek potansiyelleri ile öğretmenlerin yeterliklerini değerlendirme amacı taşımaktadır (Vanderlinde vd., 2014). Ananiadou ve Claro (2009)'ya göre bu alandaki araştırmalar, BİT uygulamalarının iletişim olanaklarını güçlendirdiğini ve arttırdığını ve akranlar arasındaki koordinasyon ve iş birliği becerilerinin gelişimini güçlendirdiğini göstermektedir.

Modern toplumumuz gelişmeye ve dijitalleşmeye devam ederken, araştırmacılar, eğitim alanının, boş zamanlarında çevrimiçi kaynaklarla etkileşime girerek ve dijital oyunlar oynayarak okul dışı İngilizce pratiği yapmaktan hoşlanan dijital okuryazarlık düzeyi yüksek öğrencilerin sayısının arttığını iddia etmektedir. Bunun bir sonucu olarak, giderek daha fazla sayıda araştırmacı, dijital kaynakları eğitim bağlamına dahil ederek bu öğrencilerin eğitim açısından nasıl teşvik edilebileceğini araştırmaktadır (Wenell & Ramirez, 2020). Günümüz eğitim anlayışında sahip olunan bilgi ve beceri, yaşam boyunca sürekli öğrenmeyi mümkün kılmalıdır. BİT ile bilgisayarlar ve internet gibi dijital teknolojiler eğitim değişikliği ve reform için güçlü araçlardır. Bunlar, bilgiye katlanarak erişim sağladığından, eğitimin her düzeyde ve hem resmi hem de resmi olmayan ortamlarda verimliliğini ve etkinliğini artırmak için etkili bir biçimde kullanılabilirler (Kirubahar vd., 2011). BİT kullanımının hayatın her alanına ve özellikle eğitime nasıl etki ettiği, eğitim sürecinin doğal ve aslında gerekli bir parçası haline nasıl geldiği ve eğitimde hangi sonuçları ortaya çıkarma potansiyeli olduğu buraya kadar açıklanmıştır. Bu noktada araştırmanın temel alanı olan yabancı dilde dinleme becerisinin geliştirilmesi açısından BİT'in ne ifade ettiği ve muhtemel potansiyeline ilişkin bilgiler bir sonraki bölümde sunulmuştur.

2. DİJİTALLEŞEN EĞİTİM İÇİN BİR ÖĞRENME KURAMI: BAĞLANTICILIK (CONNECTIVISM)

Modern teknoloji çağı iş ve günlük hayatla birlikte her ikisini de kapsayan eğitimi de köklü değişikliklere zorlamaktadır. İçinde bulunduğumuz sonsuz bilgi çağında eğitim yalnızca öğretmekle ilgili değildir; artık asıl olan öğrenme potansiyelinin harekete geçirilmesidir. Okulun sosyal ortam ve öğrenme ortamı olarak kısıtlı mekan ve zamana sıkışmış rolü, çevrimiçi eğitim ortamları ve kurslar/dersler gibi zaman ve mekandan bağımsız yaklaşımlarla yeni bir şekle bürünmektedir. Hem örgün hem de örgün olmayan eğitim, internet ve bilgisayar tarafından sunulan imkanlarla daha fazla insana –hem onlar için hem de eğitimi sağlayan kurum/kuruluşlar için- daha uygun koşullarda verilebilmektedir. Dolayısıyla eğitimin teknolojiden faydalanması ya da faydalanmaması gibi bir tartışma bulunmamaktadır; artık tartışılması gereken teknolojik imkanların ve sınırlılıkların eğitime uygun biçimde nasıl düzenlenmesi gerektiğidir. Teknoloji, multimedya aracılığıyla bilgi alma, düzenleme ve depolama gibi daha önce öğrenen tarafından yürütülen bilişsel işlemleri etkilediği için öğrenme sürecinde önemli bir role sahiptir (Siemens, 2005). Siemens (2006) tarafından tam da bu duruma uygun olarak

bağlantıcılık fikri ortaya atılmış; eğitim-teknoloji entegrasyonunda ortaya çıkan ya da çıkabilecek olan sorunların çözümü ve bu olguyu daha iyi anlamak için gerekli pedagojik yaklaşım betimlenmeye çalışılmıştır. Peki bağlantıcılık gerçekten bir öğrenme kuramı mıdır? Bir öğrenme kuramı, "performansta gözlenen değişiklikleri bu değişiklikleri meydana getirdiği düşünülen şeyle ilişkilendiren bir dizi yapıdan" oluşur; öğrenmenin neden ve nasıl gerçekleştiğini açıklar. Öğrenme kuramları, öğrenmeyi harekete geçirebilen iç veya dış değişkenlerden oluşur. Öğrenme kuramcıları bu değişkenleri zaman içinde gözlemledikçe, öğrencilerin nasıl öğrendiklerine dair doğru açıklamalar sunabilirler. Bir öğrenme kuramı, öğrenme olgusunu açıklayabilecek birkaç faktörü entegre etmek için deneysel bulguları kullanır (Driscoll, 2005: 1). Buna göre günümüzde baskın dört öğrenme kuramından biri olarak görülen (González & Vieyra, 2019) bağlantıcı kuramın ortaya çıkışı, özellikleri ve diğer kuramlarla karşılaştırılması buradan itibaren sunularak bir öğrenme kuramı olarak rolü tartışılmıştır.

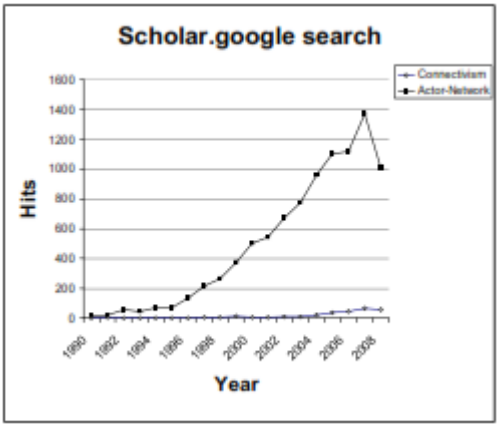
2.1. KURAMIN ORTAYA ÇIKIŞI

Son yıllarda, teknolojinin gelişmesi eğitim alanında pedagojik ilerlemeleri beraberinde getirmiştir. Teknolojilerin –özellikle de Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT)- entegrasyonu geleneksel öğrenme ve öğretme ortamlarını zorlamakta ve onları tekil öğretim modundan bilgi ediniminde sürekli bir artışın bulunduğu, eğitimin homojenliğinin güçlendirildiği ve kalitesinin arttırıldığı, daha katılımcı ve interaktif bir öğrenme ortamının sunulduğu çoklu öğretim modlarına dönüştürmektedir. Bu değişimin en bariz göstergelerinden biri çevrimiçi ders alan öğrenci sayılarındaki artıştır. 2010 yılının yalnızca güz döneminde dünya genelinde altı milyona yakın öğrencinin en az bir çevrimiçi ders aldığı düşünülmektedir ve 2012 yılında yükseköğretimdeki neredeyse her üç öğrenciden biri en az bir çevrimiçi ders almıştır (Hogg & Lomicky, 2012). Buna uygun olarak da teknoloji eğitimi domine ettikçe ve dönüştürdükçe, dijital çağda öğrenme ve öğretme çerçevelerini açıklamak için yeni kuramlar ortaya çıkmaktadır. Bu kayda değer öğrenme kuramlarından bazıları öz-kararlılıkla öğrenme, akranlarla işbirlikli öğrenme ve öğrenenlerin farklılıklarını ve öğrenmeye giden birden çok yolun varlığını kabul eden post-modernist bir yaklaşımı içermektedir ki bu yaklaşım George Siemens tarafından "Bağlantıcılık" (Connectivism) olarak adlandırılmaktadır. Geçmişten gelen bilgi birikimi nitel ve nicel olarak ikiye ayrılırken Siemens üçüncü bir bilgi türü önermiştir (Hung, 2014): bağlantıcı. Siemens'e göre davranışçılık, bilişselcilik ve yapılandırmacılık kuramlarının bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. İlk olarak bu öğrenme kuramları,

öğrenmeye bireysel açıdan yaklaşmaktadır. İkinci olarak, insanın dışında meydana gelebilecek öğrenmeyi göz ardı etmektedir. Üçüncü olarak da bu kuramlar nasıl öğrenileceğine odaklanıp öğrenilen şeyin değerini göz ardı etmektedir (Chetty, 2013). Dahası, bilginin hızla artışı onu dinamik bir olgu haline getirmektedir ve bilginin üretiminde ve paylaşılmasında ortaya çıkan yeni yollar bilgiye bakışın birden fazla yolu olması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır (Clarà & Barberà, 2013). Buna bağlı olarak da öğrenenler eğitim sürecine aktif bir biçimde katılmak durumundadırlar; yalnızca bilgiyi pasif bir biçimde alan ve saklayan ve ders sorumlusuna bağımlı kalacak bir rol geçmişte kalmıştır. Bunun yerine, günümüzde öğrenenler yalnızca ne zaman ve nasıl öğrenileceğine değil aynı zamanda içinde bulundukları bağlama göre bilgiyle nasıl etkileşime geçeceklerine ve onu nasıl şekillendireceklerine karar vermeye yardımcı olurlar. Geleneksel öğrenme, bilme ve öğrenme için gerçeklerin toplanmasına odaklanırken, bugünün öğrenenleri yapılandırmacı ve bağlantıcı yaklaşımlar aracılığıyla anlamı tartışmalı ve oluşturmalıdır. Bu, bilmenin artık elde edilecek sabit bir nesne olmadığı daha ziyade bilginin elde edildiği ve öğrenenin harekete geçmesi gereken bağlamda anlamı oluşturmak ve problem çözmek için kullanıldığı bir süreçtir (Grooms & Reid-Martinez, 2014).

Bağlantıcılık uzaktan eğitim pedagojileri arasında en son ortaya çıkandır; 2000'li yıllarda popülerliği giderek artmıştır (bkz. Şekil 1. Bağlantıcılık Terimine İlişkin Google Arama Motorunda Yapılan Arama Sayıları) (Bell, 2010). Kanadalı George Siemens (2004, 2006) ve Stephen Downes (2007) bu yaklaşımı tanımlayan ve öğrenmeyi bilgi, ilişki ve kaynaklar arasında ağlar kurmak ve bunları gerçek problemlere uygulamak olarak açıklayan yazılar yazmışlardır. Bu kuram, ağlarla sarılmış bir bilgi çağında (Castells, 1996) ortaya çıkmıştır ve ağlarla bağlı teknolojilere her yerden ulaşımı ve ulaşılan kaynaklar aracılığıyla zaman ve mekan sınırlaması olmaksızın öğrenme sürecine dahil özellikle bilişsel süreçleri harekete geçirmeyi esas alır.

Şekil 1. *Bağlantıcılık Terimine İlişkin Google Arama Motorunda Yapılan Arama Sayıları*



Prensky (2005) içinde bulunduğumuz çağın öğrencilerini gerçek dünyadaki yaşantılarını yansıtmayan öğrenme ortamlarına ilgi duymayan ve bu tür ortamlarda öğrenemeyen bireyler olarak tanımlamaktadır. Öğrenciler sınıfa cep telefonları, dizüstü ve tablet bilgisayarları ile gelmektedir ve bunların sağladığı sürekli bilgi alışverişi sayesinde değişen dünyayla iletişim halinde; ona karşı motive ve hazır durumdadırlar. Tahta ve tebeşir aracılığıyla eğitim vermeyi düşünen eğitimcilerin bu öğrencilere ulaşması imkansız bir hale gelmiştir. Okul dışında öğrencilerin medya, iletişim ve yaratıcı fırsatlar açısından zengin bir hayatı bulunmaktadır (Darrow, 2009). Öğrenme kuramları da bilginin artık doğrusal bir şekilde elde edilmediği bu çağa uyarlanmalıdır. Teknoloji, daha önce öğrenenler tarafından gerçekleştirilen bilgi depolama ve bilgiye erişim gibi bilişsel işlemlerin çoğunu yürütür ve çoğu zaman bilgiyi anlama durumundan ziyade elde edilen bilgiyi uygulamaya geçirme ya da uygulamada kullanma ihtiyacı vardır. Öğrenme artık tamamen bireyin kontrolü altında olan bir süreç, içsel, bireysel bir faaliyet değildir: aynı zamanda bireyin dışında, diğer insanların, bir organizasyonun veya bir veri tabanının içindedir ve bizleri güçlendiren bu dış bağlantılar şu anki bilme durumumuzdan (mevcut bilgimizden) daha önemlidir. Tam da bu nedenle Bağlantıcılık dijital çağ için yeni bir eğitim felsefesi olarak konumlandırılmış ve Vygotsky (1978)'nin yakınsak gelişim alanı (ZPD) kavramını daha esnek hale getirirken sosyal ağlarda ve teknolojik araçlarda öğrenenin dışında kalan öğrenmeyi tanımlamak için geliştirilmiştir. Bazı noktalarda yapılandırmacılık üzerine temellendirilmiş olsa da ayrı bir kuram olarak değerlendirilmektedir (Mattar, 2018). Bu kuramın temel özellikleri bir sonraki bölümde verilmiştir.

2.2. BAĞLANTICILIK KURAMININ ÖZELLİKLERİ

Bu kurama göre sürekli gelişen ve geliştikçe değişen bilgi birikimi, bireylerin zihinlerinden ziyade çevrimiçi veri tabanları gibi kaynaklarda saklanabilir ve bireyler bu bilgilere ihtiyaç duyduklarında mobil teknolojileri kullanarak onlara ulaşır; pragmatik bakış açısıyla ihtiyaçları olan ve olmayan bilgileri ayırt edebilir ve ulaştığı bilgileri kullanarak sorunları çözebilir. Üstelik, internet ortamında kurduğu etkileşimler bireye öğrenme ve bildiklerini başkalarına öğretme konusunda imkanlar sunacaktır. Çevrimiçi materyal ve kaynakların ulaşılabilirliğinin öğrenmeyi geliştirdiği varsayılmaktadır ve bunların en önemli avantajlarından biri öğrenenlerin kendi ilerlemelerini kolaylıkla takip edebilmelerine olanak tanımasıdır. Dahası, Web 2.0 teknolojisinin kullanımıyla akran dönütü ve iş birliği kayda değer biçimde artmıştır. Bu unsurların öğrenen katılımına ve öz-düzenlemeye katkı sağladığı düşünülmektedir ve böylece motivasyonu ve en nihayetinde performansı arttıracak biçimde öğrenenler sürece daha aktif bir biçimde katılırlar. Fu ve Hwang (2018) 2007'den 2016'ya kadar mobil teknoloji destekli iş birliğine dayalı öğrenmeye ilişkin literatürü gözden geçirmiştir. İncelemede, mobil iş birliğine dayalı öğrenme üzerine araştırma miktarının arttığını ve bu tür öğrenme etkinlikleri arasındaki bağlantının daha sıkı hale geldiğini ortaya koymuştur. İlgili araştırmaya göre üniversite öğrencileri en büyük çalışma grubu iken ortaokul ve ilkokul öğrencilerine daha fazla odaklanılması gerektiği ifade edilmiştir zira bu gruplarla çalışmaların yok denecek kadar az olduğu belirtilmiştir.

Sosyal medya, özellikle de çevrimiçi bulut tabanlı Facebook ve Google+ gibi sosyal platformlar, eğitimde Web 2.0 teknolojisinin kullanımıyla yakından ilişkilidir. Araştırmacılar ve ders sorumluları öğrenen performansını arttırmak üzere Web 2.0 teknolojisini kullanarak çevrimiçi uygulama toplulukları oluşturmuşlardır. Öğrenmeye sosyal bir unsur ekleyerek, aktif öğrenme ve dolayısıyla öğrenen katılımı, öğrenenlerin birbirleriyle, öğretmenle ve öğrenme kaynaklarıyla etkileşimi desteklenir. Bu nedenle öğrenme, diyaloglar aracılığıyla anlamın oluşturulması yoluyla sosyal aktivitelerin, kültürün ve bağlamın içindedir (Conradie, 2014). Hem sosyal yapılandırmacılık hem de bağlantıcılık, öğrenmeyi sosyal etkileşim yoluyla öğrenmenin gerçekleştiği sosyal bir süreç olarak tanımlasa da bağlantıcı öğrenme yalnızca sosyal etkileşim yoluyla değil, aynı zamanda ağ bağlantılı düğümler (insanlar, medya, yerler) ile ve bunlar arasındaki etkileşim yoluyla da gerçekleşir, çünkü bilgi bir bağlantılar ağı içinde dağınıktır. Dolayısıyla, sosyal yapılandırmacılıkta etkileşim için sosyal medya bir ağ (araç) iken,

bağlantıcılıkta ağ zihnin bir uzantısıdır. Bağlantıcı öğrenme, bu nedenle, bu ağları inşa etme ve bunlar arasında gezinme yeteneğinden oluşur (Downes S. , 2007).

Sosyal etkiletişim, dijital çağ ile birlikte öğrenme kapasitesinin etkisini de giderek artırmaktadır. Dijital dünyada, dijital vatandaş olmanın etkileri araştırma konularında önemli bir yer tutmaktadır. Dijital çağ ve bilgisayar temelli iletişim, iş birliğine bağlı öğrenmenin ve tecrübe temelli öğrenmenin yeniden düşünülmesine olanak sağlamıştır. Bu bağlamda, sosyal ağların kullanımı, diyalog geliştirme için grup oluşturulmasında, haberdar olma, sorma ve eleştirisel bakma gibi birçok faktörü bir araya getirmesi açısından, bağlantıcı öğrenme kuramı kapsamındadır (Aksal vd., 2013) ve bağlantıcılık, kurumsal e-öğrenme yönetimine uygulanabilecek bir öğrenme kuramıdır. Ağlar, çoklu veri kaynakları, bilgi paylaşımı, eleştirel karar verme ve sanal öğrenme toplulukları bağlantıcılık kuramında merkezi kavramlardır. Bağlantıcılık kapsamında e-öğrenme programı uygulama, eleştirel düşünme ve problem çözme ve büyük miktarda bilgiyi destekleyen ve yönlendiren aktiviteleri destekler (Ghofrani & Hollister, 2011) ve dağıtılmış öğrenme olarak da adlandırılan bu kuram bilgi edinme meydana gelmeden dış kaynaklardaki bilgileri kullanarak eyleme geçilebilecek olan teknoloji çağına daha uygun bir kuramdır (Mattar, 2010).

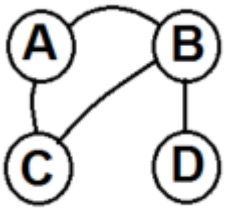
Bağlantıcılık yaklaşımında öğrenme mevcut ve ortaya çıkabilecek problemlere uygulanabilecek güncel ve esnek bağlantılar kurmaya odaklanır. Buna göre bilgi sınırsızdır ve öğrenenin rolü her şeyi ezberlemek veya anlamak değil gerekli olduğu zamanlarda ve yerlerde bilgiye ulaşıp onu uygulayabilme kapasitesine sahip olmaktır. Bilişsel süreçlerin ve problem çözmenin büyük bir kısmı makinelere bırakılabilir ve bırakılmalıdır ki bu durum Siemens (2005) tarafından "öğrenme insan dışı varlıklarda da olabilir" şeklinde ifade edilmektedir (Anderson & Dron, 2011). Siemens (2004) bağlantıcı öğrenme kuramının bazı temel ilkeleri bulunmaktadır. Öncelikle öğrenme ve bilgi fikirlerin çeşitliliğinde yatar ve Öğrenme belirli devreler ve bilgi kaynakları arasında bağlantılar kurma sürecidir. Ona göre insan dışında teknolojik araçlarda da öğrenme bulunabilir. Bu noktada, bireyin daha fazla bilme kapasitesi hali hazırda ne bilindiğinden daha önemlidir ve sürekli öğrenme için bağlantılar kurmak ve bunları sürdürmek gereklidir. Bunu yapması beklenen birey için alanlar, kavramlar ve fikirler arasındaki bağlantıları görmek temel bir beceridir. Al-Shehri (2011) de bu ilkeleri detaylandırmıştır (bkz. Tablo 3. Bağlantıcılık Kuramı İlkeleri):

Tablo 3. *Bağlantıcılık Kuramı İlkeleri*

Bağlantıcılık İlkeleri	Açıklaması	Rehber
1. Öğrenme ve bilgi fikirlerin çeşitliliğinden gelir.	• Öğrenciler farklı altyapılarla gelir. • Öğrenciler hali hazırda farklı ağlara bağlıdırlar.	• Öğrencilerin ağlar üzerinden tartışmaları ve fikir alışverişinde bulunmaları desteklenmelidir. • Öğrencilerin altyapıları, içerik ve yüklenen materyallerin çeşitliliği tartışmalarda vurgulanmalıdır. • Öğrencilerin kullandığı diğer ağlar, Wikipedia, websiteleri, çevrim-içi ya da dışı sözlükler gibi farklı veri kaynakları sürece dahil edilmelidir.
2. Daha fazlasını bilme kapasitesi hali hazırda ne bilindiğinden daha önemlidir.	• Öğrenciler gerekli bilgiyle ilişkili en iyi araçlarla ve kaynaklarla tanışık olmalıdır.	• Sosyal ağ ve sosyal medya tek başlarına yeterince iyi birer bilgi kaynağı değildir. • Sosyal ağlar ve cep telefonu gibi araçlar farklı bilgi kaynaklarına daha iyi bir erişim sağlamalıdır.
3. Öğrenme insan olmayan unsurlardan da gelebilir.	• Öğrenciler, öğrenci merkezliliği ortaya çıkarabilmek için öğretmen dışındaki kaynaklarda da bilgiye ulaşmaya çalışmalıdır. • Öğrenciler, bilgi üreticileri olma rollerini anlamalıdırlar. • Öğrenme sınıf içinde ve dışında meydana gelir.	• İçerik, bilginin temel kaynağıdır; ders ve öğretmen öğrenmeyi tetiklemek için vardır. • Sosyal ağlar ve cep telefonu içerikle bağlantı kurmada ve grubun diğer üyeleriyle bilgiyi işlemede kullanılacak araçlardır. • Öğretmen, ağın diğerlerine yardım edebilecek ve hatta onlardan öğrenebilecek bir üyesidir.
4. Bağlantıların kurulması ve korunması öğrenmenin harekete geçirilmesi için gereklidir.	• Öğrenciler aynı ilgilere sahip dış ağlara ve bağlantılara ihtiyaç duyar.	• Öğrenciler, daha fazla öğrenme için ağın dışındaki kişilerle iletişim kurma konusunda desteklenir. • İç bağlantılar ya da grup üyeleri bilginin temel kaynaklarıdır. • Dış kaynaklar ilave bilgi kaynaklarıdır.
5. Bilgi sürekli artmakta ve değişmektedir. Bu nedenle öğrenciler eski ve gereksiz bilgileri terk edip yeni ve önemli bilgileri öğrenmelidir.	• Kavramsal bilgi sürekli değişir ve zamana ve mekana göre farklılaşır.	• Öğrencilerin içinde bulunduğu bağlama/konuya ilişkin bilgiler sürekli güncellenmelidir. • Öğrenciler güncel ve güncel olmayan ve/ya ilişkili ve ilişkisiz bilgileri belirlemede iş birliği yapmalıdır. • Öğrenciler pragmatik bir biçimde programa ve kapsama dayalı bilgiyi ayırt etmelidir.
6. Veri tabanındaki bir bilgi doğru insanlarla doğru kapsamda ilişkilendirilmelidir.	• Öğrenciler hangi kaynağın uygun olduğunu belirlemelidir. • Öğrenciler bilgiyi önemine göre organize etmelerini sağlayacak becerilere sahip olmalıdır.	• Öğretmen yönlendirmenin/bilginin tek kaynağı değildir; öğrenciler/kapsam kendi başına çok daha değerli bilgiler ortaya koyabilir. • Facebook gibi sosyal ağlar öğrencilerin bilgiyi organize etmesine yardımcı olmalı ve farklı kaynakları sınıflamada kolaylık sağlamalıdır. • Sınıflamada pragmatizm: öğrenciler dersle ilişkili ve ilişkisiz bilgiler arasında ayrım yapabilmelidir. • Mobil sosyal ağlar özgün/bağlamsal bilgi kaynaklarını belirleyebilmek ve onlardan faydalanmak için diğer ağlarla bağlantılı olmalıdır.

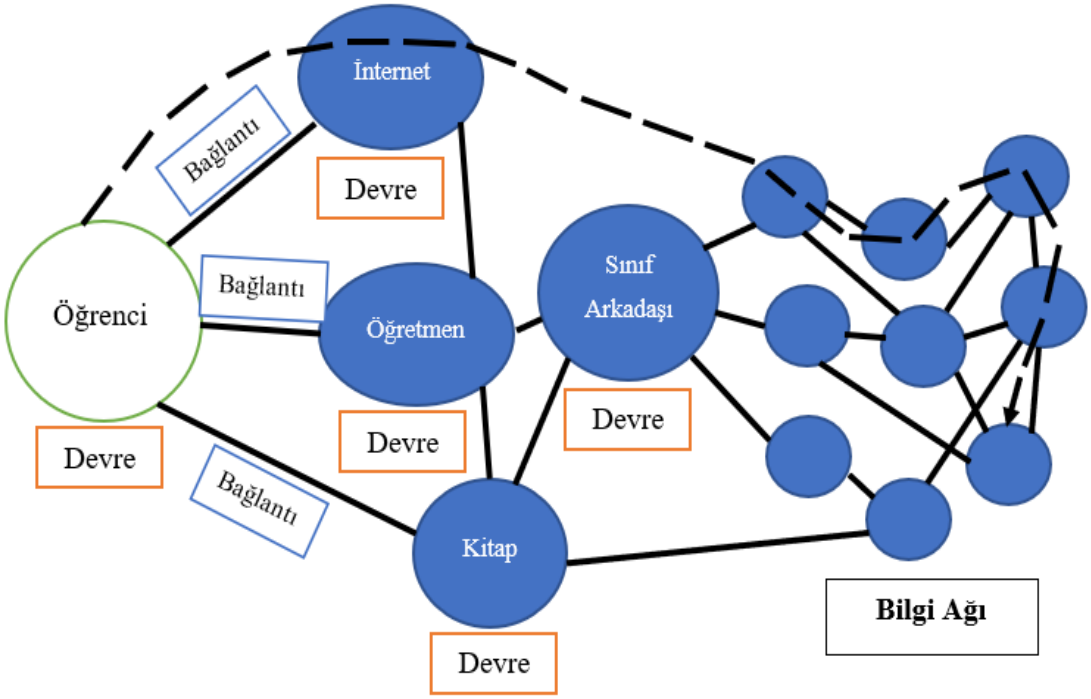
Bağlantıcı öğrenmede ağ, ilişkilerle birbirine bağlanan bir dizi devreyi ifade etmektedir. Buna göre ağlar bir ya da daha fazla şekilde birbirine bağlanmış devrelerden oluşur. Şekil-2'deki örnekte ağ dört devreden (A, B, C ve D) ve bunlar arasındaki bağlantıdan oluşmaktadır. Devre ise kendisi ile bağlantı kurulabilen her şeydir. Bağlantıcılık üç devre tipi tanımlamaktadır: bilişsel, kavramsal ve dışsal. Kavramsal seviyede ağ benzerlik ve pozitif ilişki gibi kavramsal bağlantılarla bağlanmış kavramları, fikirleri ve düşünceleri içerir. Dışsal seviyede ise ağ internet, intranet ya da doğrudan ilişkiyle bağlamış kişiler, kitaplar, internet siteleri, programlar ya da veri tabanlarından oluşur (AlDahdouh vd., 2015). Bağlantıcı öğrenme bakış açısından öğrenme aktiviteleri düzenlenirken önemli olan teknoloji tarafından desteklenen farklı ağ türlerinin (bilişsel, kavramsal ve sosyal) oluşumuyla sonuçlanan etkileşimlere öğrenci katılımının meydana gelmesidir. Bu nedenle öğrenme aktivitesi, ağ oluşumunu ve insan bağlantılarını geliştiren, destekleyen ve sürdüren bir şekilde tasarlanmalıdır (Siemens, 2005). Buna göre iki özellik, bağlantılı bir öğrenme etkinliği tasarımı kavramının merkezinde görünmektedir: i) öğrencilerin diğer sosyal ağlarla bağlantılı kişisel ağlarını kullanarak bir ürün oluşturmasını isteyen ve onların bunu yapmasına izin veren motive edici bir öğrenme etkinliği; ii) anlamlı iletişim ve iş birliğini destekleyen, teknolojik olarak desteklenen bir ortam.

Şekil 2. *Bağlantıcılık Kuramına göre Ağ ve Devre*



Ağ metaforu, birçok öğrenme kuramının temel taşlarını oluşturan "know-how" ve "know-what" kavramlarına benzer ancak "know-where" (bilginin ihtiyaç duyulduğunda nerede bulunacağının anlaşılması) kavramıyla tamamen farklı bir noktayı işaret eder (Sitti vd., 2013). Bu kurama göre pratik bilginin mutlaka bireyin zihninde var olması gerekmez, dışarıda (harici depolama ve veri tabanları alanlarında veya sosyal ağlar içinde) bulunması yeterlidir; öğrenme, ihtiyaç duyulan bilginin bu kaynaklardan geri çağrılması ve bunların birbirleriyle bağlanmasından oluşur (bkz. Şekil 3. Bilgi Ağı (AlDahdouh, 2019)). Burada, bilgi kaynakları arasında bağlantı kurma yeteneği, zihinde var olan bilginin kendisinden daha önemlidir (Brocca, 2020).

Şekil 3. *Bilgi Ağı*



Kaynak: AlDahdouh, 2019.

Bağlantıcılık temelinde yatan düşünce öğrenenlerin bir öğrenme topluluğuna bağlanmaları ve bu topluluktan öğrenirken aynı zamanda onlara bilgi de sağlamasıdır. Öğrenme topluluğu benzer ilgileri nedeniyle sürekli iletişimde bulunarak birlikte öğrenen bir grup insandır. Topluluk daha geniş bir ağdaki devrelerden biri olarak görülür. Birbirinden farklı ancak birbirine bağlı olan ağlar bağımsız, çeşitli ve yaratıcı bilgi gelişimini desteklemektedir. Bilgi sürekli değişmektedir ve geçerliliğini ve güvenirliğini yeni bilgiler aracılığıyla sürekli kontrol etmek gerekmektedir. İnternet ortamındaki bilgi üretim sürecinde disiplinler arası bir bağlantı bulunmaktadır (Boitshwarelo, 2011). Bu kuram, teknolojideki özellikle de İnternet aracılığıyla bilgiye hızlı ve yaygın bir biçimde ulaşmayı sağlayan gelişmeler mevcut eğitim/öğrenme felsefelerin fikirlerini modası geçmiş bir hale getirmiş olması nedeniyle ortaya çıkmıştır. Bu kuramlar insanların dışında gelişen öğrenmeleri (örneğin, teknoloji tarafından sağlanan ve yönlendirilen öğrenme) açıklamamaktadır. Ancak Siemens, dijitalleşen dünyanın hızı nedeniyle bilgiyi oluşturan gerçeklerin sürekli yeniden yazılmakta ve güncellenmekte olduğunu ifade etmiştir. Kuramın ana fikri, bilgi sürekli değiştiğinden öğrenenler için önemli olan şeyin bilgiyi edinmek ya da geliştirmek değil ihtiyaç duyulduğunda –halen geçerli ya da kabul edilebilir olup olmadığını da göz önüne alarak- onu bir sistem ya da organizasyon

içerisinde bulmak ve meta-bilgi içerisindeki bağlantıların farkına varmaktır (Brill, 2008). Bu anlamda Bağlantıcı öğrenme kuramı bilgi okur-yazarlığına bir yaklaşım olarak da düşünülmüştür ve ağlarla bağlanmış bir toplum içerisinde bilgiyi düşünmeye yapmış olduğu vurgu nedeniyle yapılandırmacılık gibi daha geleneksel kuramlardan günümüzle daha ilişkili bir öğrenme kuramı olarak kabul edilmiştir (Brooks, 2015). Bir kuram olarak, ağlardaki özerkliğe ve çeşitliliğe dayanır ve topluluğun farklı bakış açılarının etkileşimi aracılığıyla öğrenmeye ulaştığını varsayar. Bağlantıcılık terimi bilginin bir ağdaki bağlantılara dağılmış olduğu ve öğrenmenin bu ağları kurma ve bunların içinden geçme becerisinde yattığı şeklinde bir bilgi biçimi ve pedagoji olarak açıklanabilir.

Katılımcıları (öğrenenleri) okudukları (bilgi) hakkında kendi tercihlerini yapmaya teşvik etmek onların eşsiz bir bakış açısı kazanmalarına yardımcı olur (Downes, 2008) ve bu durum sürekli değişen toplumun eğitime bir yansıması olarak açıklanır. Öyle ki toplumlar giderek daha karmaşık hale gelmektedir; sosyal bir biçimde bağlanmıştır, küreselleşmiştir ve teknolojideki sürekli ilerlemeler tarafından değiştirilmektedir. Günümüzün bahsedilen koşullarında öğrenme karmaşık fikirlerin uyumla bir araya getirilmesi; belirli bilgi setleri oluşturmak için bir ağa bağlanılması olarak açıklanabilmektedir. Bilmenin (ezberde tutma ya da bilgiye ihtiyaç duyulduğunda ona ulaşılabilecek diğer insanlar, internet vs. gibi farklı kaynaklara başvurma gibi) farklı yolları vardır. Pegrum (2009: 28) dijital bir dünyada bilginin bireysel bir mülkiyetten çok ağın bir özelliği olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla günümüzde en temel beceri, bilgi kaynakları arasındaki bağlantıları görmek ve sürekli öğrenmeyi sağlayacak biçimde bu bağlantıları sürdürmektir. Bilginin sürekli güncellemesi ve yer değiştirmesi öğrenenin dışında örneğin bir veri tabanında ya da diğer özel bilgi kaynaklarında meydana gelebilmektedir. Öğrenenin bu dış kaynaklı bilgiyle bağlantıda olması hali hazırdaki bilme durumundan daha önemlidir. Bağlantıcı öğrenme kuramının ilk odak noktası bireydir. Kişisel bilgi birikimi bir organizasyonu içeren ve ağlardan oluşan bir sistemi barındırır. Birey, sisteme girip çıkarak bilgi gelişimi döngüsüne devam eder (Duke vd., 2013). Buna göre bağlantıcılık öğrenmeyi anlamak için kuramsal bir çerçevedir ve öğrenme, öğrenenler sayısız bilgi kaynaklarından ve teknolojiden oluşan kişisel öğrenme ağlarında bulunan fikirler arasında bağlantılar kurduklarında meydana gelir. Öğrenen elektronik veri tabanları, internet arama motorları ve çevrimiçi bilgi kaynakları gibi internet teknolojileri aracılığıyla ulaştığı kavramlar, fikirler ve bakış açıları arasındaki bağlantıların farkına vardığında bilme ortaya çıkar (bkz. Tablo 4. Web 3.0 ve

Bağlantıcılık Kuramı İlişkisi). Bu nedenle bağlantıcılık ağlarla bağlanmış bilgi teknolojilerini öğrenme sürecinin önemli bir unsuru olarak görmektedir (Dunaway, 2011). Bu kuramın teorisi halen gelişme aşamasındadır ve bazılarınca öğrenme yöntemi olarak kesin olmayan yönleri bulunmakla eleştirilmektedir. Ancak hem örgün hem de örgün olmayan öğrenme durumlarında internet tabanlı sosyal ağ öğrenmelerinin gelişen profili kolayca göz ardı edilebilecek durumda değildir. Eğitimciler için asıl zor olan bağlantıcılık özelliğini koruyarak sosyal ağları sınıf katılımı için kullanmaktır (Jennings & Weatherly, 2013).

Tablo 4. *Web 3.0 ve Bağlantıcılık Kuramı İlişkisi*

E-öğrenmede Kullanılan Web 3.0 Teknolojileri	Bağlantıcılık Temel İlkeleri
Sosyal anlam ağları, açıklık ve kişiler arası işlerlik	Öğrenme ve bilme fikirlerin çeşitliliğinde yatar.
Büyük veri ya da küresel veri depoları, bağlantılı veriler, bulut bilgisayarlar, genişletilmiş akıllı mobil teknolojiler	Öğrenme belirli devre ve bilgi kaynaklarının ilişkilendirilmesi sürecidir. Bilginin geçerliliği önemlidir.
Makine öğrenmesi, yapay zeka, kişisel avatarlar, 3 boyutlu görselleştirmeler ve etkileşim	Öğrenme, insan dışı araçlarda bulunabilir.
Anlam ağları, bilginin kontrolü	Daha fazlasını bilme kapasitesi hali hazırda ne kadar bilindiğinden daha önemlidir.
Anlam ağları, işbirlikli zeki filtreleme	Alanlar, fikirler ve kavramlar arasındaki ilişkileri görmek temel beceridir.
Anlam ağları, işbirlikli zeki filtreleme	Sürekli öğrenmeyi sağlamak için bağlantıları kurmak ve sürdürmek gerekir.
Anlam ağları, zeki filtreleme	Karar vermenin kendisi bir öğrenme sürecidir. Ne öğreneceğine ve gelen bilginin anlamına karar verme sürekli değişim penceresinden bakılması gereken durumlardır. Şu an doğru bir cevap olmasına rağmen, kararı etkileyen bilgi ortamında ileride ortaya çıkabilecek değişimler nedeniyle yanlış olabilir.

Kaynak: Foroughi, (2015).

Bu kurama göre öğrenmenin başlangıç noktası öğrenenlerin bir öğrenme topluluğuna bağlanması ve katılmasıyla bilginin aktive edildiği durumdur. Öğrenme toplulukları etkileşime, paylaşıma, diyaloğa ve birlikte düşünmeye imkan tanıyan benzer ilgi alanlarına sahip kümeler olarak tanımlanmaktadır (Siemens, 2006). Katılımın sonucunda öğrenenler ile topluluğun daha bilgili bireyleri arasında iletişim ortaya çıkar. Etkileşimli internet ortamındaki bu iletişim yalnızca kelimeleri değil aynı zamanda video ve multimedya gibi görselleri de içerir. Teknolojideki Web 2.0 ve 3.0 gibi gelişmelerle öğrenenler kişisel öğrenme ortamları oluşturabilmektedir ve bu durum da öğrenme

kaynaklarının öğrenenler tarafından yalnızca tüketilmediği aynı zamanda üretildiği anlamına gelmektedir (Gerard & Goldie, 2016). Kişisel öğrenme ortamı kavramı aslında yeni değildir; Wikipediaya göre ilk olarak 1970'li yıllarda ortaya çıkmıştır. Ancak, sosyal ağ olarak da adlandırılan ve kullanıcılara çevrimiçi varlıklarını kontrol etme imkanı tanıyan Web 2.0 teknolojisinin ortaya çıkışıyla yeniden keşfedilmiş ve yerini sağlamlaştırmıştır. Kişisel öğrenme ortamları Şekil-6'daki gibi açıklanmaktadır. Buna göre kişisel öğrenme ortamları içerik ve etkileşimin bir birleşiminden oluşmaktadır. İletişim kanalları ve bulut kaynaklar bilgi ve içeriği oluştururken; internet uygulamaları ve sosyal medya üyelikleri de kişilerle bağlantıları ve servisleri sağlamaktadır (Gillet, 2013). Öğrenciler kendi etkileşimli, çeşitli, özerk ve açık öğrenme ağlarını oluşturur; öğrenci, karşılıklı öğrenme ilişkisinde, kişiliklerin / duruşların / yaşamı görme şekillerinin çeşitliliğini, paylaşılan sorumluluğu kabul ederek iş birliği içinde öğrenir; öğrenci, sabit gündemler veya takvimler veya fiziksel alan tarafından belirlenen sınırlara bağlı değildir (Aponte & Jordan, 2020). Bağlantıcılık temelli bir öğrenme ortamında öğrenme, deneyimlerden ve bilen bir toplulukla etkileşimlerden oluşan bir bağlantı ağı biçimini alır; eğitimciler kaynak toplayıcı, farklılıkları azaltan bir ara bulucu, analist ve danışman rollerine bürünürler (Downes S. , 2005).

Şekil 4. *Kişisel Öğrenme Ortamı*



Bağlantı kurma, (başka bireylerin ve bilginin) farkına varma ve değişimi sürdürme kapasitesi günümüz bilgi alışverişinin merkezinde yer almaktadır (Siemens, 2006) ve bu öğrenme bağlantısını sürdürmenin en kolay ve ana yolu, doğru bilgiyi veya doğru kişileri doğrudan bulmaktır. Öğrenci-içerik etkileşimi ve öğrenci-grup (küme ve ağ) etkileşimi

bu sürece dahil edilir (Wang vd., 2014). YouTube, Google Talk, Flicker, eMute ve Del.ico gibi açık erişim işbirlikli araçlarla öğrenen, çalışan, eğlenen ve kendini ifade eden bir nesil için bağlantıcılık tarafından sağlanan sosyal içerik işbirlikli bir çerçeve içerisinde geliştirilmiş öğrenmenin yeni bir yoludur ve kazanım seviyeleri şu şekildedir (Husaj, 2015):

- Toplama: veriyi depolama, kaynakları organize etme, bilgiyi filtreleme ve yeni ilişkiler kurma.
- Yansıtma: eleştirel düşünme, bilgiyi seçme ve gözden geçirme, yeni öğrenme programları oluşturma.
- Bağlantı: çalışma gruplarının kendiliğinden oluşturulması, bireyin kendini mevcut öğrenme topluluklarından birine dahil etmesi, öğrenme hedeflerinin, değerlerin ve tutumların paylaşılması, bilginin bağlantılarının kurulması.
- Yayınlama: öğrenme tecrübelerinin paylaşılması, içeriğin çok çeşitli biçimlerde düzenlenmesi, işbirlikli araçların bilişsel araçlara dönüştürülmesi.

Bağlantıcılık paradigması, retorik bir araçtan daha fazlası olarak eğitim sistemine yerleşmek için çok daha fazla araştırmaya ihtiyaç duymaktadır zira bu yeni "izm" tarafından önerilen ve kesinlikle daha fazla araştırmayı teşvik eden iç görülere açık, sezgisel bir çekicilik vardır (Klinger, 2011). Bununla birlikte Bağlantıcılık hakkındaki literatürün çoğu, ortaya çıktığı seviye olan yüksek öğretime odaklanmıştır çünkü öğrenen özerkliği ve bağlantı kurma (öğrenme ağı), gelişmiş öz düzenleme ve motivasyonun olduğu yüksek öğretim ortamlarında uygulanması daha kolaydır. Resmi eğitim ortamlarında ortaokul öğrencileri arasında bu yaklaşımın değerini araştıran çok az deneysel çalışma vardır (Smidt vd., 2017; Rice, 2018). Bağlantıcılık geleneksel (yüksek öğretim öncesi) sınıf ortamlarına pek dahil edilmemiştir, çünkü muhtemelen bu kademelerle uyumsuz olduğu varsayılmaktadır. Oysa bağlantıcılık, insanların bilgiyi nasıl edindiklerini açıklayan bir kuramdır; bu nedenle, bağlantıcı ağlar tüm sınıf ortamlarında mevcut olmalıdır. Bağlantıcılığın en önemli ilkelerinden biri, öğrenmenin hem teknoloji hem de akranlarla yüz yüze etkileşim kullanılarak ağlar aracılığıyla gerçekleşmesidir. Bu nedenle, bağlantıcı stratejiler, geleneksel sınıf ortamları da dahil olmak üzere ağlara elverişli olan tüm sınıf ortamlarına uygulanabilir (Rice, 2018). Bağlantısal ağ ortamlarında öğrenme için herhangi bir sınıf ortamında bulunabilecek öğrenci özerkliği, kaynak açıklığı, ağ bağlantısı ve fikir çeşitliliği olmak üzere dört strateji vardır ve bu dört strateji, geleneksel sınıflar da dahil olmak üzere herhangi bir sınıf

ortamında uygulanabilir bu nedenle bağlantıcı stratejiler, tüm sınıflarda uygulanabilir ve uygulanmalıdır (Smidt vd., 2017).

Bağlantıcılık, öğrenmeyi gerçek sorunlara uygulanan bilgi, iletişim ve kaynak ağlarını geliştirme süreci olarak gören, dijital olarak aracılık edilen bir dünyada sosyal yapılandırmacı kuramın mantıksal bir gelişimidir. Bağlantıcılık kuramına göre, öğrenme, bir öğrenci bir öğrenme topluluğuna bağlandığında ve bu topluluğa bilgi beslediğinde gerçekleşir. Bağlantıcılık "öğrenicinin merkezde olduğu, bilgiyi yalnızca dış ağları ve grupları değil, aynı zamanda kendi geçmişlerini ve tercihlerini de içeren bir bağlamda birleştiren ve yapılandıran yapılandırmacı bir öğrenme modeli varsayımı üzerine inşa edilmiştir. Sosyal yapılandırmacılık kuramıyla ilgili çerçeveler ve modeller ve bilgisayar (BİT) destekli dil öğretimi beraber düşünülecekse bağlantıcı öğrenme kuramı tercih edilmelidir çünkü bağlantıcı öğrenme bir yabancı dili öğrenmek için çok önemli olan sosyal öğrenmeyi, göreve dayalı öğrenmeyi, sosyal etkileşimi, otantik öğrenmeyi, iş birliğine dayalı öğrenmeyi, kişiselleştirilmiş bağımsız ve kendi kendine öğrenmeyi teşvik eder.

Bağlantıcı kuram, hem uygulayıcılar hem de araştırmacılar tarafından farklı amaçlara ve bağlantıcılık anlayışına dayanan farklı uygulama biçimleri ve tasarımlarındaki etkinliklere ilham vermiştir ve tamamı etkileşim üzerine inşa edilmiş bu etkinlikler üç gruba ayrılabilir. İlk uygulama şekli basit bağlantı kurucu öğrenmedir. Bu tür öğrenmenin amacı, öğrencilerin bir cep telefonunda bir arama motoru kullanarak karmaşık bir matematik problemine çözüm bulması gibi, belirli bir cevaba veya çözüme ulaşmak için bilgiye erişmenin yollarını bulmaktır. Öğrenme sürecine olan bu odaklanma, "borunun, borunun içindeki içerikten daha önemli olduğu" şeklindeki ünlü bağlantıcılık iddiasıyla tutarlıdır. İkinci uygulama şekli sosyal ağ üzerinden öğrenmedir. Bu tür öğrenmenin temel amacı, bilgi paylaşımı ve bağlantı sağlama amacıyla bir ağ oluşturmak için ortak ilgi alanlarına sahip insanları bir araya getirmektir. Üçüncü uygulama öğrencilerin karmaşık öğrenme ortamlarına dağıtılmış bağlantı kurma ve ağ oluşturma süreçlerini gerçekleştirmeleri için bilgi üretimi, karmaşık problemlerle ilgili karar verme ve teknolojik ve pedagojik yenilikler geliştirme yoluyla kendi kaynaklarını kullandıkları ve geliştirdikleri karmaşık bağlantıcı öğrenmedir (Wang vd., 2014).

Bu kurama karşı eleştiriler de bulunmaktadır. Verhagen (2006) bu kuramı öğretim programı seviyesinde kalmakla eleştirmekte ve bir öğrenme teorisi olmadığını ifade etmektedir. Bu nedenle ona göre bağlantıcılık bir öğrenme kuramından ziyade bir

pedagojidir. Kerr (2007) de bu eleştiriyi desteklemektedir ve durumu ilginç bir şeyler olmakla birlikte bunun bir öğrenme kuramı seviyesinde olmadığı şeklinde açıklamaktadır. Dahası Kerr, okuma ve yazma gibi rastgele öğrenilemeyecek olan şeyler söz konusu olduğunda bu kuramda sorunlar ortaya çıktığını ifade etmektedir. Bir başka eleştiriye göre ise bağlantıcılık diğer kuramların aksine kendinden başka teorilerle uyumsuzdur ve hatta diğer öğrenme kuramlarını reddettiği düşünülebilir (Al-Shehri, 2011). Yapılan eleştirilere rağmen, bağlantıcılık kavramı dijital çağdaki öğrenme yaklaşımına uygun görünmektedir (Garcia vd., 2013).

Bireyin kendi başına bilgiyi anlamlandırmasına vurgu yapan yapılandırmacılıktan; bireyin aslında sosyal bir varlık olduğu dolayısıyla anlamı sosyal bir ortam içerisinde ve diğer bireylerle etkileşim halinde ortaya çıkardığı düşüncesini savunan sosyal yapılandırmacılık kavramına doğru bir bakış açısı gelişmiştir ve bağlantıcılık da tam bu noktada daha da çağa uygun bir yaklaşımla işin içine teknolojiyi katmıştır. Bugün birey sahip olduğu teknolojik imkanlardan bağımsız olarak düşünülemez hale gelmiştir dolayısıyla eğitimde de bireyi bu imkanlarla birlikte düşünmek gereklidir. Sosyal yapılandırmacılıkla teknolojik pedagojiyi birleştirdiği düşünülebilecek olan bağlantıcılık kuramı da bu noktada önem kazanmaktadır. Bir öğrenme kuramı olarak çok genç olan bağlantıcılıkla ilgili çalışmaların ağırlıklı olarak nitel desende ve literatür taramasıyla yürütülmüş olması doğaldır, zira öğrenme kuramları öncelikle teorik bilgilerle yeterince desteklenmelidir. Alan yazında bağlantıcılıkla ilgili halen boşluklar bulunması doğaldır ancak yapılan çalışmalar arttıkça bu sorun ortadan kalkacaktır. Hali hazırda alan yazında bağlantıcılık anlayışına uygun öğrenme süreçleri ile ilgili çalışmaların sayısı oldukça sınırlıdır. Elbette kuramsal altyapının tam olarak kurulması zaman alacağından uygulamadaki yansımalar hem sınırlı olacak hem de eleştiriye büyük oranda açık kalacaktır.

2.3. BAĞLANTICILIK İLE DİĞER KURAMLARIN KARŞILAŞTIRILMASI

Bağlantıcılığın bir öğrenme kuramı olup olmadığını sorgulayan Kropf (2013) bağlantıcılıkta yaygın olarak kullanılan bilgi kaynaklarını incelemiş ve durumu bağlantıcılığın eğitimde ikili bir role sahip olduğu şeklinde açıklamıştır: bağlantıcılık hem bir öğrenme hem de bir öğretim kuramı olarak değerlendirilebilir. Kropf, ilgili makalesinde incelediği on üç bağlantıcılık temelli araştırmanın on birinde, çeşitli öğrenme ortamlarında çeşitli E-öğrenme materyalleri ile birlikte üst düzey düşünme becerileri performansında ve başarısında önemli değişiklikler olduğunu belirlemiştir.

Bununla birlikte Kropf bu araştırmaların, bağlantıcı öğrenme kuramını sunan Siemens'in, bağlantıcı kuramla üç öğrenme kuramının da yerini alabileceği önerisini desteklemediği ifade etmiştir. Ona göre, aslında bağlantıcılık kısmen davranışçı, kısmen bilişsel ve kısmen yapılandırmacı öğrenme kuramı olabilir; ağ düğümlerinden akan sınırsız içerik ile bağlantı, üç klasik öğrenme kuramının tümünün gömülü olduğu binlerce daha fazla E-öğrenme materyali sağlayabilir.

Davranışçılık, bilişselcilik ve yapılandırmacılık öğrenme ortamlarının oluşturulmasında en sık kullanılan öğrenme kuramlarıdır (bkz. Tablo 5. Öğrenme Kuramlarının Karşılaştırılması). Ancak, bu kuramlar öğrenmenin teknoloji tarafından (en azından bugünkü kadar) etkilenmediği dönemlerde geliştirilmiştir. Son yirmi yıldaysa teknoloji nasıl yaşadığımızı, iletişim kurduğumuzu ve öğrendiğimizi yeniden düzenlemiştir. Web 2.0 olarak adlandırılan dönemden itibaren bilginin otoritelerce seçilmesi, organize edilmesi, dağıtılması ve kontrolü yerini mevcut ihtiyaçlara göre bilginin yönetilmesine bırakmıştır ve bu durumun doğal bir sonucu olarak resmi aracıların ve kurumların önemi azalmaktadır. Günümüz gruplarının ağlarında, iş birliği, öğrenci-merkezlilik ve öz-düzenleme ütopyası gerçeğe dönüşebilir. "İndirme (download) nesli" için internet öğrenme için bir araç olmaktan çıkmış; bireysel çalışma için bir platform ve merkeze dönüşmüştür. İnternetin ulaşılabilirliğinin çok artmış olması; bilgi birikimimizin de benzer şekilde sürekli artması ve mobil araçlarla kolayca ulaşılabilir olması; içerik yönetiminin ucuz ve basit bir hale gelmesi; blog, wiki, dosya değişim programı gibi araçların ortaya çıkışı; ücretsiz kullanılabilir içeriklerin yaygınlaşması, sosyal ağların ve bunları destekleyen çeşitli yazılımların gelişmesi gibi nedenler bu değişimi beraberinde getirmiştir (Bessenyei, 2008). Öğrenme süreçlerini ve ilkelerini tanımlayan öğrenme ihtiyaçları ve kuramları sosyal çevrenin altında yatan durumları yansıtır özellikte olmalıdır (Khatibi & Fouladchang, 2015). Bağlantıcılık kuramına yön veren düşünce kararların sürekli değişen temeller üzerine verildiğidir (Yi vd., 2014). Bu nedenle, neyin önemli olduğunu ayırt etme ve seçme becerisi gerekli hale gelmektedir. Aynı şekilde yeni bilgilerin eski olanları ne zaman değiştireceğinin, bilgilere yeniden yön vereceğinin ve öğrenmeyi yeniden inşa edeceğinin farkına varma becerisi de ön plana çıkmaktadır (Loureiro & Bettencourt, 2010).

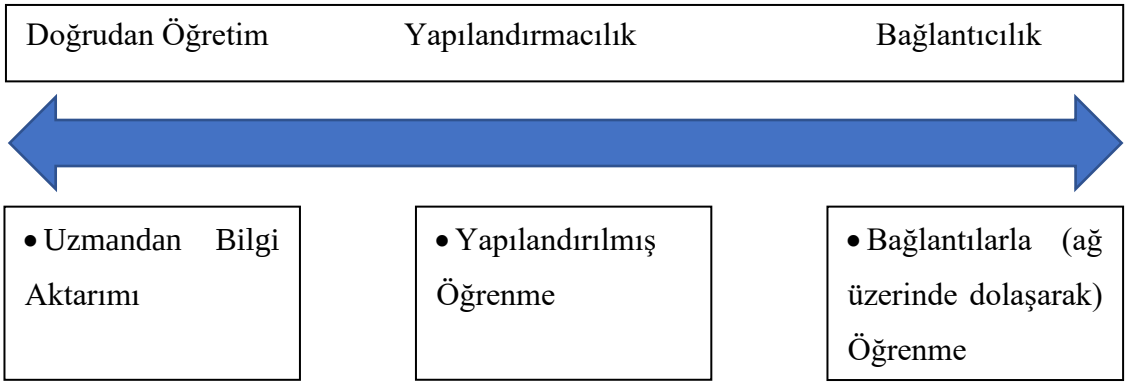
Tablo 5. *Öğrenme Kuramlarının Karşılaştırılması*

Sorular	Davranışçılık	Bilişselcilik	Yapılandırmacılık	Bağlantıcılık
Öğrenme nasıl gerçekleşir?	Kara kutu-ana odak noktası gözlenebilir davranış	Yapılandırılmış, bilgisayar mantığı	Sosyal, anlam her birey tarafından oluşturulur	Bir ağ içerisinde dağıtılır, teknoloji tarafından desteklenir, yapıları tanıma
Hangi faktörler öğrenmeyi etkiler?	Ödül, ceza ve uyarıcı	Mevcut bilgi, önceki tecrübeler	Katılım, sosyal, kültürel	Ağdaki çeşitlilik
Hafızanın rolü nedir?	Tekrar eden tecrübelerin en çok da ödül ve cezanın saklandığı donanım	Kodlama, saklama, geri çağırma	Önceki bilgiyi mevcut bağlamla karıştırma	Uyarlanabilir yapılar, mevcut durumun temsili, ağlarda mevcut
Transfer nasıl gerçekleşir?	Uyarıcı, tepki	"Bilen" kişinin bilgi yapılarının geliştirilmesi	Sosyal, karmaşık	Karmaşık öğrenme, hızlı değişim, çeşitlendirilmiş bilgi kaynakları

Kaynak: Balcescu & Bârsan, (2015).

Bir öğrenme kuramı olarak bağlantıcılık sürekli bir öğrenme sürecini destekleyen ağların, ortamların ve çevrelerin dinamiklerine ilişkin bir bakış açısı ortaya koyar. Bu görüşe göre, öğrenme öğrenenlerin dış kaynakları bütüncül bir bakış açısıyla gördükleri büyük ölçüde ağ tabanlı bir süreçtir (Marhan, 2006). Genel olarak, öğrenenlerin öğretmenden bilgi edinme ihtiyacı arttıkça dersin de öğretmen merkezli geleneksel eğitime yaslanması gerekmektedir. Ancak, öğrenenler bireysel olarak keşfetme ve yansıtmadan faydalandıkça derste yapılandırmacı yaklaşıma doğru bir eğilim olmaktadır. Öğrenenler diğer öğrenenlerle ve ağlarla etkileşimleri aracılığıyla kazanımlar elde ettiğinde ise ders bağlantıcı anlayışa yönelmektedir. Bu üç paradigma tamamen bağımsız düşünülmemelidir. Gerçek dünyada bunlar bir arada bulunabilir ve bulunur. Bu paradigmalar bir düzlem içinde düşünüldüğünde yapılandırmacı yaklaşım ortada yer alırken bilgi kaynağı olarak uzmanın yer aldığı doğrudan öğretim ve diğer taraftan bilgi kaynağının öğrenen tarafından oluşturulan ağlar olduğu bağlantıcılık iki ayrı uçta bulunmaktadır (Crosslin, 2016):

Şekil 5. *Öğretim Paradigmaları Düzlemi*



Çevrimiçi ortamlarda öğrenme, öğrenme sürecinin dinamiklerini karmaşık hale getirmektedir ve öz-yönlendirmeli öğrenmeyi, yansıtıcı "kasıtlı öğrenme eylemlerini" ve katılımcı ortamlarda bütünün bir parçası olmayı destekleyen bir esneklik, özgürlük ve kontrol hissini ortaya çıkarmaktadır. Bu nedenle, bağlantıcılık esnek öğrenme ortamlarında davranışları normalleştiren teknolojinin gücünü içinde barındırır (Abrams, 2013). Bağlantıcılık hem bireyin zihninde hem de dış dünyada ağlardaki etkileşimlere dayalı bir epistemolojik yaklaşımdır. Ne yapılacağına (davranışçılık), ne düşünüleceğine (bilişselcilik) ve nasıl anlamlandırılacağına (yapılandırmacılık) dair yaklaşımlardan bu noktada ayrılmaktadır ve özellikle Kitlesel Açık Çevrimiçi Öğrenme (MOOC) ortamlarında epistemolojik bir temel oluşturmaktadır (Barnett vd., 2013). Yapılandırmacılıkta öğrenme, "öğrencilerin mevcut bilgileri, sosyal bağlam ve çözülecek sorun arasındaki karmaşık etkileşim" tarafından belirlenirken bağlantıcılıkta odak noktası, bir konuda uzmanlaşma ve bilgi aktarımının öğrenme ağı üzerindeki dağılımının anlaşılması ve öğrenenin bilgiyi inşa etmesine yardımcı olan teknolojilerin rolüdür (Kizito, 2016). Bağlantıcı bakış açısından bilgili olmak, ağ bağlantılarını besleme, sürdürme ve çaprazlama; özel bilgi kaynaklarına tam zamanında erişmek ve bunları kullanmak ve bireyin önceki bilgilerden veya "şu anda bilinenden" anlam inşa etme yeteneğinden ziyade "daha fazlasını bilme kapasitesi" ve yeteneği olarak görülebilir. Günümüzde öğrenme temel unsurların değiştiği belirsiz ortamlarda, tamamen bireyin kontrolü altında olmadan gerçekleştiğinden, bağlantıcılık öğrenme sürecindeki doğrusal olmama durumuna, istenmeyen "kaos" ve beklenmeyen ağ etkilerine izin verir (Siemens, 2006: 4).

Davranışçılık, bilgiyi öğrencinin alması gereken fiziksel bir nesne ve öğrenmeyi, ödül ve ceza mekanizmaları aracılığıyla gerçekleri öğrencinin kafasına aktarma süreci olarak görür. Bilişselcilik bilginin sadece gerçeklerden ibaret olmadığını; teoriler ve

görüşler içerebildiğini ifade etmiştir. Bu nedenle, öğrenciler bilgiyi işlemek için mantık kapasitelerini kullanmalıdır. Bilgi, öğrencinin zihninin içindedir ve anlam oluşturma süreci yoluyla inşa edilir. Öğretmen, öğrenme deneyimini zengin ve çeşitli olacak şekilde tasarlamalıdır. Bilginin doğru cevaba giden tek bir mantıklı yolu olması gerekmez; başka yollar olabilir, öğrenci hangi yolu izleyeceğine karar vermelidir. Genel olarak, öğrenme kuramları aynı eğitim sürecini takip eder: olgunun ortaya konması, bilim adamlarının bunu tartışması, buna uygun içerik oluşturulması, öğretmen ve öğrencilerin ilgili süreçlerden geçmesi. Öğretmenin rolü ise aktarıcı (Davranışçılık) veya kolaylaştırıcı (Bilişselcilik, Yapılandırmacılık) olmuştur. Bağlantıcı öğrenmede ise bilginin yapısı bir ağ olarak tanımlanır. Ağ, birbirine bağlı bir dizi düğümdür. Bu ilişkiler / bağlantılar, iki düğüm arasındaki tekil bir bağlantı olarak görülmeyebilir. Bunun yerine, tek bir bütün olarak bir araya gelen ilişki grupları yani daha çok örüntü gibidirler. Ağ statik değildir; dinamiktir ve bu modeller zamanla değişebilir. Bağlantıcılıkta öğrenme, sürekli bir ağ keşfi, kalıp bulma ve bu kalıpların tanınması sürecidir (AlDahdouh vd., 2015). Bağlantıcılık temelli ortam, bir ağ kaynakları kurarak, teknolojiyi kullanarak yeni bilgileri paylaşarak ve keşfederek öğrenmeye ilham veren bir ortam olarak tanımlanabilir (Mohammed, 2019: 6) ve bağlantıcı öğrenme kuramının altında yatan fikir, insanların bir öğrenme ağında düğümler olarak hareket etmeleri ve bilgiyi iletmek için teknolojiyi ana yol olarak kullanmalarıdır (Telemeco, 2018: 7).

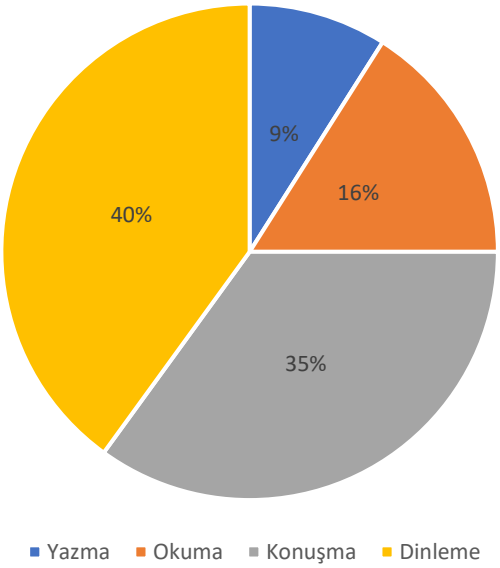
3. DİJİTALLELEN EĞİTİMDE YABANCI DİLDE DİNLEME BECERİSİ ÖĞRETİMİ

Dinleme, konuşmanın doğal habercisidir; bir kişinin ana dilinde (ve diğer (ikinci/yabancı) dillerin doğal olarak edinilmesinde) dil gelişiminin erken aşamaları dinlemeye bağlıdır. Dil öğrenimi yaklaşımında dinleme, dili öğrenmenin en temel yoludur; öğrenciye, dili kullanmak için gerekli bilgileri üzerine inşa edeceği bir temel kazandırır. Yeterli bilgi birikimi gerçekleştiğinde, öğrenci konuşmaya başlayabilir. Sadece dinleme aktiviteleri yapılan dönem, diğer dil becerilerinin temelini oluşturan bir gözlem ve öğrenme sürecidir (Nation & Newton, 2009: 38).

Dinleme, iletişim için harcanan toplam sürenin %40-50'sini; konuşma %25-30'unu; okuma %11-16'sını; ve yazma yaklaşık %9'unu oluşturduğundan (bkz. Şekil 6. İletişimde Kullanılan Yöntemlerin Dağılımı) iletişim açısından dinleme becerisi oldukça önemlidir. Dinlemenin bir dilde yetkin olmak için edinilmesi gereken ilk beceri olduğuna dair birkaç neden sunmak mümkündür. İlk olarak, kimse daha önce dinlemediği bir

kelimeyi söyleyemez. Bu nedenle yabancı dil öğretmenleri, dil girdisi (dinleme) seviyesinin dil üretiminden (konuşma) daha yüksek olması gerektiğini hesaba katmalıdır. İyi dinleyicilerin genellikle zayıf dinleyicilerden daha doğru ve daha yaratıcı konuştuğu; iyi dinleyicilerin kelime haznelerinin daha geniş olduğu ifade edilmektedir (Smith, 1975'ten akt. Kurniasih, 2011). İkincisi, iletişim esnasında, kişi ancak tam olarak dinledikten sonra doğru tepki verebilir. Günlük etkileşimlerimiz, yetersiz dinlemenin gereksiz tartışmalara ve sorunlara yol açabileceğini gösteren örneklerle doludur. Üçüncüsü, dinleme, iletişim sürecinin yarısını oluşturur. Dördüncü olarak, çocuklar sahip oldukları bilginin büyük çoğunluğunu dinleyerek alırlar (Kurniasih, 2011).

Şekil 6. *İletişimde Kullanılan Yöntemlerin Dağılımı*



Kaynak: Burley-Allen, (1995).

Dinleme "en yaygın kullanılan dil becerisi" olarak o kadar önemlidir ki dil öğrenmede dinlemenin önemi abartmak neredeyse mümkün değildir (Rost, 1994: 7). Eğitim, iletişim yoluyla elde edilir. Eskiden tamamen pasif bir aktivite olarak görüldüğünden, dil öğrenmede dinleme becerisi nadiren ciddi araştırmalara veya pedagojik ilgiye layık görülmüştür ve uzun süre "araştırma, öğretim ve değerlendirmede" göz ardı edilmiştir (Hamouda, 2012). Dinleme becerisinin ihmal edilmesi, ikinci/yabancı bir dilin öğrenilmesi ve edinilmesi için dört dil becerisinden hangisinin (konuşma, dinleme, okuma ve yazma) en önemli olduğuna dair bir tartışmanın doğal sonucudur (Gilakjani & Ahmadi, 2011). Nunan, dinleme becerisinin yabancı dil öğretiminde statü olarak konuşma becerisinden geride kaldığını ve yabancı dil bilmenin o dilde konuşma ve yazma ile eş değer görüldüğünü ifade etmiş ve bu durumu "Dinleme, ikinci bir dil

öğrenmede çoğu zaman ablası (konuşma) tarafından göz ardı edilen Külkedisi konumundadır." şeklinde açıklamıştır (Nunan, 2002: 238). Yakın geçmişte dinlemenin hem dil öğreniminde, iletişimde, akademik arayışta hem de mevcut İngilizce müfredatında kritik öneme sahip bir rolü olduğu kabul edilmesine rağmen, dört dil becerisi arasında halen en az araştırılan ve anlaşılan beceri olması şaşırtıcıdır (Li & Renandya, 2012). Tarihsel olarak dinleme becerisi hem araştırma hem de pedagojik bakış açısından ihmal edilmesinin ve İngilizce derslerinde dinlemenin bu kadar yaygın olarak vurgulanmamasının nedenlerinden biri, öğretmenlerin konuşma becerisine çok daha fazla önem verme eğiliminde olmalarıdır. Dinleme pratiğinin olmaması, günümüzde büyük ölçüde dil eğitiminde kullanılan iletişimsel yaklaşım yönteminin diğer becerilerden daha fazla konuşma gerektirmesinden kaynaklanıyor olabilir.

Günlük hayatta en sık kullanılan iletişim becerisi olmasına rağmen yabancı dil eğitimi açısından araştırmalarda yeteri kadar ilgi görmeyen ancak bir araştırma konusu olarak popülerliği yukarıda da bahsedildiği üzere giderek artmakta olan dinleme becerisi yabancı dil öğretiminde başarı getirme potansiyeli yüksek bir araçtır. Bu beceriyle ilgili literatürde yer alan özellikler ve dijitalleşen eğitimle birlikte artan potansiyeline ilişkin açıklamalar sonraki bölümde sunulmuştur.

3.1. YABANCI DİLDE DİNLEME BECERİSİNİN ÖZELLİKLERİ

Dinleme, öğrencilerin bildiklerini ve duyduklarını yorumladıkları etkileşimli karmaşık bir süreçtir. Hali hazırda sahip oldukları bilgilerle öğrenmekte oldukları bilgi arasındaki bağlantıyı içerir. Dinleme becerisinin rolü, öğrenme süreciyle bağlantı kurmaktır. Bu bağlamda, dinlediğini anlama dinleyicilerin mesajı anlamada hem ön bilgileri hem de dil bilgilerini kullandıkları etkileşimli bir yorumlama sürecidir (Vandergrift, 2002: 2). Dinleme eylemi tanımlanırken, bazı dinleme bileşenlerini dikkate almak gerekir: aksanın anlaşılması; kelimelerin telaffuz edilme şekli, dil bilgisi kuralları ve konuşmacının bağlam içinde söylediklerinin tüm anlamını anlamamıza yardımcı olan kelime dağarcığını öğrenme. Etkili dinleme tamamen bu bileşenler arasındaki ilişkiye bağlıdır; bu faktörler arasındaki bir kopukluk, dinlemeyi daha az etkili hale getirecektir. Kişi belirli bir mesajı dinlerken, dinlediği şeye daha doğru tepki verebilmek için bu faktörleri iletişim bağlamı içinde birleştirmelidir (Harmer, 2007: 11).

Dinlediğini anlama, en iyi şekilde iç içe geçmiş yapı ve bütünleştirme süreçleri dizisi olarak tanımlanır ve hem tümevarım hem de tümdengelim süreçleri içerir. Tümevarım süreci, sözlü bir metnin yüzey kodunun algılanmasını, dil girdisinin zihinsel

bir temsilini ve metnin genel anlamını oluşturmayı içerir. Tümdengelim süreci, metni mevcut ve aktive edilmiş şemalara (schema) entegre ederek önceki bilgilerle ilişkilendirmeyi ifade eder. Etkili dinleyiciler bu süreçlerin her ikisini de kullanır (Jin, 2002). Brown da öğrencilerin dinleme konusunda hem tümevarım hem de tümdengelim işleme becerilerine ihtiyacı olduğunu ifade etmiştir. Öğrenciler bazı sesleri duymalı (tümevarım), onları kısa süreli hafızasında yeterince uzun süre (birkaç saniye) tutup birbirine bağlamalı ve sonra yeni bir şey ortaya çıkmadan önce duyduklarını yorumlamalıdır. Aynı zamanda, dinleyiciler önceki bilgi ve şemalara göre anlamı belirlemek için ön öğrenmelerini (tümdengelim) kullanmalıdır (Brown, 2006: 3). Nunan (2002: 1) tümevarım ve tümdengelim işlemeyi dinleme esnasında meydana gelen iki ana bilişsel süreç olarak nitelendirmiştir. Bunlardan ilki olan tümevarım işleme, dinleyici tarafından "en küçük anlamlı birimlerden tam metinlere kadar doğrusal bir şekilde duyulan seslerin kodunun çözülmesi süreci" olarak açıklanmaktadır. Başka bir deyişle, beyin, beyne giren verilerin seslere dönüştürüldüğü, sözcüklere, bileşenlere, cümleciklere ve dilbilgisi ilişkilerine bağlanan ve sonunda dinleyici için anlam haline geldiği bir tür "kayıt cihazı" görevi görür. Öte yandan, tümdengelim işleme, bunun tersine çalışır. Öncelik, dinleyicinin gelen sesleri ipucu olarak kullanarak anlamı yeniden yapılandırmasıdır. Bunu yapacak olan dinleyici, konuşmacının söyleyebileceği şeyin anlamını tahmin etmek için kendi önceki şemalarına veya hali hazırda sahip olduğu bilgilerine güvenir. Araştırmacılar, dinlediğimizde bu iki sürecin birbirini tamamladığında hemfikirdir. Etkili dinleme yapan bireylerde tümevarım ve tümdengelim süreçler birbirini etkiler, böylece bir düzeydeki bilgi eksikliği diğer düzeydeki bilgilerle karşılaştırılarak telafi edilebilir (Wright & Hosbach, 2013). Van Duzer (1997)'e göre öğrenciler bu süreçlerin her ikisinin de dinlediğini anlamalarını etkilediğinin farkında olmalıdır ve öğrencilere her iki süreci de kullanarak pratik yapma fırsatları verilmesi gerekmektedir.

Dinleme, sınıfta en yaygın kullanılan dil becerisidir ve kişinin akademik başarısında okuma becerisi veya akademik yetenekten çok daha önemli bir rol oynar. Dinlediğini anlama dersleri, dilbilgisi yapısının öğelerini öğretmek için bir araçtır ve yeni kelimelerin bir iletişimsel söylem içinde bir bağlama yerleştirilmesine izin verir. Aslında dinleme, normal günlük yaşamda diğer dil becerilerinden çok daha fazla kullanılır. Tüm bunlara rağmen, dinleme becerisi gelişimi dil öğretiminde çok az vurgulanmıştır (Bano, 2017). Bununla birlikte, şimdiye kadar yabancı dil üzerine araştırma bulgularının büyük

bir kısmının normal günlük yaşamda en yaygın kullanılan dil becerisi olduğu için dinlemenin dil öğrenimi için en önemli beceri olduğunu ortaya koymuştur (Rost, 2011). Dinleme diğer üç dil becerisinden daha hızlı gelişmektedir ve bu da diğer dil becerilerinin gelişmesini kolaylaştırabileceğini düşündürmektedir (Hamouda, 2013). Dinlemenin iletişimdeki rolü ve dil öğrenmeyi kolaylaştırmadaki bir araç olarak önemi, dinlemenin edinilmesi gereken ilk dil becerisi olduğunun kabul edilmesini sağlar (Sularti vd., 2019).

Bazı öğrenciler oldukça iyi konuşabilir, ancak kendilerine söylenenleri anlayamazlarsa asla iletişim kuramazlar. Dinlemenin bu kadar önemli olmasının bir nedeni budur. Dinlemenin önemli olmasının ikinci bir nedeni, öğrencilerin dinleyerek kelime dağarcığını, dilbilgisi kalıplarını, kelime sırasını, dile özgü ritmi ve tonlamayı öğrenmeleridir. Başka bir deyişle, dinleme, öğrencilerin duydukları aracılığıyla İngilizce seslerin, kelimelerin ve dilbilgisinin bir modelini oluşturmalarına yardımcı olabilir. Üçüncüsü, gerçek hayatta konuşulan İngilizceyi dinlemek de öğrenciler için önemli olabilir ve dili edinmenin bir yolu olabilir; radyo veya TV dinlemek, yabancı ziyaretçileri anlamak ve ders çalışmak olası örneklerdir. Dördüncü neden, dinleme becerilerini de geliştirmedikçe konuşmanın geliştirilemeyeceğidir. Dinlemenin önemi ile ilgili bu gerçekler, öğrencilere neden dinlemenin bir beceri olarak öğretilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Eltawila, 2009: 8).

Ferris (1998), öğrencilerin herhangi bir akademik ortamdaki başarısının, uygun dinleme becerileriyle donatılmadan imkansız bir iş olduğunu iddia ederek dinlemenin önemini daha da vurgulamaktadır. Dinlediğini anlama, ikinci bir dil öğrenimi söz konusu olduğunda geliştirilmesi gereken temel bir dil becerisidir; dil öğrenmenin kalbi olarak kabul edilir, ancak öğrenmesi en zor beceridir (Kurita, 2012; Renandya & Farrell, 2011). Nunan (2015: 34) dinlemeyi "ikinci dil ediniminin motorundaki benzin" olarak tanımlamaktadır. Üstelik dinleme, diğer dil becerilerinin kazanılmasında da önemli bir rol oynar (Hassan, 2000). Öyle ki Rost (2011) öğrencilerin girdiyi doğru düzeyde kavramak için gereken dinleme becerilerini edinemezlerse, dili öğrenme şanslarını pratik olarak kaybedeceklerini ileri sürer.

Geçmişte dinleme pasif bir etkinlik olarak görülüp çok az dikkate alınırken statüsünün giderek önem kazandığı 1970'lerden ve eğitim alanında dinlemenin önemine odaklanılan 1980'lerden itibaren bu beceri teorik olarak, bireylerin işitsel girdinin seçilen yönlerine odaklandığı, anlam oluşturduğu ve duyduklarını mevcut bilgi ile ilişkilendirdiği aktif bir süreç olarak görülmektedir (bkz. Tablo 6. Dinleme Türleri ve Odak Noktaları).

Bu değişimin bir sonucu olarak, dinlediğini anlamanın önemi konusunda araştırma, öğretim ve öğrenme gibi farklı alanlarda artan bir farkındalık meydana gelmiştir (Benet, 2012). Dinleme etkinlikleri öğrencilere, öğretmenleri dışında İngilizce konuşanları duymak için mükemmel bir fırsat sunduğundan, öğrencilerin maruz kaldıkları konuşma İngilizcesi sayesinde iyi konuşma alışkanlıkları edinmelerini sağladığından ve kendi telaffuzlarını geliştirmeye yardımcı olduğundan oldukça önemlidir (Harmer, 2007: 228). Dinleme becerisine yeterince ilgi gösterilmediğinden öğrenciler, güncel, teknolojik ve öğrenci merkezli öğretim yaklaşımları ile uygun şekilde eğitilmiş görünmemektedir. Ancak, son zamanlarda dinlediğini anlama araştırmaları sınıflara girmeye başlamıştır ve çoğu eğitmen dinlemeyi çok önemli bir beceri olarak görmektedir (Vaezi vd., 2019).

Tablo 6. *Dinleme Türleri ve Odak Noktaları*

Dinleme Türü	Öğrenme Odağı	Etkinlik Odağı
Yoğun	Sesletim, söz dizim, sözcük	Öğrenci tam olarak ne söylendiğine çok dikkat eder. Doğruluğu hakkında öğretmen geri bildirim sunar.
Seçici	Ana fikir, önceden belirlenmiş görevler	Öğrenci anahtar bilgiyi çıkarmaya ve bilgiyi anlamlı bir şekilde yapılandırmaya ya da kullanmaya çalışır. Öğretmen etkinlik esnasında ve sonrasında dönüt verir.
Etkileşimli	Aktif dinleyici olma, anlamı ya da şekli (formu) açıklığa kavuşturma	Öğrenci, bilgileri keşfetmek veya çözümleri müzakere etmek için işbirlikçi görevlerde başkalarıyla sözlü olarak etkileşime girer. Etkileşimin biçimi ve sonucu hakkında öğretmen geribildirim sağlar.
Kapsamlı	Sürekli dinleme, çok miktarda dinleme girdisiyle başa çıkabilme	Öğrenci, daha uzun metinleri/içerikleri dinler ve anlam odaklı görevleri/etkinlikleri yapar. Öğretmen anlama stratejileri üzerine doğrudan öğretim ve toplu geribildirim yapar.
Dönüt Odaklı	Dinlemeye karşı öğrenenin tepkisi	Öğrenci, yanıt vermek için fırsatlar arar ve kendi görüş ve fikirlerini iletir. Öğretmen, öğrenciden "tepki" gelmesini sağlar.
Özerk	İlerleme, seçme ve yardım alma konularında öğrenen yönetimi	Öğrenci kendi içeriğini ve görevlerini seçer, kendi ilerlemesini izler; başkalarıyla kendi etkileşim kalıplarına karar verir. Öğretmen, öğrenme sürecine yönelik geribildirim sunar.

Kaynak: Rost, (2011).

Vandergrift (1999) dinleme becerisine önem verilerek dört önemli avantaj elde edilebileceğini ileri sürmektedir. Birincisi, öğrencileri çıktı üretmeye (konuşmaya) teşvik etmeden önce onları bol miktarda girdiye (dinlemeye) maruz bırakarak onlara konuşma için güvenilir bir temel sağlamayı içeren bilişsel avantajdır. Verimlilik, öğrencilere sınıf arkadaşlarının sözde hatalı konuşmasına maruz bırakmak yerine, doğal modeller (ana dili İngilizce olanlar) gibi hatasız girdi kaynakları sağlamanın olumlu etkilerine atıfta bulunan

ikinci avantajdır. Üçüncü avantaj, fayda, adından da anlaşılacağı gibi, bu becerinin yararlılığına atıfta bulunur. Araştırma bulguları, öğrencilerin konuştuklarının yaklaşık iki katı, okuduklarının 4 katı ve yazdıklarının 5 katı kadar dinleme yaptıklarını göstermektedir. Son olarak, duyuşsal avantaj, öğrenenlerin henüz dili üretmeye hazır olmadığı öğrenme sürecinde utanç verici erken dönem tecrübeleriyle ilgilidir. Buradaki temel varsayım, onları çıktı üretmeye zorlamak yerine, dinlemeye yönelik alıcı beceriyi vurgulayarak öğrenenlerde güveni artırmaktır.

Zorluklar, öğrencilerin dil sistemi hakkındaki sınırlı bilgileri ve hedef dilde akıcı doğal konuşmayı duyma deneyimlerinin olmamasından kaynaklanmaktadır. Kelime düzeyinde bir dinleme problemi ise en az altı olası nedenden kaynaklanabilir. İlk olarak öğrenci kelimeyi bilmeyebilir ve bu yaygın bir problemdir. Bir başka sorun ise öğrencinin sözcüğün yazılı biçimini bilmesi ancak sözlü biçimiyle daha önce karşılaşmamış olmasıdır. Yine yaygın karşılaşılan sorunlardan biri olarak öğrenci kelimeyi sesletim açısından benzer diğer kelimelerle karıştırabilmektedir. Ayrıca, kelimenin sözlü biçimini bilen öğrencinin onu genel olarak konuşmada veya özellikle o an geçen bir ifadede tanımaması da sorunlar arasında yer alır. Nadiren de öğrencinin sözcüğün söylenen biçimini fark ettiği ancak onu herhangi bir anlamla eşleştiremediği durumlar da ortaya çıkmaktadır. Son olarak öğrencinin sözcüğün söylenen biçimini fark ettiği ama yanlış anlamla eşleştirdiği durumlar karşımıza çıkmaktadır (Field J. , 2009: 87). Bu sorunları aşmak ve belirli bir göreve odaklanmalarına yardımcı olmak için öğretmen, kelime dağarcığını ve cümle yapılarını önceden vermek, soruları ön izlemek, ilgili konuları önceden dinlemek ve ilgili konuları önceden tartışmak gibi çeşitli ön dinleme etkinliklerini kullanabilir (Chang & Read, 2006).

Yabancı dil olarak İngilizce öğrenenler, özellikle -konuşmacı ile etkileşimde bulunmak şöyle dursun- konuşmacıyı görme fırsatına bile sahip olmadıkları tek yönlü dinleme durumlarında konuşulan dili anlamakta güçlük çekebilirler. Ancak içinde bulunduğumuz zaman dilimi bu sorunu ortadan kaldıracak neredeyse sınırsız imkanları beraberinde getirmiştir. İnternet ve BİT, yabancı dil öğrenimi ve daha önce önemi ve özellikleri açıklanan dinleme becerisinin geliştirilmesi açısından bundan sadece 20 yıl önce sahip olunmayan pek çok kaynağı hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin kullanımına sunmuştur. Dijitalleşen eğitimde yabancı dil öğretimi ve özellikle dinleme becerisi açısından geçiş sürecine ilişkin detaylar bir sonraki bölümde verilmiştir.

3.2. BİT VE YABANCI DİL ÖĞRETİMİ

Teknoloji ve küreselleşmenin etkisi İngilizceyi farklı alanlarda iletişim kurmak için güçlü bir dile ve araca dönüştürdüğünden, birçok öğrenci okulda geleneksel yöntemlerle İngilizce öğrenmelerinin kendilerini dili gerçek dünyada kullanmaya hazırlamadığını fark etmiştir. Buna ek olarak, genellikle animasyonlu ve hatta iletişimsel olan İngilizce öğrenim materyalleri ve programları internet üzerinde öğrencilerin kullanımına sunulmuştur. Bu durum, resmi olmayan (informal) öğrenmenin biçimsel öğrenmede örgün öğrenmeye kıyasla daha etkili ve esnek olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, bugünlerde tartışılan konulardan biri resmi olmayan öğrenmenin elektronik nesilde örgün öğrenmeden üstün olup olmadığıdır. Okullar hala öğrenme üzerinde doğrudan ve belirleyici bir etkiye sahiptir; öğrenciler için düzenli ve iyi desteklenen bir ortam sağlar. Ancak, okulların artık bilgiyi "okul kaleleri" içine hapsetmelerinin mümkün olmadığı tartışılmaz bir gerçektir. Bu nedenle, okullar gerçek hayatla bağlantılı, ilgi çekici ve kültürel olarak öğrencilerle ilgili materyalleri seçmelidir (Wu vd., 2014) ki bütün bu özellikleri sağlayan materyallerin sağlanmasında BİT en önemli ve kullanışlı araç gibi görünmektedir.

BİT, eğitim kalitesini artırmaya ve çağdaş bilgi toplumu tarafından belirlenen gereksinimleri karşılamaya yardımcı olduğundan her eğitim sisteminde temel araç haline gelmiştir ve teknolojideki hızlı ilerlemeler yabancı dil öğretiminin kalitesini ve etkinliğini arttırmak için yeni fırsatlar sunduğu düşünülen BİT'in gelişmesine yol açmıştır (Nurzhanova vd., 2018). Dilin, problem çözme oyunları ve eksik kişiler bulma, gizemleri çözme, kiralamak için uygun bir daire bulma ve bir iş kurma gibi görevler bağlamında kullanılması sırasında becerilerin tesadüfen geliştirildiği simülasyonlar etrafında düzenlenen aktiviteler geçmişte etkili olmakla birlikte (Derewianka, 2014: 212) eğitimciler, öğrencileri şu anda var olmayan işler ve durumlar için hazırlamalıdır. Bu noktada BİT araçları, her öğrenciye sınırsız nesnel eğitim avantajı sunma, kaliteli öğrenme materyalleri sağlama, öğrenme özerkliği oluşturma, bilgisayar tabanlı sorular ve cevaplar sağlama (programlı öğrenme), öğrencilerin kendi hızlarında ve farklı konumlarda öğrenmelerine izin verme, İngilizce öğretmenlerinin bilgisini arttırma ve öğretim kapasitelerini genişletme potansiyeline sahiptir. Bir başka deyişle, öğretmenin en iyisi ve teknolojinin en iyisi olumlu öğrenmeyle sonuçlanabilir (Sharma, 2009). BİT vasıtasıyla üretilen içerik iyi üretildiği ve kaliteli olduğu kadar zengin ve yoksullara, kentsel ve kırsal alanlara aynı kalitede içerik sunulmasını da sağlar (Akele, 2013).

Öğretmen ve öğrencilere fikirleri keşfetme ve düğüm olmuş sorunları çözme fırsatı verdiğinden, teknoloji kullanımı İngilizce sınıfını etkileşimli ve işbirlikçi hale getirir. Dahası hem öğretmenler hem de öğrenciler alandaki yetkililerle ve anadili İngilizce olanlarla iletişim kurabilirler.

Bilim ve teknoloji çağında İngilizce öğretmek, farklı teoriler, yöntemler, ilkeler ve BİT etkisindeki yenilikler nedeniyle çok zorlayıcıdır. Her şey değişim sürecinde olduğu gibi, dünyadaki İngilizce öğretimi de değişim sürecindedir. Buna göre, bir yabancı dil öğretmeni medya dünyasıyla başa çıkmak için bilgi ile iyi donanımlı olmalı ve dijital dünya ile güncellenmeli ve mesleğini rahat ve konforlu hale getirmeli ve öğrencilerinin iyiliği için işinde BİT araçlarını benimsemelidir (Acharya, 2014). Yabancı dil öğretimi ve öğrenimi bilgisayarların, internetin, multimedya ve şu anda BİT olarak adlandırılanların kaynakların kullanımına artan bir ilgi ortaya çıkmıştır (Huot vd.,: 84) ve İngilizce öğretiminin geleceği bilgisayar destekli öğrenme paketlerinin son derece gelişmiş bir versiyonunu getirecek, böylece bireyselleştirilmiş öğrenme programları ve interaktif çalışma öğretimimizin önemli bir parçası haline gelecektir (Viju, 2013).

Dil öğreniminde ve öğretiminde BİT ve dijital kaynakları kullanma fırsatları özellikle içinde bulunduğumuz çağda hem katlanarak artmış hem de önemli bir değişim geçirerek ilerleme kaydetmiştir. Önceki dil öğrenme yazılımları, çoğunlukla geleneksel dil laboratuvarının etkinliklerini kopyalamak için tasarlanmış ve öğrencilerin bireysel olarak seçtikleri saatte evde eğitim görmeleri için ek bir esneklik sağlamıştır. Günümüzde ise dil öğrenme yazılımları, dijital araçlar ve kaynaklar giderek daha çok yönlü, esnek ve mobil hale gelmektedir (Elgort, 2018). Dil öğretmenleri de kendilerini gelişmekte olan bu teknolojiyi kullanma baskısı altında bulmaktadır ve bu baskı alana ilişkin karşılaştıkları yaygın terminolojiye (örn. karma öğrenme, dijital pedagoji, tersine sınıflar (flipped classrooms), dijital vatandaşlar, 21. yüzyıl becerileri, sanal öğrenme ortamları ve eğitim oyunları (serious games)) yansır. Bu terimlerin her biri, bir gün, büyük ölçüde bilinmeyen bir fenomene isim vermek isteyen bir araştırmacı tarafından oluşturulmuştur, ancak eğitimciler bu terimleri kendi kabulleriyle ve amaçlarını göz önünde bulundurularak kullanmaya başlamıştır. Yine de teknolojiyi işe koşan en uygun pedagojik modelde, teknoloji içerik tasarım için başlangıç noktası değil, iyi bir tasarımın parçasıdır (Colpaert, 2016). Yabancı dil İngilizce öğrencilerinin düşük düzeyde dijital okuryazarlık becerileri, dil öğrenimi için bir araç olarak BİT uygulamalarının sınırlı kullanımından ve bilgisayarlara ve internet uygulamalarına erişimin sınırlandırılmasından

kaynaklanmaktadır ve bu ilk faktörle ilgili yabancı dil olarak İngilizce öğretme ve öğrenme faaliyetlerine BİT'i entegre etme konusunda isteksiz görünen İngilizce öğretmenlerinin rolü bulunmaktadır. İngilizce öğretmenleri hala yabancı dil öğretiminde BİT'i uyarlama aşamasındadır ve dijital cihazları kullanmada sınırlamalardan, sınırlılıklardan ve eksik bilgiden kaynaklanan sorunlardan etkilenmektedir (Eryansyah vd., 2019).

BİT'in yabancı dil öğreniminde kullanımına ilişkin mevcut araştırmalar, BİT'in öğrencilerin yabancı dil becerilerini geliştirmeleri için yenilikçi fırsatlar sunduğunu ve "resmi ve gayri resmi dil öğrenme ortamları (okul ve internet gibi) arasında bir miktar bağlantı" sağladığını veya sınıf bağlamını genişletme imkanı verdiğini ortaya koymaktadır. BİT daha etkileşimli bir dil sınıfının yaratılmasına, öğrencileri motive etmeye ve daha özgün bir dil ortamının sağlanmasına katkıda bulunur (Ngo, 2017: 15). BİT'in müfredat entegrasyonu, etkileşimli video, İnternet, e-posta ve World Wide Web gibi bir dizi elektronik kaynağa erişim sağlar. Bu BİT araçları, İngilizce'nin yabancı dil olarak kullanıldığı ülkelerde öğrencilerin dil becerilerini kazanmalarına, diğer dil kullanıcılarıyla iletişim ve etkileşim kurmalarına ve farklı kültürel uygulamalar, değerler ve çağdaş yaşam tarzları hakkında fikirlerini genişletmelerine yardımcı olabilir (Azmi, 2017). Jones (2008: 167-168) araştırmaların tutarlı bir şekilde, işitme odaklı bir yabancı dil sunumunda yazılı veya resimli bilgilerin işlenmesinin öğrencilerin anlama ve / veya kelime öğrenimini arttırdığını; aynı zamanda, multimedya bir ortamda hem resimli hem de yazılı ek açıklamalara erişmenin, tek başına veya ek açıklama bulunmadığındakinden daha fazla işitsel veya görsel öğrenmeye yol açtığını gösterdiğini ifade etmiştir.

Eğitimin temel amacı öğrencilerin anlamlı öğrenmeye katılmalarını sağlamaktır. Bu amaca ulaşmak için, öğrenciler bilgiyi öğretmenlerin veya teknolojinin yardımıyla inşa etmelidir (Orhan ve Şahin, 2016). Öğretmenler kendi sınıfa getirdikleri kaynaklar ya da ders kitapları aracılığıyla öğrencilere görsel-işitsel sınıf materyalleri sağlamasına rağmen, bu tür materyaller genellikle öğrencilerin birbirleriyle etkileşime girmesine, etkinliklere katılmasına ve daha da önemlisi öğrenme deneyimlerinin tadını çıkarmasına imkan tanımaz. Bu noktada İngilizce öğretiminde BİT kullanımı öğretmen merkezli eğitimi azaltır, tersine öğrenci merkezli eğitimi arttırır. Teknoloji destekli öğrenme materyalleri oyun tabanlı bir yaklaşımla tasarlandığında, öğrencilere zengin, gerçek zamanlı, işbirlikçi ve bağlamsal öğrenme deneyimleri sunabilirler. Öğrencilerin bu materyalleri oyun gibi algılamaları muhtemel olduğundan, yabancı bir dil öğrenmeye

olan motivasyonları ve ilgileri artma eğilimi gösterebilir. Sözlü iletişimde, arkadaşlarıyla iş birliği yaparken daha az endişeli, ancak daha güvende hissedebilirler (Taskiran, 2018). Bununla birlikte, BİT'in öğrencilerin İngilizce başarısını geliştirmeye aracılık edebilmesi için öğretmenlerin tutumunun ve desteğinin dikkate alınması gerekir (Dianti & Atmanegara, 2019).

BİT ve onun İngilizce eğitim alanındaki kullanımı zaman içerisinde büyük ölçüde ve hızla değişmiş; e-öğrenmeden m-Öğrenmeye doğru geçişle, öğrenciler, öğretmenler ve içerik arasında etkileşimi artıran büyük bir paradigma kayması olmuş; yer ve zaman esnekliği, cihaz maliyeti, kullanım kolaylığı gibi avantajlar ortaya çıkmıştır. Mobil öğrenmenin ortaya çıkmasının nedenlerinden biri, dil öğrenenlerin dil öğrenme cihazlarına kolayca erişebilmelerini sağlayan farklı teknolojik cihazların ortaya çıkmasıdır. Dil öğrenenlerin dinleme uygulamalarına daha fazla maruz kalmaları önemlidir. Ayrıca, mobil teknolojinin kullanımını bilen dil öğrencileri, fiziksel konumlarından bağımsız olarak yeni çalışma materyalleri edinme konusunda esnek olabilirler (Hwang, 2018). Daha sonraları ise BİT'in gelişimi, İngilizce eğitiminde bir m-öğrenme ortamından öğrencilerin zaman, yer veya ortam sınırlamaları olmaksızın çalışabildikleri ve öğrenciler, öğretmenler ve içerik arasında etkileşimin arttığı ve geliştiği bir uzaktan öğrenim ortamına geçişi beraberinde getirmiştir (Jeong vd., 2013).

Öğretmenlerin öğrencilerini bilgisayar destekli işbirlikçi öğrenme (CSCL) atmosferine yönlendirebilmeleri ve derslerinin amaçlarına yaklaşmak için sosyal aracılı bağlamlar oluşturmaları ve kullanmaları durumunda ses, video, sohbet odaları, kelime işlemci, yazılım programları ve diğer medya araçlarının kullanımı öğrencilerin sosyal iletişim faaliyetlerini genişletmek için farklı bir ortam sağlar. Öğretimde teknoloji kullanımının önemi, öğrenciler arasındaki ilişkilerin doğasına ve sınıftaki çalışma materyallerine ulaşmaya uzanmaktadır; teknoloji öğrenciler arasında eşitlik yaratan bir araç olarak kullanılabilir ve daha ilgi çekici bir çalışma ortamı oluşturabilir (Jebril, 2012: 7-8). Japonya'da Ulusal Multimedya Eğitim Enstitüsü tarafından hazırlanan bir rapor eğitim amaçlı BİT kullanımının öğretim programlarına yerleştirilmesiyle öğrencilerin BİT destekli eğitim almalarının İngilizce öğrenme başarılarına özellikle de "bilgiye anlama", "uygulamalı beceriler" ve "sunum becerileri" açısından olumlu yönde ve anlamlı bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır (Benmeddah, 2017: 7). İngilizce öğrenmede mobil öğrenmenin birkaç temel faydası vardır (Joseph, 2009):

1) Öğrencilere mevcut yetenekleri düzeyinde veya onun biraz üstünde materyaller sunmak.
2) Özgün/gerçekçi göreve dayalı öğrenme oluşturma.
3) Diğerleri ile desteklenmiş/yönlendirilmiş etkileşim.
4) Öğrencinin mevcut bilgi şemalarıyla bağlantı kurma.
5) Görsel ve sözlü bilgiyi birlikte sunabilme.
6) Öğrencilerin yöntem seçimi yapmasına imkan tanıma.
7) Öğrencilerin önceden hazırlık yapmasını sağlama.

BİT'in eğitim teknolojisinin bir parçası olarak uygulanması yabancı dil öğretimi bağlamında iletişim, esneklik ve çeşitli teknolojik araçlar sağlar. Bu tür bir öğretim öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirir; öğrencilere üst düzey becerileri kullanma şansı verir; eleştirel düşünme ve etkili bilgi işleme becerileri geliştirir; aktif olmayı teşvik eder, bağımsız, özerk ve iş birliğine dayalı dil öğrenimini kolaylaştırır. BİT yabancı dil öğretimine entegre etkili ve değerli bir tamamlayıcı öğretim aracı olmalıdır (Çakıcı, 2016) ancak açıkça ortadadır ki BİT'in dil öğretim uygulamalarına entegrasyonunun kendi sınırları vardır.

Yaşamın her alanında ve doğal olarak eğitimde de süregelmekte olan dijital dönüşümün BİT'in algılanan kullanışlılığı ve uyarlanabilirliği, kullanımının kolay ya da zor oluşu, gerektirdiği çaba, öğretim açısından ortaya çıkarabileceği muhtemel sorunlar ve katma değeri gibi yabancı dil sınıflarında öğretmenlerin ve öğrencilerin BİT kullanımına ilişkin tutumlarına etki edebilecek noktalar hakkında önemli bir bilgi eksikliği bulunmaktadır. Dolayısıyla, dijital çağda eğitim ve öğretim yapmak üzere yetiştirilecek aday öğretmenlerle kendini mesleğin içindeyken bu tür bir dönüşüm sürecinin içinde bulan öğretmenlerin bu çağın gerekliliklerine göre yetiştirilmesi ve güncellenmesi bu bilgi eksikliğini tamamlayacak çalışmalarla mümkün kılınabilir (Kurtz, 2018). Buraya kadar açıklandığı üzere yabancı dil eğitimi de dahil olmak üzere genel olarak eğitim hayatın her alanında baskın hale gelmiş dijital dönüşümün etkisi altındadır ve bu etkinin doğru değerlendirilebilmesi ve yönlendirilebilmesi için dijital ortamda öğrenme ile ilgili kuramlar ortaya konulması; bunların çok fazla sayıda uygulamalı araştırmayla test edilmesi ve böylece eğitimin bu yeni bağlamda etkinliğinin sağlanması gerekmektedir.

3.3. DİJİTALLEŞEN EĞİTİMDE YABANCI DİLDE DİNLEME BECERİSİ VE MATERYALLERİ

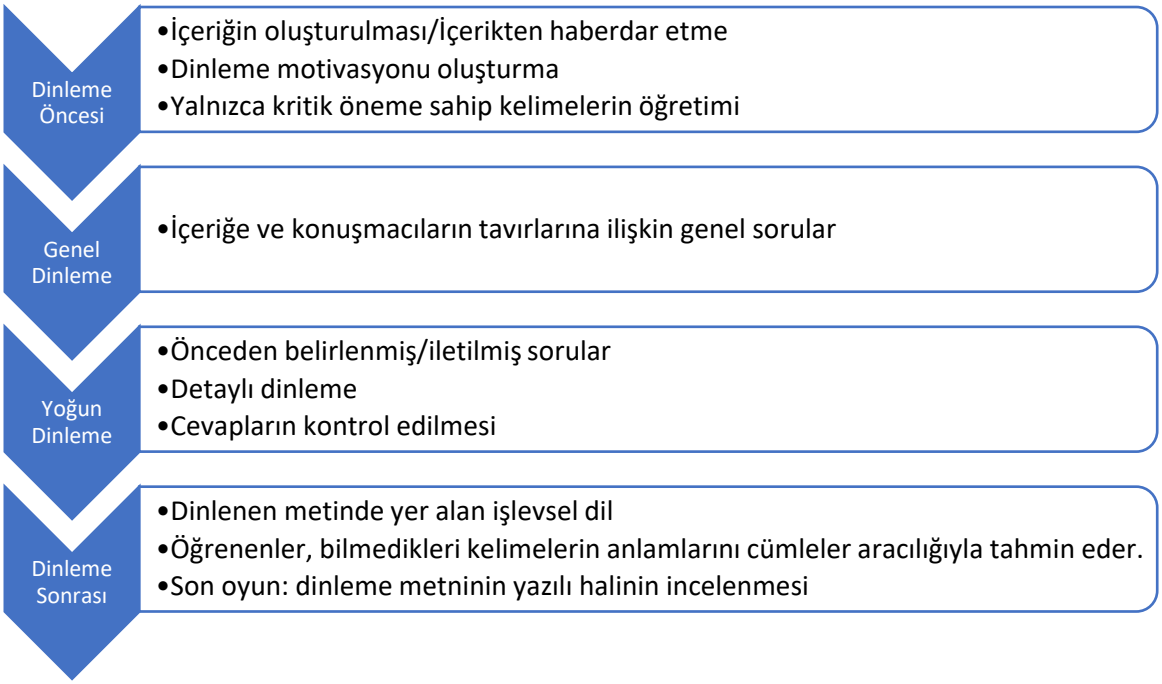
Field (2009)'a göre dinleme dersi yıllar içinde büyük bir değişikliğe uğramış ve günümüzde detaylı planlama gerektiren bir etkinlik haline gelmiştir (bkz. Şekil 7. Dinleme Dersi İçeriği). Dinleme öncesi aşama, öğrencilerin ön bilgilerini etkinleştirmeyi, öngörülerde bulunmayı ve anahtar kelimeleri gözden geçirmeyi içeren etkinlikler yoluyla hem tümdengelim hem de tümevarım yoluyla verileri işleme için hazırlar. Dinleme aşaması (genel ve/ya yoğun dinleme), seçmeli dinleme, esas dinleme, sıralama vb. gerektiren alıştırmalar yoluyla anlamaya odaklanır. Dinleme sonrası aşama genellikle dinlenen içerik ile etkileşime bir tepki içerir ve öğrencilerin bir konu hakkında fikir vermelerini gerektirebilir (Richards, 2008: 10). Peterson ise dil sınıfında dinlemeyi öğretmek için şu altı ilkeyi önermektedir: dil sınıfında dinleme süresi arttırılmalıdır; diğer etkinliklerden önce dinleme kullanılmalıdır; hem genel hem de seçici dinleme içeren etkinlikler kullanılmalıdır; üst düzey becerileri etkinleştirilmelidir (ör. dinleme öncesi etkinlikler); (dinleme etkinliklerinden gelen) verinin işlenmesi otomatik hale getirilmelidir ve bilinçli dinleme stratejileri geliştirilmelidir (Peterson, 2001: 89).

Dinlemek karmaşık ve aktif bir süreçtir. Bu nedenle dinlemenin düzenli olarak sınıf etkinliklerine dahil edilmesi gerekir. İngilizce'nin sınıfta iletişim aracı olarak kullanılması ve ayrıca fonolojik unsurları ve iletişimsel uyarıcı-yanıt görevlerini tanıma gibi yoğun ve kapsamlı faaliyetler, öğrencilere sağlanan girdi miktarını artırabilir; ancak, her sınıfta yeterli girdi sağlamak mümkün olmayabilir. Dahası, zaman sınırlamaları ve sınav için öğretme baskısı, dinleme pratiği yapmak için ayrılan zamanı azaltabilir. Öyleyse bir çözüm, öğrencileri sınıf dışında, kendi kendine erişim merkezlerinde veya başka yerlerde, çeşitli video ve ses materyalleri sunan web siteleri aracılığıyla İngilizce dinlemeye teşvik etmektir. Bu şekilde, öğrenciler çok fazla ve kapsamlı dinleme yapabilir. Hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin BİT tabanlı kaynakları tanıması ikinci veya yabancı bir dilde dinlemeyi öğretme ve öğrenmeyi kolaylaştırmada önemli bir husustur (Kiliçkaya, 2018).

Öğrenciler bir dilin ritmine girip ona karşı bir his geliştireceklerse, onların hikayeler, mektuplar, ses ve video kaynakları ve reklamlar gibi çok çeşitli ve daha uzun metinler dinlemeleri, farklı kökenlerden ve farklı aksanlarla bir dizi konuşmacıyı duymak için bolca şansa sahip olmaları gerekir (Cheater & Farren, 2001: 26). Ayrıca dinleme metinleri bilgilendirici başlıklara sahip olmalı ve öğrencilerin dinleme metni içeriğini

tahmin etmesini ve işlemesini kolaylaştırmak için resimler, illüstrasyonlar, grafik düzenleyiciler, grafikler, anlam haritaları veya diyagramlar dahil olmak üzere dinleme etkinliğine yeterli görsel destek dahil edilmelidir (Buck, 2001). Öğrenciler, konuşulan metinleri aktif bir şekilde anlamlandırmak için olası tüm fonolojik, sözdizimsel, anlambilimsel, bağlamsal ve dilbilimsel olmayan ipuçlarından yararlanmaya teşvik edilmelidir. Etkili bir yabancı dil öğretmeni öğrencilerin dinleme sürecinin bir yan ürünü olarak dinlediğini anlama alt becerilerini pratik etmelerini sağlayan çok çeşitli dinleme öncesi, sırası ve sonrası aktiviteleri içeren dinleme derslerini önceden dikkatlice planlamalı ve tüm dil becerilerini anlamlı bir şekilde bütünleştirmelidir (Almutairi, 2012: 16-18).

Şekil 7. *Dinleme Dersi İçeriği*



Öğrencilerin dinleme becerileri geliştirilirken ön dinleme, bağlamın kurulduğu ilk aşama olacaktır. Bu aşamada öğretmen motivasyon yaratır ve öğrenciler duyacaklarına hazırlamak amacıyla bazı etkinlikler yaparlar. Sonraki aşama, öğrencilerin bahsedilen görevleri yaptığı veya cevapları bulduğu dinleme aşamasıdır. Son aşama, öğrencilerin dinledikleri hakkındaki yanıtlarını kontrol etme, geri bildirim verme ve öğrendiklerini pekiştirme fırsatına sahip oldukları bölümdür. Bu aşama öğretmenler için çok yararlıdır çünkü öğrencilerin dinleme aktivitesiyle karşılaşabilecekleri belirli zorlukları analiz etmeye yardımcı olur (Bueno vd., 2006).

Bilgi ve İletişim Teknolojisini bir dil sınıfında kullanmak, öğrencilerin sürekli dinleme alışkanlıkları edinmelerine yardımcı olur. Bu amaçla kullanılabilecek ve nihayetinde gerekli iletişim becerilerini geliştirebilecek çok çeşitli araçlar vardır. Çeşitli BİT araçlarının kullanılması, öğrencileri dil becerileri pratiğinde bağımsız kılar, çünkü sınıf dışında da dil pratiği yapabilirler. Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin kullanımı, ana dili İngilizce olmayanlar için telaffuz problemleri gibi dinleme gibi dinleme dahil olmak üzere dil becerilerinin geliştirilmesine çok etkili bir şekilde katkıda bulunur; tamamlayıcı dinleme aktivitelerinin yardımıyla, dinleme için alıştırmalar, testler ve anlama soruları gibi ek uygulamalar yapılabilir ve dil öğrenenler ilgilerini çeken çeşitli aktiviteler arasından seçim yapabilir (Amir, 2018).

İyi (hazırlanmış/seçilmiş) dinleme materyalleri ve kaynakları dinleme etkinliğinden en iyi sonuçları almada çok belirleyicidir. Ders kitapları, kayıtlı materyaller, canlı konuşmalar çevrimiçi materyaller, dinleme pratiğinden iyi sonuçlar almak için çok önemlidir ve bu nedenle ortaya çıkmış olan Bilgisayar Destekli Dil Öğretimi (BDDÖ), eğitimin kişiselleştirilmesine büyük katkıda bulunmuş; bilgisayar donanımı ve yazılımı eğitim uygulamalarındaki son gelişmeler, yabancı dil sınıfları için hızla büyüyen bir kaynak sağlamıştır. BDDÖ'nün pratik uygulamaları o kadar hızlı büyümüştür ki öğretmenlerin alana ayak uydurması neredeyse imkansızdır. Ancak, bu gelişme hem öğrenenler hem de öğretmenler için zengin kaynaklara erişilebilirlik ve daha fazla öğrenme kaynağı olarak internet tabanlı etkileşim olasılığının artması gibi eğitim avantajları açısından değerlendirilmelidir (Vahdat & Eidipour, 2016). BDDÖ programlarının çok yardımcı ve motive edici materyaller olabileceği ve sunabileceği anlaşılmaktadır. E-öğrenme kaynakları giderek daha fazla kullanılabilir hale gelmekte ve bu nedenle öğrencilere bunları kullanmaları ve onlardan çok ilginç ve motive edici şekillerde maksimum fayda sağlamaları için sonsuz fırsatlar sunmaktadır (Abbas, 2013). Günümüzde, İngilizce öğretmenleri öğretimlerini çevrimiçi araçların kullanımına dayandırabilir ve "net tabanlı öğretime" başlayabilirler. Net tabanlı öğretimin iletişimsel dil öğretimi üzerinde olumlu bir etkisi vardır çünkü net tabanlı etkinliklerin kullanımı bağımsız bir öğrenme ortamını teşvik etmeye yardımcı olur ve etkinlikler büyük ölçüde öğrenci merkezlidir. Dahası, 21. yüzyıl öğrencileri arasında şu anda son derece popüler olan teknolojiler olası araçlar arasında bulunmaktadır (Slavíková, 2014: 18).

Günümüzde öğretmen, dinlemeyi öğretmek için öğretim materyallerini ve alıştırmaları veya ödevleri internette bulabilmektedir; internetin, dinleme öğretimi için

sesli materyaller de dahil olmak üzere en büyük öğretim materyali kaynağı olduğu inkar edilemez. İnternet çeşitli dinleme materyalleri sağladığından ve hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin materyallere ulaşması kolay olduğundan, öğretmenler dinleme becerilerini geliştirmek için interneti kullanarak öğrencileri sınıf dışında da dinleme pratiği yapmaları için görevlendirebilirler (Adnan, 2015). Öğretmenler dinleme becerisini öğretirken dil öğrenenlere üç önemli imkan sağlamalıdır: kullanılan metni basitleştirmek, dinleme öncesi etkinlikler vermek ve dinleme etkinliği için görsel destek sunmak; bu noktada videolar kullanmak, dinleme becerilerini geliştirmekle yakından ilişkilidir (Kim, 2015).

Yabancı dil öğrenmede kritik öneme sahip olduğu yukarıda açıklanan dinleme becerisinin öğrenen özelliklerine uygun bir biçimde geliştirilmesi için bireysel öğrenme ortamı sağlayabilecek önemli bir imkan 21. yüzyıl sınıflarının neredeyse doğal bir parçası hatta önemli bir gerekliliği haline gelmiştir: dijital içerikler. İnternet, bu noktada sınırsız kaynak sunmaktadır ancak öğrencilerin bu kaynağı kullanma bilinç ve motivasyonuna ulaşması ve sınırsız internet dünyasında ihtiyaçlarına ve seviyelerine en uygun içeriğe ulaşmalarının sağlanması sorumluluğu yeni öğretmen rolü olarak ortaya çıkmıştır. Unutulmamalıdır ki dil öğrenenler, kendilerine sunulan kaynaklar arasında gezinmek için rehberliğe ihtiyaç duyabilir. Mills vd. (2004) tarafından yapılan çalışmada, dil öğrenenlerin öğretmenin desteği olmadan multimedya ortamında nasıl kaybolmuş ve etkisiz hissedebileceklerini göstermektedir. Sınıf ortamında öğretmen yardımlı görüntüleme (ÖYG) ile videoların bilgisayar tabanlı bireysel izlenmesi (Bİ) karşılaştırılmıştır. Son başarı puanlarında iki grup arasında fark olmamakla birlikte; öz-yeterlik açısından ÖYG grubunun videoyu kavrama konusunda çok daha özgüvenli hissettiği sonucuna ulaşılmıştır. Katılım düzeyi, önemli bireysel farklılıklar olmasına rağmen, Bİ grubundaki anlama performansını önemli ölçüde yordamıştır. Bu çalışma, başlangıç seviyesindeki dil öğrenenleri kendi kendine erişim, bağımsız öğrenme ortamlarında öz yeterliği geliştirmek için videoları nasıl kullanacakları konusunda öğretmenin değerinin altını çizmektedir (Vandergrift & Goh, 2012: 232).

Bilgisayar teknolojisinin kayda değer gelişimi hem sınıf içinde hem de dışında dil öğrenenleri önemli bir destek sağlamıştır. Bu nedenle, internet kaynakları ile dinleme becerilerini geliştirebilirler öğrenciler dinlemek istediklerini kendi dil seviyelerinde dinleme fırsatlarına sahip olurlar. Ayrıca öğrendiklerini sınıf arkadaşlarıyla paylaşabilir ve akran veya grup çalışması yoluyla birbirlerini destekleyebilirler. Dil öğretmenleri,

dinleme becerilerini geliştirmek için öğrencilerini İnternet kaynakları ile kapsamlı dinleme konusunda yönlendirmelidir (Vo, 2013). Eğitimin içinde bulunduğu dijital dönüşümün bir parçası olan yeni rol uyarınca öğretmen, öğrencilerini bireysel olarak ulaşabilecekleri kaynakların farkına varma ve bunları etkili bir biçimde kullanma ile özellikle BİT aracılığıyla bireysel (bağımsız) olarak ulaşacakları dijital içeriğin geçerliliğini ve güvenirliğini ister bireysel olarak ister akranlarıyla isterlerse öğretmenleriyle birlikte kontrol etme konusunda yetkin hale getirmelidir. Ayrıca yabancı dil öğretiminde sosyal etkileşimin önemi de göz önüne alındığında hem eğitimde dijital dönüşümden faydalanmayı sağlayacak hem de çevrimiçi ortamda etkileşimli bir şekilde dil pratiği yapmalarını sağlayacak içeriklerin öğretmenler tarafından sunulması gerekmektedir.

Dil öğrenimi söz konusu olduğunda, çeşitli bilgi kaynaklarını (kitaplar, İnternet, kitle iletişim araçları, BİT, vb.) kullanmak önemlidir ve bu husus öğrenmeyi düğümler veya bilgi kaynakları arasında bağlantı oluşturma süreci olarak tanımlayan bağlantıcılıkla uyumludur. Dil öğrenimi uzun süreli bir faaliyettir ve sadece bir dizi kelime ve kelime öbeği olarak öğrenilemez ve bu durum yetişkin eğitiminde yaşam boyu öğrenmenin ilkelerini ve bağlantıcı kuramı takip eder. Bağlantıcı temelli bir öğrenme, özerklik, çeşitlilik (farklı ülkeler, farklı kültürler ve geçmişler), kaynaklara bağlılık ve etkileşime dayanır (Perifanou & Economides, 2021). Dil öğretiminde bağlantıcı yaklaşım örgün öğrenme ortamlarında öğrenme sürecini teşvik edebilecek önemli yardımcı araçlar sunarken yarı örgün ya da yaygın öğrenme ortamlarında bir araç olarak, bağlantı kurma ve anlam oluşturmaya dayalı doğal dil edinimine benzer bir öğrenme yaklaşımı sunar (Bozkurt ve Ataizi, 2015).

Buraya kadar ifade edildiği üzere eğitim dijital bir dönüşüm içerisindedir; bilgi sunumundan kullanılan materyallere kadar tüm eğitim süreç ve araçları bu durumdan göz ardı edilemez bir biçimde etkilenmektedir. Belki diğer tüm alanlardan önce yabancı dil eğitimi de bu dönüşümden önemli ölçüde etkilenmiş ve etkilenmektedir; zira yabancı dil öğretimi açısından dijital kaynaklar özellikle ana dili İngilizce olanlarla iletişim kurmayı ve bu kişiler tarafından oluşturulmuş orijinal materyallere ulaşımı herkes için mümkün kılmıştır. Bu noktada eğitimde dijital dönüşüme rehberlik etmek üzere ortaya konan bağlantıcı öğrenme kuramının eğitimin her alanında olduğu gibi yabancı dil öğretiminde uygulanabilirliği ve ortaya çıkardığı sonuçların incelenmesi amacıyla daha fazla alan çalışmasına ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu anlamda, bir sonraki bölümden itibaren

Türkiye'de yabancı dil öğretimi ile ilgili mevcut durum ve sorunlar bir sonraki bölümde açıklanmış ve bağlantıcı öğrenme kuramına dayalı etkinliklerin çözüme bir katkı sağlayıp sağlayamayacağı tartışılmıştır.

4. TÜRKİYE'DE YABANCI DİL ÖĞRETİMİ: MEVCUT DURUM VE SORUNLAR

Türkiye'de yabancı dil eğitiminin tarihi eski olmakla birlikte verilen eğitimin etkililiği konusunda yapılan araştırmalar sonuçların genel itibariyle başarıdan uzak olduğunu ortaya koymaktadır. Bu konuyla ilgili oldukça güncel ve kapsamlı bir araştırma British Council ve TEPAV (2015) tarafından ortak yürütülmüş; "Türkiye'deki Devlet Okullarında İngilizce Dilinin Öğrenimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi" adlı çalışma gerek eğitimin gerekse toplumun tüm paydaşlarınca görülen ve kabul edilen İngilizce öğretiminde başarısızlık sorununa dair önemli bulgular ortaya koymuştur. Türkiye genelindeki devlet okullarına devam eden öğrencilerin %95'inden fazlası, 7 okul yılı boyunca tahmini olarak en az 920 saat ders alarak 10. sınıfın sonuna gelmelerine karşın, normal ya da yavaş konuşulan İngilizceye tepki verememektedirler. Adı geçen çalışmaya göre (British Council, 2014: 52-66):

- Öğrenci, veli ve öğretmen analizlerinin her biri öğrenci motivasyonunun; İngilizce'yi kullanmak için daha fazla fırsat sunulması, derslerin öğrencilerin kişisel ilgi alanlarına dayandırılması ve "daha iyi ders kitapları" arttırılabileceğini göstermektedir.
- Ana dili İngilizce olanlar ile iletişim sınırlıdır ve bu durumun İngilizce öğrenme motivasyonunu azalttığı düşünülmektedir. Araştırmaya katılan öğrenciler İngilizce içerik üzerinde mümkün olduğunca bilgisayar oyunları gibi kişisel ilgi alanlarına dayalı olarak çalışabilmeleri ve her sınıfta benzer bir müfredatı tekrarlamak yerine daha sık yeni şeyler öğrenmelerine olanak tanıyacak "daha iyi" kitaplara sahip olmaları durumunda, İngilizce öğrenme motivasyonlarının daha yüksek olacağını belirtmişlerdir.
- Öğretmenlere göre, öğrencilerini motive edecek temel değişiklik İngilizce pratik yapmak için ana dili İngilizce olanlarla bir araya gelme fırsatı ve sınıf içinde daha "eğlenceli" aktivitelerin yer alması olacaktır.
- Ders programı dışında İngilizce dil aktivitelerine katılan öğrenciler okuldaki İngilizce derslerini daha çok sevme eğilimi göstermektedirler. Araştırmaya

katılan öğrencilerin %85'i İngilizce müzik dinlemekte, %55'i İngilizce çalışırken yardımcı olması için internet kullanmakta, %52'si ise İngilizce televizyon programları izlemektedir.

- Teknolojinin sınıftaki rolünün ve amacının gözlemlenen sınıflarda belirsiz ve tutarsız olduğu tespit edilmiştir. Teknolojinin mevcut olduğu yerlerde, bu teknolojinin büyük ölçüde kitapta olanı tekrar etmek için kullanıldığı gözlemlenmiştir.

Rapordaki tespitlere göre okulda hatırı sayılır bir süre İngilizce dersi alan ancak bunun sonucunda temel düzeyde iletişim becerisi gelişmeyen öğrencilerin çoğunluğu aslında kendi tercihleriyle ders dışında da hedef dilde müzik dinleme ve film izleme gibi ek faaliyetler yapmaktadır. Bu durum öğrencilerin hedef dili öğrenme konusunda önemli bir motivasyona sahip olabileceklerini ancak mevcut sınıf uygulamalarıyla bunun desteklenemediği sonucu ortaya çıkmaktadır. Yine raporda belirtildiği üzere öğrencilerin yarıdan fazlası interneti bir başvuru aracı olarak kullandığı halde sınıfta teknoloji kullanımı ya (muhtemelen plansız kullanıldığından) belirsiz ve tutarsızdır ya da yeni (kitaptakinden farklı) bir şey sunmadığından etkili olmamaktadır. Oysa, sınıfta teknoloji kullanımı fark yaratmalıdır ki bunun sonucunda hedef grup olan internet nesli öğrencileri yabancı dil öğrenme konusunda ilerleme kaydedebilir. Ortaya konan bu bulgular ışığında ise aynı raporda şu öneriler yer almaktadır:

- Müfredat gözden geçirilmeli ve ders kitapları da dahil olmak üzere ilgili öğrenim materyalleri geliştirilmelidir.
- Geliştirilen yeni müfredat, öğretmenlerin öğrencilere iletişim kurmak için çeşitli özgün ve öğrenci odaklı fırsatlar ve nedenler sunabilmesine olanak tanıyacak içerik tabanlı ve işlevsel ilave hedefler içermeli;
- Öğrencilerin farklılık gösteren (öğrenme) becerilerine nasıl uyum sağlayabileceklerini göstermek için öğretmenlerin yöntem/içerik esnekliği teşvik edilmelidir.

İngilizce öğretiminin başarısız olmasının nedenleri arasında alan öğretmenlerinin mesleğe adım atmadan önce iletişime dönük yöntemlerin kalabalık sınıflarda nasıl uygulanacağına dair eğitim verilmemesi (Demirpolat, 2015: 15) ve öğretmen adayı oldukları dönemde iletişime dönük yöntemlerle İngilizce öğretimi konusunda yeterince eğitim alsalar bile, İngilizce öğretmenlerinin dil bilgisi öğretimine dayalı geleneksel yöntemle İngilizce dil öğretimi uygulamayı tercih etmeleri bulunmaktadır (Peker, 2012).

Bu durumun muhtemel nedenlerinden biri de ülkemizdeki dilbilgisi ve kelime ezberine dayalı çoktan seçmeli sınav sisteminin İngilizce öğretmenlerinin iletişime dönük yöntemlerden kaçınarak sınava yönelik dilbilgisi kuralı anlatmaya ve kelime ezberletmeye bir başka deyişle test tekniği öğretmeye yöneltmesidir (Demirpolat, 2015: 15). Türkiye'deki öğrencilerin eğitimin tüm kademelerinde (ilkokul, ortaokul ve lise) İngilizce derslerinin odak noktası dilbilgisi yapıları, okuduğunu anlama, kelime bilgisi ve yazmanın yanı sıra bir dilden diğerine çeviri üzerinedir. Ne yazık ki, İngilizce programında dinleme becerisi göz ardı edilmektedir (Ulum, 2015).

Yabancı dil öğretiminde göze ve kulağa hitap eden ders araçları oldukça önemli olsa da birçok okulda bu tür materyallerle desteklenmeyen ders kitapları ana kaynak durumundadır. Her ne kadar İngilizce öğretmeni adayları derslerde kullanabilecekleri materyalleri hazırlama, geliştirme ve uyarlama konularında lisans eğitimlerinde ders alsalar da üniversiteler arasında belli bir standart olmadığından bir dönemde verilen bu dersin yeterliliği ya da yetersizliği konularında net bir fikir ortaya koymak mümkün değildir. Materyal geliştirmenin zaman alan bir süreç olması, geliştirilen bu yardımcı materyallerin öğrencilere dağıtılmak üzere çoğaltılmasının ekonomik kısıtlılıklar nedeniyle zor olması ve öğretmenlerin materyal geliştirme ve uyarlama konusunda yetersiz olmaları -ve bilgilerini güncellememeleri- ders kitabını tek materyal olarak kullanma bağımlılığını ortaya çıkaran nedenlerdendir (Adalı, 2018).

Günümüzde kullanılan öğretim programına hâkim unsurlardan birisi de Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni ile vurgulanan “eylem odaklı öğrenme anlayışı” kullanılarak yabancı dili öğretmeyi amaçlamasıdır. Bu anlayışa göre öğrenen ve öğrenme süreci önceliklidir ve bu nedenle öğrencilerin İngilizceyi “kullanarak” ve “yaşayarak” öğrenmelerini sağlayacak uygun bir ortam hazırlanması amaçlanır ve öğrenen özerkliği desteklenir. Böylece, öğrenmeyi öğrenen öğrencilerin İngilizce öğretmenlerinin yanlarında olması zorunluluğuna takılıp kalmadan yabancı dili geliştirebilme becerisi kazanmaları hedeflenir (Yaman, 2018: 170-171) ve öğrenciler sınıf ve ders saati kısıtlamalarına takılmadan, 21. yüzyılın sunduğu teknolojik imkanları da kullanarak kendi kendine yabancı dil becerisini geliştirebilir.

Yabancı dil eğitiminin başladığı ilkokullarda İngilizce öğretimi öğrencilere evrensel bir bakış açısı kazandırmaktadır. Bu seviyedeki İngilizce programı konuşma becerisini kullanma ve geliştirme ile oyunlaştırmaya yönelik olmalıdır (Başar ve Tosuncuk, 2016). Ancak programların büyük ölçüde bilişsel becerileri geliştirmeye

yönelik olarak hazırlanmış olması kazanımların sadece bilgi ve kavrama düzeyinde kalmasına yol açmaktadır. Bununla birlikte, öğrencilerin programda öngörülen kazanımları elde etmesi için öğrenmenin eğlenceli görsel, işitsel ve görsel-işitsel araçlarla zenginleştirilmiş oyun temelli etkinlikler aracılığıyla gerçekleşmesi planlanmıştır (Bulut ve Atabey, 2016) zira yabancı dil öğrenimine öğrenen açısından bakıldığında duyuşsal hazırbulunuşluğun önemli bir faktör olduğu, bir başka deyişle öğrencilerin psikolojik durumlarının yabancı dili öğrenme konusunda büyük bir etkiye sahip olduğu belirtilmektedir (Özer ve Korkmaz, 2016). Dil öğreniminin gerektirdiği zihinsel hazır olma halinin ön koşulu duygusal olarak hazır olma şeklinde ifade edilmekte olup motivasyonun dil öğrenmede en etkili unsurlardan olduğu ortaya çıkmıştır (Doğan, 2008).

Yabancı dil öğretimi ile ilgili sorunların üstesinden gelme ve verilen eğitimin tüm alanlarıyla birlikte yabancı dil eğitimini de daha etkili ve başarılı hale getirme amacıyla yapıldığı düşünülen Eğitim 2023 Vizyon Belgesi'nde yer alan Yabancı Dil Eğitimi bölümünde yer alan "Yeni Kaynaklar ile Öğrencilerin İngilizce Konuşulan Dünyayı Deneyimlemesi Sağlanacak" hedefi uyarınca yapılması öngörülenler şu şekilde açıklanmıştır (MEB, 2018):

1. Öğrencilerin anadili İngilizce, Almanca, Fransızca olan öğretmenleri izleyebilmeleri, yaşayan dile ulaşmaları, çevrimiçi yazma ve tartışma etkinliklerini yapabilmeleri için dijital ortamlar oluşturulacaktır.
2. Tüm dijital içerikler öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma dil becerilerinin bütüncül olarak geliştirildiği temalar bağlamında tasarlanacaktır.
3. 5-8. sınıflarda her bir öğrencinin bireysel gereksinimine cevap verecek şekilde seviyelendirilmiş çevrim içi hikâye kitaplarına, yazma etkinlikleri, kelime çalışmaları vb. çalışmaları yapmalarına imkân veren öğrenme kaynakları sağlanacaktır.

Görüldüğü üzere üç maddenin ortak noktası "dijitalleşme" olmuştur ve ayrıca aynı belgede "ÖĞRENME SÜREÇLERİNDE DİJİTAL İÇERİK ve BECERİ DESTEKLİ DÖNÜŞÜM" şeklinde özel bir bölüm yer almaktadır. Buna göre "Öğrenme materyallerinin doğası, öğrenenlerin doğasıyla uyumlu olmak zorundadır. Günümüzde çocukların öğrenmeyle ilişkisi, pasif bir dinleyici olmanın çok ötesindedir. Öğrenme; onlar için, kendi meraklarını gidermeye çalışırken katılımcı olmayı, deneyimlemeyi ve sorgulamayı gerektiren bir süreçtir. Yalnızca basılı materyallerle, sınıf içinde veya dışında günümüz öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak neredeyse imkânsızdır. Sınıf içinde

öğretmenler sorgulamaya, tasarımsal düşünmeye, kavramsal öğrenmeye yönelik, bireysel yahut grup çalışmasına uygun ortamlar oluşturmak durumundadır. Bu ortamların oluşturulabilmesi için de dijital içerikler bir araç olarak kullanılacaktır. Dijital içerikler; pedagojik yaklaşımı kuvvetli, kavramsal derinliği önde tutan, konu bütünlüğü taşıyan, yüksek etkileşimli materyallerdir. Gerçek yaşamla bağlantılı bu içerikler; fiziksel ortamda gerçekleştirilmesi zor olan interaktif deneyler, soyut kavramların görselleştirildiği canlandırmalar, simülasyonlar, çoklu disiplinlerin harmanlanmasını gerektiren büyük projeler içeren oyunlar, tüm bunların değerlendirme amacıyla kullanıldığı yeni nesil ölçme materyalleridir (MEB, 2018: 72-73)".

Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) tarafından hazırlanan 5. Sınıf Öğretim Programı'nda bu sınıftaki İngilizce dersinin temel amacı şu şekilde açıklanmaktadır (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2018):

> "5. Sınıf Öğretim Programı'nın temel amacı öğrencilerin hedef dili öğrenmeye olan ilgilerini artırmak ve bu dili gerçek yaşamda kullanabilmelerini sağlamaktır. 5'inci sınıfın temaları; öğrencilerin yaşadıkları şehir, sağlık sorunları, günlük işleri, hobileri, sosyal faaliyetleri, duyguları ve spor etkinlikleridir. Bu temalar aracılığıyla öğrencilerin ilgili temel sözcükleri doğru sesletimleriyle öğrenmeleri hedeflenmektedir. Ayrıca dil işlevleri olarak selamlaşmak, izin istemek, kişisel düşüncelerini, beğenilerini, ihtiyaçlarını söylemek, miktar belirtmek, düzenli olarak yaptıkları işleri ifade etmek, saati söylemek, o anda yapılanları anlatmak, yol tarif etmek ele alınmıştır. Bu işlevlerin görsel, işitsel ve görsel-işitsel araçlar kullanılarak iletişim odaklı bir yaklaşımla gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir. Bağlam olarak bu yaş grubu öğrencilerinin ilgisini çekebilecek olan çizgi film, poster, resim, masal, öykü, harita, resimli sözlük, kartpostal, şarkı, şiir, liste ve menü gibi metinlerin kullanılması planlanmıştır. Okuma ve yazma etkinlikleri de bu bağlamdaki çalışmalar ile cümle düzeyinde sınırlı olarak gerçekleştirilmektedir. Öğrencilerin dili oyunlar, gerçek yaşamla ilgili faaliyetler, çizme-boyama, rol yapma, dinleme-konuşma, anlatma gibi tekniklerle severek öğrenmesi hedeflenmiştir."

Bu açıklamada kilit kavramlardan bir tanesi "öğrencilerin bu dili (İngilizce) gerçek yaşamda kullanabilmeleri" olmakla birlikte durumun gerçek hayatta bir karşılığının olduğunu söylemek mümkün değildir, zira birçok şehirde yabancı dil kullanmayı gerektirecek bir etkileşim bulunmadığından ülkemizde İngilizce günlük hayatta kullanımı gerekecek bir "araç" değildir. Öğrencilerin yabancı dili yaşamalarını sağlayacak ortamların eksikliği nedeniyle öğrenilenlerin uygulamaya dönük değil teorik bir bilgi

olarak kalması söz konusu temel amaca ulaşılmasını olanaksız hale getirmektedir ki bu temel amaç yalnızca TTKB tarafından öngörülen amaç değil bir ana ya da yabancı dili öğrenmenin aslında temel amacıdır. Sonuç olarak, öğrenilen yabancı dili gerçek hayatta kullanamıyor olmak dil öğrenimi konusunda önemi daha önce belirtildiği üzere çeşitli çalışmalarla ortaya konmuş olan öğrenme motivasyonunu da tamamen olumsuz etkilemektedir. Bu durumun doğal bir sonucu olarak da öğrencilerin yabancı dili öğrenmeye olan ilgilerini arttırmak mümkün olmayacaktır. Aynı açıklamada belirtildiğine göre genel hedeflerden biri öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilişkilendirilmiş temalar aracılığıyla bu temalara özgü kelimelerin doğru sesletimleriyle öğrenilmesidir ancak ders kitabının çoğu zaman tek kaynak olduğu düşünüldüğünde bu hedefe uygun dinleme alıştırmaları oldukça sınırlıdır. Haznedar (2018) Eğitim 2023 Vizyon Belgesi'ni Yabancı Dil Eğitimi açısından irdelediği köşe yazısında tek kaynak olarak kitap kullanılmasından kaynaklanan ve kaynaklanabilecek olan sorunları şu şekilde açıklamaktadır:

> "Ayrıca eğitimde 2023 vizyonunu Dil öğretiminde bir başka kritik konu ise yabancı dilin hangi yöntemlerle ve hangi öğretim malzemeleriyle öğretildiği. Devlet okullarında ilkokul düzeyinde kullanılan ders kitapları incelendiğinde, kitapta yer alan konular arasında bütünleyici bir ilişki olmadığı, bol sözcük bilgisinin sunulmasına karşın, sözcükler arası bağlantılar olmadığı görülüyor. Oysa gerçek yaşamda dili kullandığımız her durumda, ağzımızdan çıkan her cümle bir öncekiyle ve bir sonrakiyle anlamsal olarak ilişkili. Hiç kuşkusuz, teknolojinin büyük bir hızla geliştiği günümüzde, yabancı dil öğretiminde kullanılan tek kaynak ders kitapları olamaz. Ancak, Türkiye genelinde yabancı dil öğretmenlerinin ders kitabı kullanım oranının yüzde 80 gibi yüksek oranlarda olduğu düşünüldüğünde, kitapların ve tamamlayıcı diğer öğretim malzemelerinin özenle hazırlanması gerekiyor. Şimdiki haliyle, ilkokul ikinci sınıfta yabancı dil öğrenmeye başlayan 7-8 yaşındaki bir öğrenci, 4'üncü sınıfın sonunda üç yıldan beri öğrendiği varsayılan yabancı dil bilgisiyle geçen hafta veya dün yaptığı bir eylemi ifade edemeyecek durumda olur. Çünkü ilkokullarda kullanılan kitapların içeriği bunu mümkün kılmıyor."

Dünyanın pek çok ülkesinde olduğu gibi Türkiye'de de yabancı dil eğitiminin üzerine kurulduğu iletişim kurabilmeyi merkeze alan bir yabancı dil eğitiminde iletişime olanak tanıyan diyaloglar sürecin merkezindedir ve dil öğrenimi iletişim kurmayı öğrenmek demektir. Bu yaklaşımda diyaloglar ezberlenmez. Etkili iletişim sağlamayı amaçlayan bu yaklaşıma göre anlaşılabilir bir telaffuz yeterlidir; ana dili İngilizce

olanların telaffuzuna ulaşma kaygısı taşınmaz. Dilbilgisi, hedef dilden ana dile çeviri ve hatta ana dilin kendisi de dahil olmak üzere öğrenciye fayda sağlayabilecek tüm bilgiler ve araçlar öğretim sürecinde kullanılabilir. Hedef dili öğrenmenin en iyi yolu iletişim kurmak için gösterilen çaba olacaktır. Öğretmenin sorumluluğu öğrencilerin hedef dili çalışmalarını sağlayacak her türlü motivasyonu sağlamaktır. Dil birey tarafından ve genellikle deneme ve yanılmalarla üretilir. Akıcı ve kabul edilebilir bir dil ana hedeftir; doğru dilbilgisi içerikten bağımsız olarak değerlendirilmez. Öğrenciler diğer öğrencilerle ikili ya da daha kalabalık çalışma grupları aracılığıyla diğer bireylerle etkileşimde bulunmalıdır. Öğrencinin dili nasıl kullanacağını önceden bilmek öğretmen için mümkün değildir. Yabancı dili kullanarak sağlanacak iletişime karşı duyulan ilgi vasıtasıyla bir iç motivasyon kendiliğinden ortaya çıkacaktır (Brinton, 1989'dan akt. Richards & Rodgers, 2001: 209-210). Ancak, sınıf içi uygulamalarda kaynağı ne olursa olsun öğretmen tercihlerinin yukarıda temel özellikleri verilen iletişim odaklı yabancı dil öğretiminden uzak olması nedeniyle "yabancı dil öğrenmede başarısızlık" durumu ortaya çıktığı anlaşılmaktadır ve bu durumun değişmesi için ilgili alana yönelik kapsamlı bir değişim ihtiyacı görülmektedir. Bir öğrenci için yabancı dili bilmek, o dili ana dili olarak kullanan birinin gerçek bir iletişim durumunda kendisine söylediği şeylerin gerekli noktalarını anlayabilmesi ve karşıdaki (yabancı dili ana dili olarak kullanan) kişiye o kişi tarafından az bir çabayla ya da hiç çaba göstermeden (doğal bir biçimde) anlaşılmasına olanak tanıyacak ve iletişimi kesintiye uğratacak denli bir hata ya da hiç hata yapmadan cevap verebilmek demektir (Terrell, 1977). Bu bağlamda Doğal Yaklaşım (Natural Approach), temel kişiler arası iletişim becerilerini yani ikili diyaloglar, alışveriş, radyo dinleme vb. gündelik hayata ilişkin dil kullanım durumlarını temele alır. Öğretmenin başlangıçtaki görevi anlaşılabilir girdi -öğrenci tarafından anlaşılabilen ya da öğrencinin seviyesinin biraz üstünde bir seviyede konuşma- sunmaktır. Öğrenciler, kendileri hazır olduklarını hissedene kadar bu "sessiz dönem" içerisinde herhangi bir şey konuşmak zorunda değildir. Öğretmen girdi ile ilgi çekici ve harekete geçirici komutlar, oyunlar, şakalar ve küçük-grup çalışmaları gibi pek çok sınıf aktivitesinin kaynağı konumundadır (Brown, 2006: 77). Bu yaklaşımın temel ilkeleri ise şöyledir (Krashen, 1982: 138-139):

1. Sınıfta geçen zaman temelde edinimi sağlamak için "girdi" sağlamaya ayrılmıştır.
2. Öğretmen, sınıfta yalnızca hedef (yabancı) dili kullanır. Öğrenciler ana ya da yabancı dili kullanmayı kendileri tercih eder. Yabancı dili kullanmayı

tercih etmeleri durumunda, iletişime büyük ölçüde zarar vermedikçe hataları düzeltilmez.

3. Ödevler dilbilgisi çalışmalarını içerebilir. Hata düzeltme işi ödevlerin düzeltilmesinde yapılır.

4. Dersin amaçları "anlam" odaklıdır. Yapılan aktiviteler belli bir yapının kullanımını içerebilir ancak amaç öğrencilerin fikirler hakkında konuşmalarını, görevleri yerine getirmelerini ve problemleri çözmelerini sağlamaktır.

Bu yaklaşımda kilit nokta öğrencilere yeterli "girdi" sağlanmasıdır ve "yeterli" kavramı her öğrenci için farklı olabilir. Dolayısıyla girdi miktarının ne olacağını önceden belirlemek mümkün değildir; bu nedenle öğretmenin elinde daima alternatifler bulundurması önemli bir gerekliliktir. Öte yandan en uygun "girdi" özellikleri ise şu şekildedir (Krashen, 1982: 140):

1. Anlaşılabilir: Bu yaklaşımda temel amaç "anlaşılabilir girdi" sunmaktır; dolayısıyla bu yaklaşımı benimseyen öğretmenler daha ilk ders gününden konuştuklarının anlaşılabilir olmasını sağlamak için gerçek nesneler, fotoğraflar ve öğrencilerin halihazırda sahip oldukları bilgileri kullanırlar.
2. İlgi çekici / İlişkili: Yabancı dil sınıfları için bu husus önemli bir problemdir. Bu yaklaşım, öğrencilerin ilgisini çekmek için Terrell'ın Christensen'den uyarladığı ve öğrencilerin kişisel ilgilerine uygun konularda (örneğin, "Ünlü bir kişi olduğunuzu ve gazetede hakkınızda bir makale yayınlandığını düşünün. Kendiniz hakkında makalede değinilmiş en az bir şeyi anlatınız…") tartışmalarını destekleyen "Duyuşsal Edinim Aktiviteleri" kullanılır. Sürecin başında sınıf tartışmaları bireysel bilgilere odaklanırken amaç bir grup duygusu oluşturmaktır. Daha sonra öğrenciler geçmişleri ve en sonunda da geleceğe dair umutları ve planları hakkında konuşabilirler.

Başka bir dil öğrenmek ve onları konuşan insanların kültürünü / kültürlerini anlamak, öğrencilerin yaşayacağı ve çalışacağı küresel toplumda kilit bir beceri olarak görülür. Aslında, dil eğitimi öğrencilerin geleceğin dünyasında başarısı için oldukça kritiktir ve dil sanatları "İngilizce" ve diğer "Dünya dilleri" dahil olmak üzere öğrencilerin ustalaşması gereken temel konulardan biri olarak kabul edilmektedir (Partnership for 21st Century Skills, 2019: 2). Aynı zamanda dil eğitimi yaklaşımları, İngilizce veya diğer dilleri konuşan milletleri ve kültürleri anlama gibi 21. yüzyıl

disiplinler arası temaları temel konular olarak ele alarak akademik içeriğin çok daha yüksek seviyelerde anlaşılmasını teşvik edecektir (Cruz & Orange, 2016). Ancak görüldüğü üzere, Türkiye'de yabancı dil öğretimi yerel alana sıkışmış durumdadır ve buna en etkili çözümü getirebilecek olan teknolojik imkanların sınıfta kullanımı yetersiz, amacı ise genellikle belirsiz ve hedeflerle tutarsızdır. Bu noktada bağlantıcılık gibi teknoloji tarafından etrafı sarılmış eğitimi yönlendirmeyi amaçlayan bir kuramı işe koşarak yabancı dil öğretiminde önemi araştırmalarla ortaya konmasına rağmen sınıfta yeterli ilgiyi görmeyen dinleme becerisinin geliştirilmesi yabancı dil öğreniminde bu bölümde ortaya konan mevcut yabancı dil öğrenme soruna çözüm getirebilir; zira bu noktada görülen eksiklerin MEB 2023 vizyon belgesinde de teknolojik kaynakların kullanılması ve geliştirilmesi başlıklarıyla vurgulandığı görülmektedir. Bir sonraki bölümde bu araştırma kapsamında yapılacak uygulamalara yön gösterebileceği düşünülen yurtdışında ve yurtiçinde benzer araştırma konusuna sahip çalışmalar incelenmiştir.

5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu çalışma kapsamında BİT destekli etkinliklerle yabancı dil İngilizce öğreniminde dinleme becerisinin geliştirilmesi ve bu süreçte katılımcıların bağlantıcı öğrenme kuramı kapsamında değerlendirilebilecek davranışlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Eğitimin içine girdiği dijitalleşme sürecinde öğrenen ve öğreten dışındaki aktörlere eklenen çevrimiçi ve dışı kaynakların öğrenme-öğretme sürecindeki rolü ve bu sürece etkisi üzerine oluşturulan Bağlantıcı öğrenme kuramı ile ilgili pek çok araştırma yapılmıştır. Bir sonraki bölümde bu çalışmanın anahtar kavramlarından olan yabancı dil öğrenme ile bağlantıcı öğrenme kuramının bir arada bulunduğu yurt içinde ve dışında yapılmış araştırmalar kronolojik olarak sunulmuştur. Yurtiçinde ve yurtdışında bu kavramları birleştiren ve benzer amaçla yapılmış araştırmaların konuları, kapsamları ve bulgularının özeti bu bölümde verilmiştir.

5.1. YURTDIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Lu vd. (2010)'a göre Yabancı Dil Öğretimi (YDÖ) alanında BİT destekli etkinlikler geliştirilmesi ve bunların uygulanması, Çin'deki öğretim metodolojileri üzerinde önemli bir etkiye sahip olmuştur. Öğrencilerin öğrenme girişimini güçlendirmeye ve YDÖ'de "öğrenci merkezli" bir öğretim kavramını benimsemeye artan bir vurgu ile Çin'deki dil öğretmenleri ve araştırmacılar, hem teorik hem de pratikte etkili ve uygun öğretim modellerini keşfetmeye karar vermişlerdir. Çin'de kolej İngilizcesi

öğretimine ilişkin bir dizi reform, öğretim odağının öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmekten dinleme ve konuşma becerilerine doğru kaydığını göstermiştir. Bu makale, iki kantitatif boylamsal vaka çalışması gerçekleştirerek, yazarların üniversitesinde bilgisayar destekli dil öğrenme (CALL) ortamlarında İngilizce sesli-görüntülü konuşma sınıfında (EAVSC) kullanılan öğrenci merkezli öğretim modelinin uygulanabilirliğini incelemeyi amaçlamaktadır. İlişkili verilerin analizi, bu özel öğretim modelinin genel olarak hem makul hem de öğrencilerin dinleme ve konuşma yeterliliğini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir.

Suthiwartnarueput ve Wasanasomsithi (2012) çalışmalarında bağlantıcı yaklaşımda bir kaynak olarak değerlendirilen Facebook'u düşük-orta düzeydeki İngilizce Dilbilgisi öğrencilerinin dilbilgisi ve yazma becerilerini geliştirmek için bir araç olarak kullanmanın etkilerini araştırmıştır. Veriler, öğrencilerin Facebook'ta yayınlanan İngilizce dilbilgisi ve yazımı hakkında açıklamaları soran paylaşımlarından, ön test ve son testteki kazanım puanlarından ve görüşme yanıtlarından toplanmıştır. Bulgular, ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Dilbilgisi ve yazma bölümlerindeki puanlar arasında anlamlı düzeyde korelasyon olduğu için İngilizce dilbilgisi öğrenmede Facebook'taki tartışmaların teşvik edilmeye değer olduğu görülmüştür. Öğrenciler ayrıca Facebook'u dilbilgisi ve yazmayı öğrenme aracı olarak kullanmaya karşı olumlu tutum sergilemişlerdir. Alternatif bir öğrenme aracı olarak Facebook, onlara daha iyi gramer bilgisine sahip öğretmen ve diğer kullanıcılarla tartışmalara girmeleri için uygun ve çekici bir yol sağlamıştır.

Alsaleem (2014) elektronik günlük tutmanın yazma becerisini geliştirmede yeni bir araç olarak kullanılıp kullanılamayacağını ve bağlantıcı bir yaklaşımla akıllı telefonlarda WhatsApp uygulaması aracılığıyla elektronik günlük tutmanın Suudi lisans öğrencilerinin kelime seçimi ve yazımı üzerinde önemli bir etkiye sahip olup olmadığını belirleme amacıyla yarı deneysel bir çalışma yürütmüş; Suudi Arabistan'daki AlImam Mohammad Ibn Suud İslam Üniversitesi'nde Yabancı Diller ve Çeviri Koleji'nde okuyan 30 Yabancı Dil İngilizce lisans öğrencisinden bir ön test-son test tasarımı kullanarak veri toplamıştır. Uygulamadan önce ve sonra her öğrenciden toplanan bir yazı örneğini puanlamak için bir değerlendirme rubriği kullanılmış ve sonuçları Kruskal-Wallis, Friedman ve Wilcoxon testleri kullanılarak analiz edilmiştir. Bu eylem araştırmasında, katılımcıların WhatsApp aracılığıyla oluşturdukları gruplarına farklı konulardaki yansıtıcı yorumlarını göndermeleri istenmiştir. Öğrenciler, diyalog günlüğü aracılığıyla

tartışmalara olumlu tepki vermiş ve bu uygulamalara sınıf çalışması yerine oyunmuş gibi yaklaştıkları belirlenmiştir. Uygulama sonunda öğrencilerin birbirlerinin yazma süreçleri hakkında daha fazla bilgi sahibi olduğu ve yabancı dilde kelime kullanımlarının geliştiği görülmüş; ortaya çıkan olumlu duygunun, öğrencilerin WhatsApp elektronik diyalog günlüğünü bir öğrenme aracı olarak kullanmalarına olanak tanıdığı değerlendirilmiştir. Sonuçlar, günlük tutan öğrencilerin ön test ve son test toplam yazma puanları arasında önemli bir fark olduğunu göstermektedir. Ayrıca, tek tek madde puanlarının incelenmesi, kritik öneme sahip iki yazma faktörü olarak kelime haznesi kelime seçimi ve seste istatistiksel olarak anlamlı gelişmeler olduğunu ortaya koymaktadır.

Bedoya (2014) durum çalışması yöntemiyle yürüttüğü araştırmada, bir grup yüksek lisans öğrencisinin bir Kolombiya üniversitesinde Yabancı Dil olarak İngilizce öğrenirken bağlantıcı öğrenme kuramı kapsamında tasarlanan ve sanal ortamda yürütülen bir kursta özerkliği nasıl algıladığını belirlemeye çalışmıştır. Ölçek, form ve görüşmeler aracılığıyla toplanan verilerin analizi, öğrencilerin kursun başında motivasyon ve bağlılık gibi özerkliğe yol açan tutumlar sergilediklerini, ancak aynı zamanda yüksek düzeyde bağımlılık ve özgüven eksikliği sergilediklerini göstermiştir. Uygulamanın devam etmesiyle, katılımcıların özerklikle yakından ilişkili iki tutum gösterdikleri; daha özgüvenli hale geldikleri ve daha bağımsız bir şekilde performans gösterdikleri belirlenmiştir. Ayrıca sonuçlar, kurs tasarımı, platform ve öğretmenin rolü gibi faktörlerin öğrencilerin özerklik uygulamalarını etkilediğini göstermektedir.

Al-Kathiri (2015) bağlantıcı öğrenme kapsamında çevrim içi bir kaynak paylaşımı ve öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşim platformu olan Edmodo'yu yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Suudi kız ortaokul öğrencilerinin eğitimine entegre etme olasılıklarını araştırdığı çalışmasında öğrencilerin Edmodo kullanımına ilişkin algılarına ve zorluklarına ve bunların yabancı dil olarak İngilizce öğrenimine yönelik tutumları üzerindeki etkisine odaklanmıştır. Toplamda 42 katılımcı iki gruba ayrılmış; deney grubu, geleneksel öğretim ve Edmodo aracılığıyla altı haftalık günlük etkileşimde bulunmuştur. Kontrol grubu yalnızca geleneksel eğitim almıştır. Uygulama sonrası bulgular, öğrencilerin Edmodo'ya yönelik algılarının oldukça olumlu olduğunu ve entegrasyonunda önemli zorluklar olmasına rağmen, yabancı dil olarak İngilizce öğrenmeye yönelik daha olumlu tutumlar oluşturmak için mükemmel bir potansiyele sahip olduğunu göstermiştir.

Kurnia (2016) sorgulamaya dayalı öğrenme yöntemiyle dinlemeyi öğretmede BİT'in etkisini incelemeyi amaçladığı araştırmasında yedinci sınıf öğrencileriyle çalışmıştır. Araştırma kapsamında ön dinleme, dinleme, dinleme sonrası, görüşme ve saha gözlemi yoluyla toplanan veriler kullanılmıştır. Araştırmacı sorgulamaya dayalı öğrenme yöntemiyle dinlemeyi öğretmede BİT'in etkisinin şunlar olduğunu ifade etmiştir: İnternette çok fazla kaynak olduğundan öğretmen için öğretmek daha kolaydır. Öğrencileri derse katılmaya ve sınıfa dikkat etmeye, dinleme etkinliğinden zevk almaya, tutum ve duygu tartışmalarını teşvik etmeye, yaratıcılığı teşvik etmeye, tüm öğrencilerin katılmasına izin vermeye, rahat bir sınıf atmosferi sağlamaya katkı sağlar, öğrencilerin konsantrasyonunu sürdürmede etkilidir.

Mosquera (2017) betimsel nitel araştırma çalışmasında, Kolombiya'daki bir devlet üniversitesinde yabancı dil olarak İngilizce kurslarında bağlantıcı öğrenme kuramı kapsamında değerlendirilen sanal bir öğrenme ortamı (SÖO) uygulanmasının etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Yaklaşık 210 öğrenci ve 5 öğretmen bu çalışma için örneklemini oluşturmuştur. Öğrencilerin sınıfta bu teknolojinin kullanımına yönelik algı ve tutumları ile bu tür uygulama için mevcut koşullar hakkında bilgi toplamak için ölçekler, sınıf gözlem notları, hızlı anketler ve öğretmen notları kullanılmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin SÖO'lerin kullanımına karşı hevesli ve motive olduklarını hissettiklerini göstermektedir. Öğrenciler ayrıca, kişisel dijital cihazların kullanımının yaygın olduğu bir dijital çağın parçası olsalar bile, bazen bazı eğitim teknolojisi türleriyle uğraşmanın onlar için zor olduğunu fark ettiklerini belirtmişlerdir. Öte yandan bulgular, dil laboratuvarlarının ve bilgisayarların kapasitesinin yanı sıra İnternet bağlantısının SÖO'nin uygulanmasına yönelik ana tehditler olmaya devam ettiğini göstermektedir. Ancak bu engellerin üstesinden gelindiğinde, teknoloji tabanlı öğrenme deneyimi bu yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrenciler için tatmin edici olduğu belirtilmiştir.

Khodary (2017) Edmodo kullanımının Yabancı Dil Olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin öz yönelimli öğrenme becerilerini geliştirmedeki etkisini araştırmayı amaçladığı tek gruplu bir tasarım içeren yarı deneysel bir araştırma yürütmüştür. Katılımcıların (n = 45) tamamı Suudi Arabistan Krallığı Kuzey Sınır Üniversitesi Arar Eğitim ve Sanat Fakültesi Dil ve Çeviri Bölümü'nde beşinci sınıf öğrencileridir. Uygulamadan önce ve sonra Öğrenmede Kendini Yönetme Öncesi Kişisel Sorumluluk Oryantasyonu Ölçeği (PRO-SDLS) kullanılarak veri toplanmıştır. Sonuçlar, katılımcıların ön ve son ölçek puanları arasında son puan lehine istatistiksel olarak

anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuş ve bağlantıcı öğrenme kuramında etkileşim için önemli bir ağ ve düğüm olarak değerlendirilen Edmodo'nun katılımcıların öz yönelimli öğrenme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğu sonucuna varılmıştır.

Borna ve Fouladchang (2018) İngilizce öğretiminde bağlantıcı öğretimin iletişim odaklı dil öğretim yöntemiyle karşılaştırmalı olarak akademik öz yeterlik ve öğrencilerin görev değeri üzerindeki etkisini incelemek için öğretim yöntemlerini ve cinsiyeti değişkenler olarak belirledikleri ve lise öğrencilerini ile yürüttükleri çalışmalarında, bağlantıcı öğretimin iletişimsel dil öğretim yönteminden önemli ölçüde daha etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, bağlantıcı öğretim yönteminin, dil öğrenmeye ilişkin görev seçiminde sosyal ilgileri ve çeşitliliği artırarak öğrencilerin öz yeterliklerini ve görev motivasyonunu artırmak için benzersiz fırsatlar sağladığı sonucuna varılmıştır. Araştırmacılar öğrencilerin yabancı dil İngilizce sınıflarında akademik öz yeterlik ve motivasyonunu artırmak için bağlantıcı öğretim yönteminin uygulanmasını önermektedir.

Chen ve Hu (2018) bir ön test-son test eşdeğer olmayan iki gruplu yarı deneysel tasarımla, "Rain Classroom" tabanlı akıllı öğrenme sistemi içinde İngilizce öğrenenlerin eleştirel düşünme becerilerini (EDB) geleneksel yöntemle öğretilenlerle karşılaştırmak için bir çalışma yürütmüşlerdir. Dijital çağda bağlantıcılık kuramına dayanan ve harmanlanmış öğrenim için mobil destekli bir araç olan "Rain Classroom" uygulamasıyla sınıf içinde ve dışında çift kanallı öğretim yoluyla eşzamanlı (senkron) ve eş-zamansız (asenkron) öğretmen-öğrenci etkileşimleri sağlandığı belirtilmiştir. Çalışmada, İngilizce eğitimi alan 112 katılımcının eleştirel düşünme becerilerini ölçmek için Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği (EDBÖ) kullanılmıştır. Sonuçlar, akıllı öğrenme sisteminin öğrencilerin genel EDB gelişimi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ve yorumlama alt ölçeğinde önemli bir iyileşme olduğunu, ancak değerlendirme ve öz düzenleme alt ölçekleri üzerinde neredeyse hiçbir etkisinin olmadığını göstermiştir. Bu çalışmadaki akıllı öğrenme yaklaşımının, öğrencilerin EDB geliştirmesinde deneysel olarak anlamlı olduğu, ancak bu sistemin yabancı dil İngilizce öğrenenlerin EDB kolaylaştırmada daha etkili hale gelmesi için daha fazla araştırma yapılması gerektiği belirtilmiştir.

Kaephimai ve Deerajviset (2018) öğrencilerin yazılı metin oluşturmada bağlaçları kullanma becerilerine ve öğrencilerin harmanlanmış öğrenme olarak Facebook entegrasyonuna yönelik tutumlarına odaklanarak, Tayland'da üniversite düzeyinde

İngilizce Deneme Yazma dersi için harmanlanmış öğrenmenin geleneksel yazma öğretimiyle bütünleştirilmesinin etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen ve deney grubu ve kontrol grubuna ayrılmış altmış karma yetenekli İngilizce branşlı öğrencidir. Her iki grup da sekiz hafta boyunca sınıfta kompozisyon yazma konusunda aynı dersleri almış; sınıf içi eğitimin yanı sıra, deney grubunun, harmanlanmış öğrenme olarak işlev gören Facebook aracılığıyla sağlanan çevrimiçi uygulamaya katılması sağlanmıştır. Her iki grubun bağlaç kullanımlarını karşılaştırmak için, kompozisyon yazma ön testi ilk dersten önce, kompozisyon yazma son testi ise son dersten sonra yapılmıştır. Ayrıca son testten sonra harmanlanmış öğrenmeye yönelik tutumlarını değerlendirmek için de deney grubu ile ölçek ve görüşme birlikte kullanılmıştır. Nicel verilerden elde edilen bulgulara göre, her iki grupta da yazmada bağlantı araçlarının kullanımının artmasına rağmen, deney grubunun önemli ölçüde daha fazla gelişme gösterdiği görülmüştür. Anket ve görüşmeden elde edilen nitel bulgular, kolaylık, öğrenme için daha fazla fırsat sunma ve referans oluşturabilecek daha fazla yazma kaynağı sağlama açılarından bağlantıcı kuram kapsamında sunulan harmanlanmış öğrenmenin etkililiğinin altını çizmiştir.

Minalla (2018) WhatsApp grubunu yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin sözlü etkileşimini artırmada kullanma olasılığını incelemek için deneysel ve betimsel yöntemleri bir arada ve veri toplama araçları olarak da bir ölçek ve ön ve son test kullanmıştır. İki grubun (deney ve kontrol) ürünleri rastgele seçilmiş ve sonuçlar SPSS ile analiz edilmiştir. Her iki gruba da aynı içerik öğretilmiştir ancak kontrol grubunda bulunanlar için sınıf dışı bağlamlarda pratik yapmaları için WhatsApp sohbet gruplarıyla kısa mesaj yoluyla entegre geleneksel yöntem kullanılmıştır. Bununla birlikte, deney grubu katılımcıları sesli mesajlar aracılığıyla etkileşim kurmuştur. Verilerin analizi, WhatsApp uygulaması ile ilgili sesli mesaj alan katılımcıların WhatsApp üzerinden kısa mesaj gönderenlerden önemli ölçüde daha iyi performans gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu nedenle, geleneksel yabancı dil İngilizce sınıfları artık öğrenenlerinin sözlü etkileşimi için yeterli fırsatlar sunmada yeterli olmadığı belirtilerek WhatsApp sohbet grubunda sesli mesajların kullanılması, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerinin sınıf bağlamları dışındaki sözlü etkileşimlerini geliştirmede etkili bir teknik olarak önerilmiştir.

Alshabeb ve Almaqrn (2018) Suudi Arabistan'da mobil öğrenme yaklaşımları ile ilgili literatürdeki boşlukları, üniversite düzeyinde okuyan Yabancı Dil Olarak İngilizce

(EFL) öğrencilerine odaklanarak ele almaktadır. Araştırma, üniversite öğrencilerinin sosyal medya uygulamalarını kullanımlarına ve mobil cihazlardan en iyi şekilde nasıl yararlanılabileceğine odaklanarak bunların dil öğrenmedeki rollerini, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için sosyal medya uygulamalarını kullanıp kullanmadıklarını ve öğrencilerin sınıf içinde ve dışında mobil cihazlar aracılığıyla sosyal medyanın kullanımına yönelik tutumlarının neler olduğunu keşfetmeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda 102 öğrencinin hem sınıf içinde hem de sınıf dışında dil öğrenimini iyileştirmek için sosyal medyanın kullanımına yönelik tutumlarını analiz edilmiştir. Her iki cinsiyetten öğrenciler bir ölçek doldurmuş ve beş öğrenci ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonuçları katılımcıların İngilizce öğrenmeyi kolaylaştırmak için sosyal medya ve mobil teknolojileri kullanmaya yönelik genel olarak olumlu bir tutuma sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Abdallah (2018)'a göre dil öğrenimi, kullanıcıların bazı küçük dijital içerik parçalarını çevrimiçi olarak yayınlayabildikleri oldukça yeni bir iletişim ve içerik paylaşımı biçimi olarak ortaya çıkan sosyal ağlar ve mikrobloglar tarafından kolaylaştırılmaktadır. Bu, öğrenmeyi bağlantılar oluşturma ve ağ kapasitesini genişletme süreci olarak gören bir öğrenme kuramı olan bağlantıcılıkla ilgilidir. Bu kapsamda araştırmacı Twitter aracılığıyla oluşturulan mikroblogların öğretmen adaylarının eleştirel okuma ve özetleme becerilerini geliştirmedeki etkisini araştırmayı amaçlamış; Twitter'a dayalı bir mikroblog modeli 5 hafta boyunca katılımcılarla denenmiştir. Katılımcılara eleştirel okuma ve özetleme becerileri üzerine bir ön ve son test uygulanmış ve puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Sonuçlar, katılımcıların iki testin puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğunu göstermiş ve buna göre Twitter aracılığıyla oluşturulan mikroblogların, öğretmen adaylarının eleştirel okuma ve özetleme becerilerini geliştirmede etkili olduğu bulunmuştur.

Tsiakyroudi (2018) çalışmasında Edmodo eğitim sosyal ağının Yunanistan'da bir lisede yabancı dil İngilizce öğrenen öğrencilerinin yazma motivasyonu üzerindeki etkililiğini araştırmayı amaçlamıştır. Bu amaçla, ortaokul 3. sınıf öğrencileri ile Edmodo temelli bir yazma projesi tasarlanmış ve uygulanmıştır. Verilerin toplanması için Edmodo öğrenme platformu uygulamasından önce ve sonra öğrencilere bir ön ve son ölçek uygulanmış; proje sırasında öğrencilerin gönderilerinin analizi yapılmış ve öğrencilerin Edmodo'nun yazı derslerinde kullanımına ilişkin algılarını daha derinlemesine incelemek için yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Çalışmanın sonuçları, Edmodo

projesinin uygulanmasının, öğrencilerin yazmaya ve yazma alışkanlıklarına yönelik tutumlarında olumlu bir değişiklik ve yazma sürecine ve görevlere artan katılım ve yazma motivasyonu üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Chien vd. (2019) dijital öğrenme kuramı bağlantıcılıkta bilginin, grupla tartışma ve bir sosyal ağ aracılığıyla deneyim paylaşımı ile üretildiği teorisinden yola çıkarak ters-yüz (flipped) eğitim modelinde öğrencilerin evde izledikleri eğitim videosunun herhangi bir noktasında soru sormaları için Flipnote adlı bulut tabanlı bir video tartışma platformu tasarlamışlardır. Öğrencilerin Flipnote kullanımının sonuçlarını ve deneyimlerini keşfetmek için bir pilot çalışma amacıyla yürütülen çalışmanın sonuçlarına göre bağlantıcılık modelinin dört boyutunun (çeşitlilik, açıklık, etkileşim ve özerklik), ters-yüz eğitimin evde ön izleme olan ilk yarısı için önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Bununla birlikte, ters-yüz sınıfta bilişsellik ve yapılandırmacılığın oynadığı rolleri doğrulamak için daha fazla deneysel araştırma ve veriye ihtiyaç olduğu belirtilmiştir.

Mohammed (2019) tarafından bağlantıcılık kuramı ışığında geliştirilen bir öğretim programının, ortaöğretim birinci sınıf öğrencilerinin yabancı dil İngilizcede eleştirel okuma ve yazma becerileri üzerindeki etkinliğini araştırmayı amacıyla yarı deneysel yaklaşımla seksen öğrenciden oluşan iki sınıfı içeren bir araştırma yürütülmüştür. Araştırmacı, 2018/2019 öğretim yılının ilk döneminde deney grubunun eleştirel okuma ve yazma becerilerini geliştirmek için bağlantıcılık teorisine dayalı bir program tasarlarken, kontrol grubun öğretiminde normal yöntem kullanıldığını belirtmiştir. Eleştirel okuma ve yazma becerileri testi, iki öğrenci grubu için ön ve son test olarak kullanılmak üzere tasarlanmıştır. Veriler, deney grubunun ön testteki performansı ile hem deney hem de kontrol gruplarının eleştirel okuma ve yazma becerileri son testteki performansı arasındaki farkı ölçmek için t testi kullanılarak istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Bağlantıcılık kuramı temelli programın, ortaöğretim birinci sınıf öğrencilerinin yabancı dil İngilizcede eleştirel okuma ve yazma becerilerini geliştirmedeki etkinliği, etki büyüklüğü tekniği (Eta kare) kullanılarak ölçülmüştür. Çalışma sonuçları, deney grubunun eleştirel okuma ve yazma becerilerinde ön test ve son test puan ortalamaları arasında son test lehine ve ayrıca kontrol grubu ile deney grubunun eleştirel okuma ve yazma becerilerinde son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğunu göstermektedir.

Gergis (2020) bağlantıcılık kuramına dayalı bir programın yabancı dil İngilizcede okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde etkinliğini belirlemek amacıyla hazırlık

sınıfı öğrencileri üzerinde araştırmayı yaptığı çalışmasında ön-son test, öğrenci günlükleri ve bir memnuniyet ölçeği aracılığıyla ilgili gruptaki altmış iki öğrenciden veri toplamıştır. Bulgular, deney grubu ile kontrol grubunun ön-son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine (0.01) düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğunu dolayısıyla programın deney grubunun performansını olumlu etkilediğini göstermiştir.

Ahmad (2020) bağlantıcı öğrenme kuramına uygun bulut tabanlı iş birliğine dayalı yazma etkinliklerinin yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerinin yazma miktarı ve kalitesi üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya İAÜ Üniversitesi Jubail College of Education'da okuyan 21 öğrenci katılmış; bu öğrenciler uygulamadan önce miktar ve nitelik açısından yazılı olarak ön teste tabi tutulmuş; ardından her iki ölçüte göre de sonradan test edilmeden önce bir dönem boyunca bulut tabanlı iş birliğine dayalı yazma pratiği yapmışlardır. Parametrik olmayan Wilcoxon İşaretli Sıralardan elde edilen sonuçlar, yazma miktarı açısından ön test ve son test arasında anlamlı bir farklılık göstermezken, yazma kalitesi açısından anlamlı bir farklılık ortaya koymuştur. Bulut tabanlı iş birliğine dayalı yazmanın yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrenciler tarafından yazılan makalelerin kalitesini artırmak için kullanılabileceği sonucuna varılmıştır.

Yurtdışında yapılan ilgili araştırmalar incelendiğinde, bağlantıcı öğrenme kuramını temel alan yabancı dil İngilizce öğretimi araştırmalarının kapsam olarak büyük ölçüde okuma ve yazma becerilerine odaklandığı ve bu hususlarda akademik başarıyı anlamlı derecede arttırmada etkili olduğu görülmektedir. Okuma ve yazma becerileri dışında ise yabancı dil öğrenme motivasyonu, öz yönelimli öğrenme, eleştirel okuma ve yazma, öğrenen özerkliği ve dilbilgisi konuları ile sınırlı olmakla birlikte konuşma ve dinleme becerilerine ilişkin araştırmalar bulunduğu görülmektedir. Bağlantıcı öğrenme kapsamında teknolojik bir araç ya da aracı olarak ise büyük ölçüde Facebook, Whatsapp, Edmodo ve Twitter gibi hazır dış platformların; sınırlı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen sanal öğrenme ortamlarının kullanıldığı belirtilmiştir.

5.2. YURTİÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Türkiye'de hazırlanmış yüksek lisans ve doktora tezlerinde yabancı dil İngilizce, BİT ve bağlantıcılık anahtar kavramlarını bir arada inceleyen araştırmaları bulmak için YÖK tez platformunda yapılan aramalarda bir tane yüksek lisans tezi bulunduğu görülmektedir. Karaduman (2018) çalışmasında, bağlantıcı öğrenme kuramını temel alan

mikro-öğrenmenin yabancı dil öğreniminde uygulanabilirliği araştırmış; bu amaçla bir BİT destekli etkinlik olan ve bağlantıcı öğrenme kuramı ile mikro-öğrenme yaklaşımının özelliklerini taşıyan "Voscreen" adlı uygulamadan faydalanmış ve bir nitel durum çalışması yürütmüştür. Bir devlet üniversitesinin hazırlık sınıflarında 2016-2017 akademik yılı bahar döneminde İngilizce öğrenen iki gruptaki 22 öğrenen tarafından 4 hafta süre ile kullanılmış, araştırmanın derinlemesine yapılabilmesi için amaçlı örneklem yöntemiyle seçilen 6 kişilik katılımcı grubuyla devam ettirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, kullanılan uygulama ile öğrenenlerde yabancı dil öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirme, öğrenenlerin derslik dışında hedef dile zaman ayırmalarını sağlama, dinleme ve telaffuz becerilerini geliştirme bağlamlarında olumlu sonuçlar elde edildiği belirlenmiştir.

İlgili anahtar kavramlarla yapılan aramada Türkiye'de yapılarak TR Dizin alanında taranmakta olan dergilerde yayınlanan bağlantıcılık konulu üç çalışma olduğu görülmüştür ancak bunların hiçbirinde yabancı dil İngilizce öğretimi kavramı bağlantıcı öğrenme kuramı ile birlikte bulunmamaktadır. Aksal, Gazi ve Bahçelerli (2013) yabancı dil dışındaki bir alanda bağlantıcı öğrenme kuramının uygulamadaki yerini ortaya koymayı amaçladıkları ve diyalog ve görüşme için Facebook gruplarında çevrimiçi sosyal öğrenme ortamının oluşturulmasını dikkate alan çalışmalarında 35 stajyer öğrencinin kişisel görüş raporları ile bu teorinin ne kadar etkili kullanıldığını incelemişlerdir. Eylem çalışması temelli bu çalışmada katılımcıların öğrenme, kişisel liderlik, karar alma ve yansıtma becerileri de değerlendirilmiş; sonuç olarak öğrenmenin bireysel öğrenme temelli olmadığını ve dijital çağda öğrenmenin bağlantıcı öğrenme kuramının temellerini taşıdığını ifade etmişlerdir.

Babayiğit vd. (2018) Gordon'un (1961) Sinektik modeline dayalı olarak ve bağlantıcı öğrenme ilkeleri izlenerek Facebook ortamında uygulanan "Analoji Duvarı" isimli etkinliğin incelenmesi amacıyla bütüncül tek durum deseni ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında bir üniversitesinin Eğitim Fakültesinde 2016-2017 Öğretim Yılı Bahar Döneminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersini alan 16 öğretmen adayı, dersin öğretim elemanı ve bağlantıcı öğrenme konusunda bir alan uzmanından oluşan katılımcılarla çalışmayı yürütmüşlerdir. Bulgulara göre alan uzmanı tarafından bağlantıcı öğrenme ilkelerine uygun bulunan Analoji Duvarı etkinliği katılımcıların görüşlerine göre, yaratıcı düşünme becerisini desteklemiş ve öğretmen adaylarının öğretim materyali konusuna yönelik farklı bakış açıları geliştirmesine olanak sağlamıştır. Araştırma

sonuçlarına göre, çevrimiçi ortamlarda bağlantıcı öğrenmenin uygulanması konusunda Analoji Duvarı etkinliğinin bir örnek oluşturabileceği, yaratıcılığın gerektiği derslerde bu çalışmada geliştirilen etkinliğin oyunlaştırma öğelerinin de eklenmesi ile değişik sosyal ağlarda uygulanabileceği ifade edilmiştir.

Eren (2018) öğretmen adaylarının yeni öğrenmelerde en çok hangi kaynaklardan yararlandıklarını belirlemek ve sınıf içi etkileşimlerde öğrenme ağlarının örüntüsünü ortaya çıkarmak amacıyla ve sosyal ağ analizi ve nitel araştırma yaklaşımlarının birlikte kullanıldığı karma araştırma yaklaşımıyla yürüttüğü araştırmasını, 2015-2016 öğretim yılında Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğretmen yetiştirme programı içinde yer alan 56 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmen adayları öğrenmelerinde en çok dijital kaynaklardan yararlanırken, daha sonra sırasıyla öğretim elemanlarından sorma, akranlarından öğrenme ve yazılı kaynaklardan öğrenme gelmektedir. Araştırmanın sosyal ağ analizi bulguları da bu bulguları desteklemiştir. Sosyal ağ analizi bulgularına göre sınıf içi öğrenme etkileşimlerinin oluşturduğu öğrenme ağının yoğunluğu düşük olmuştur.

Bal (2019) tarafından yapılan ve teknolojiyi dil öğrenme süreciyle bütünleştirmeyi amaçlayan çalışmada; BİT araçlarını dinleme becerisi dersleriyle bütünleştirilmiş ve yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin dinlediğini anlama becerilerini geliştirmek amacıyla öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası başarı düzeylerindeki farklılıklar araştırılmıştır. Araştırmaya katılan 50 öğrenci kontrol ve deney grubu olarak iki gruba ayrılmış; deney grubu, dinleme becerilerini BİT araçlarıyla uygularken, kontrol grubu ders kitabı parçalarıyla pratik yapmıştır. Çalışmada, gruplar arasındaki başarı farklılıklarını anlamak ve anlamlı bir fark olup olmadığını görmek amacıyla nicel verileri toplamak için karma yöntem araştırma deseni ve ön test-son test tekniği uygulanmıştır. Ayrıca araştırmacı, öğrencilerin derse ve BİT araçlarına yönelik algılarını araştırmak için nitel veriler toplamak amacıyla 10 öğrenciyle görüşmeler yapmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, sontest puanlarında deney grubunun kontrol grubundan anlamlı bir farkla daha iyi performans gösterdiği tespit edilmiş; buna göre BİT araçlarının dinleme becerilerini geliştirmede ve İngilizce öğrenenlerde olumlu tutum oluşturmada oldukça etkili olduğu; ayrıca öğrencilerin araçlara yönelik algılarının oldukça olumlu olduğu ve dijital yerliler olarak dersi öğrenme süreçleri için çekici ve etkili olarak ifade ettikleri görülmüştür.

Yurtiçinde yapılan araştırmalar incelendiğinde bağlantıcı öğrenme kuramı aracılığıyla yabancı dil öğretimini temele alan iki çalışma bulunmaktadır; bunlardan birinde hazır bir uygulama olan Voscreen aracılığıyla öğrenme motivasyonu, öz yönelimli öğrenme ve dinleme ve telaffuz becerileri diğerinde ise BİT destekli eetkinliklerle dinleme becerisi öğretimi araştırılmıştır ve olumlu sonuçlara ulaşıldığı ifade edilmiştir. Yurtiçinde yapılan diğer iki araştırma ise yabancı dil öğretimi ile ilgili değildir; biri Facebook aracılığıyla öğrenme, liderlik ve karar alma becerilerinin geliştirilmesi diğeri ise sosyal ağlar aracılığıyla yeni öğrenmelerin kaynağının belirlenmesi ile ilgilidir.

Yurtdışında ve yurtiçinde bağlantıcı öğrenme kuramını temel alan yabancı dil öğretiminin özellikle yazma, okuma ve dilbilgisi becerileriyle ilgili olduğu ve bağlantıcı düğüm olarak çoğunlukla hazır kaynakların kullanıldığı görülmektedir. Dolayısıyla bu araştırmada İngilizce öğretiminde dinleme becerisinin bağlantıcı öğrenme kuramına dayalı olarak araştırmacı tarafından hedef grubun özelliklerine göre oluşturulmuş BİT destekli etkinlikler aracılığıyla öğretilmesi bu çalışmayı farklı ve önemli kılmaktadır.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

1. ÇALIŞMANIN YÖNTEMİ

Araştırmada yabancı dil olarak İngilizce öğrenen beşinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisinin bağlantıcılık temellli BİT destekli etkinlikler aracılığıyla geliştirilmesinde; Karma Yöntem Entegre (edilmiş) Eylem Araştırması (KYEEA) yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında belirlenen sorunun doğrudan kaynağına yani sınıfa gidilerek yenilikçi bir yaklaşımla çözülmesi ve bu süreçte araştırmacının ortaya çıkarmak istediği değişimin hem aracısı hem de gözlemcisi olması gerektiğinden ve geliştirilen içeriklerin uygulanabilirliği ile akademik başarıya etkisinin de değerlendirilmesi hedeflendiğinden KYEEA'nın araştırmaya en uygun yöntem olacağı değerlendirilmiştir.

Eylem araştırması ve karma yöntem uzmanları, eylem araştırması projelerinde hem nicel hem de nitel verilerin artan kullanımını uzun süredir tartışmaktadır. Örneğin, Creswell (2012) karma yöntemler ile eylem araştırması arasında bir paralellik kurmuştur çünkü her iki araştırma yaklaşımında da nicel ve nitel veriler tek bir çalışmada toplanmıştır. Mills (2011), nitel yöntemlerin eylem araştırması çalışmalarına daha uygun gibi görünmesine rağmen, özellikle, araştırma sorularının sınıf gözlemlerini ve nitel anlatıları desteklemek için öğrenci başarı verilerini içermesi gerektiğinde öğretmen-araştırmacıların hem nicel hem de nitel veri kaynaklarını kullanmasını gerektirebileceğini belirtmiştir. Bazı eylem araştırmaları (örneğin, James vd, 2008; McNiff ve Whitehead, 2011; Mills, 2011), eylem araştırmasında potansiyel bir tasarım veya yöntem olarak karma yöntemlerin açıklamalarını içermiştir. (Creswell & Tashakkori, 2007) Creswell ve Tashakkori (2007), Journal of Mixed Methods Research dergisinin ilk sayılarından birinin başyazılarında, araştırma yürütmeye yönelik uygulama perspektifinin veya "tümevarım" yaklaşımın, araştırmacıları eylem araştırması da dahil olmak üzere "geleneksel" araştırmalarda karma yöntemleri uygulama konusunda nasıl etkilediğine dikkat çekmiştir. Creswell ve Tashakkori'nin (2007) karma yöntemler ve geleneksel araştırma biçimleri hakkındaki görüşlerinin de ötesinde, eylem araştırmasının geniş bir metodolojik yaklaşım olduğu ve bu nedenle "diğer yaklaşımlardan bir dizi yöntemi birleştirebileceğini ve içermesi gerektiğini" öne sürülmektedir (McNiff & Whitehead, 2011'den akt. Ivankova, 2015: 50). Buradan itibaren KYEEA'nın özellikleri açıklanarak

neden bu araştırmada ilgili yöntemin kullanıldığı; bu yöntemin araştırmaya nasıl uyarlandığı ve eylem araştırmasının eylem kısmında neler yapıldığı detaylı olarak açıklanmıştır.

1.1. KARMA YÖNTEM ENTEGRE EYLEM ARAŞTIRMASI

Yöntem, tasarımın kullanımına rehberlik eden bir dizi prosedürdür. Bu prosedürler araştırmada tasarımdan daha pratik (uygulamalı) bir seviyede mevcuttur. Bu çerçevede, başka bir metodolojik yaklaşıma karma yöntem temel tasarımı eklenebilir. Örneğin, bir vaka çalışmasına, bir değerlendirme yaklaşımına, eylem araştırmasına, sosyal ağ analizine, boylamsal araştırmaya, Q metodolojisine, fenomenolojiye veya gömülü kurama çekirdek bir tasarım eklenebilir (Creswell & Creswell, 2018: 309). Literatürde nitel araştırma içinde tanımlanan ve bir araştırma stratejisi kabul edilen eylem araştırmaları karma yöntem araştırma tasarımı olarak adlandırılmasa da sosyal bilimlerde eylem araştırmalarında hem nitel hem de nicel yöntemlerin birlikte veya ayrı ayrı kullanıldığını görülmektedir. Dolayısıyla eylem araştırmasının teoriden ziyade uygulayıcıya odaklanan, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin daha esnek bir metodoloji ile kullanıldığı karma araştırma tasarımı olarak adlandırılması gereken ve pratik eylemlere odaklanan bir araştırma türü olduğu iddia edilebilir (Gunbayi, 2020).

Eylem araştırmaları dendiğinde akla genellikle nitel veri gelmesine karşın eylem araştırmasında veri toplama, büyük ölçüde araştırmacının uygulamalarını anlama ve uygun ve erişilebilir olan verileri toplama arzusuyla beslenen kendine özgü bir yaklaşım içerir (Mills, 2014: 71). Araştırmacının yetişmişlik düzeyine ve araştırma konusuna bağlı olarak hem nitel hem de nicel verilerin toplanması mümkün olabilmektedir (Kock,1997'den akt. Ocak & Akkuş-Baysal, 2019). Araştırmada kapsamlı, bütüncül bir bakış açısına ulaşılmak isteniyorsa araştırmacı hem nicel hem de nitel boyutlara yönelmeli, elde edilen verileri bütünleştirerek yorumlamalıdır. Aslında eylem araştırmasını spesifik olarak "geleneksel" bir şekilde karakterize eden araçlar ne nicel ne de niteldir, ancak bu tür araştırmalar güçlü bir performans (uygulama/eylem) bileşenine sahiptir; kişilere veya gruplara yardım etmek, ağ oluşturmak, teşvik etmek ve eylemleri planlamak, katılımcıların bilgi üretimine katılmalarına ve uygulamadaki zorlukları ele almalarına yardımcı olmayı amaçlayan stratejiler içerir. Bu nedenle nitel yöntemlerin kullanımı eylem araştırmasına geleneksel araştırma yöntemlerini entegre etmenin en yaygın şeklidir. Aslında, eylem araştırmasının katılımcıların "görüşleri" üzerindeki vurgusu, nitel yöntemleri bu yaklaşıma yaklaştırmaktadır. Bununla birlikte, nesnelerin

nasıl dağıtıldığına dair bilgi üzerine eylemi desteklemek için ölçüm genellikle gereklidir ve eylem araştırmalarında nicel yöntemlerin kullanımı nadir değildir (Martí, 2015). Edmonds ve Kennedy (2017: 212-213) araştırmacıların eylem araştırması için genel döngüsel çerçeveyi sağladığı ve ardından araştırmalarında belirtilen problemleri yanıtlamak (veya çözmek) için bir dizi nicel ve nitel veri toplama stratejilerini birlikte kullandıkları birçok eylem araştırması bulunduğunu belirtmişlerdir. Yazarlara göre, eylem araştırması için karma yöntemlerin kullanılması tavsiye edilmektedir, ancak sonuçların nihayetinde programa veya eylem araştırması kapsamındaki uygulamalara atfedilebilmesini sağlamak için veri toplama stratejilerini daha büyük bir araştırma-tasarım çerçevesinin bir parçası olarak dahil etmek önemlidir.

Birçok karma yöntem ve eylem araştırması yazarı, eylem araştırması çalışmalarında karma yöntemlerin uygulanmasının gerekliliğini ve avantajlarını kabul etmektedir. Her şeyden önce, son yıllarda sosyal, davranışsal ve sağlık bilimlerinde karma yöntem yaklaşımının artan faydası, karma yöntemlerin araştırma konusu hakkında daha titiz ve daha tutarlı sonuçlar üretebilmesi nedeniyle eylem araştırması için sağlam bir metodolojik çerçeve sağlayabileceği sonucuna varmak için kanıtlar sunmuştur. Dahası, kanıta ve veriye dayalı iyileştirme çağrılarının olduğu durumlarda, eylem veya müdahaleler için bilimsel olarak sağlam ve etkili planlar oluşturmak için katı standartları karşılayan eylem araştırmasına ihtiyaç vardır. Örneğin, McNiff ve Whitehead (2011), sağlam bir araştırma ve bilgi temeli olmadan, eylem araştırmasının genellikle "bir tür kişisel-profesyonel gelişim" aracına dönüştüğünü ifade etmektedir. Eylem araştırmasında karma yöntemlerin uygulanması, sorunun kapsamlı bir ilk değerlendirmesini sağlamaya, daha sağlam bir eylem planı geliştirmeye ve çoklu nicel ve nitel veri kaynaklarının bilgiye dayalı entegrasyonu yoluyla eylem / müdahale uygulamasının daha titiz bir şekilde değerlendirilmesine yardımcı olabilir. Ivankova (2015)'ya göre karma yöntemlerle birleştirildiğinde, eylem araştırması, uygulayıcı-araştırmacılara ve paydaşlara, mevcut uygulamalarının iyileştirilmesi konusunda bilgi vermek için "veriye dayalı karar verme süreci için yeni bir yaklaşım" geliştirmelerinde yardımcı olabilir.

Eylem araştırması, anlamlı ve sürdürülebilir bir pozitif değişimi desteklemek için bilgi üretmeyi amaçlayan uygulamada bir probleme pratik bir yaklaşımdır. Karma yöntem araştırmalarıyla birleştirildiğinde, eylem araştırması çalışmaları, bilimsel titizlikleri ve pratik odaklamaları nedeniyle titiz ve güvenilir sonuçlar üretme ve ayrıca pratikte araştırma bulgularını yorumlama kapasitesini artırmıştır. Karma Yöntem Entegre

Eylem Araştırması (KYEEA) çalışmalarında, araştırmacılar, değişim eyleminin sürdürülebilirliğini teşvik etmek için eylem / müdahale planlaması, değerlendirmesi ve izlemesi için bilgi sağlamak üzere nicel ve nitel sonuçlardan elde edilen bütünleşik sonuçları kullanma avantajından yararlanır (Ivankova & Wingo, 2018).

Karma yöntem her bir araştırmanın hem nicel hem de nitel boyutları olduğunu varsaymaktadır. Bu yöntemde nicel ve nitel veri birbirine bütünleştirilerek bir sinerji oluşturulur (Axinn vd., 1991; Hesse-Biber, 2010). Örneğin yapılandırılmış bir anket ile yapılandırılmamış bir görüşmeden elde edilen sonuçlar birlikte yorumlanabilir (Axinn vd., 1991). Genellikle amaç, bir konuyu açıklamak veya değerlendirmektir. Bu yöntem aynı zamanda sosyal bilimler ve davranış bilimi araştırmalarında daha sık kullanılır; buna toplumun değişimini veya sosyal etkileşimi geliştirmek isteyen çalışmalar da dâhildir. Bu bağlamda karma yöntem pragmatiktir ve toplumu temel alır (Leavy, 2017). Karma yöntem araştırmacı için iki temel noktayı aydınlatmaktadır; ilk olarak karma yöntem farklı metotların birlikte kullanılmasını, bu metotların güçlü ve zayıf yönlerinin dengelenmesini sağlamaktadır. Özellikle güçlü yönlerin açığa çıkması ile zayıf yönler geri planda kalır. Bu şekilde bir dengenin sağlanabilmesi de araştırma için oldukça değerli bir özellik olacaktır. İkinci olarak ise karma metot ile daha anlaşılır deneysel bir kayda ulaşılır. Bu sayede gereksiz ölçümlerin önüne geçilir, yeni hipotezler ortaya çıkar ve bu hipotezlerin denenmesine olanak sağlanır (Axinn & Pearce, 2006). Karma yöntemde kullanılan farklı veri toplama araçlarının araştırmacı açısından bazı olumlu etkileri vardır (Axinn vd., 1991): i) tek bir veri toplama yöntemi ile elde edilemeyen bilgiye ulaşılmasını sağlar; ii) çalışmada oluşabilecek örneklem hataları en aza indirgenir ve gereksiz bilginin çalışma dışına alınmasına yardımcı olur; iii) tek bir veri toplama aracının oluşturabileceği ön yargı, farklı veri toplama araçları ile ortadan kalkacaktır. Sosyal bilimlerde karma yöntem kapsamında üç tür desen kullanılmaktadır. Bu desenler nicel ve nitel verilerin birlikte toplanmasına rağmen ayrı analiz edildiği paralel karma yöntem deseni, önce nicel verinin ardından ise nitel verinin toplandığı açıklayıcı ardışık karma yöntem deseni ve nitel verinin öncelikli olduğu nicel verinin nitel veriyi desteklediği keşfedici sıralı karma yöntem desenidir (Creswell, 2007). Bu araştırmada geliştirilen içeriklerin uygulanabilirliği öncelikli husus olduğundan bu konuyu derinlemesine açıklamayı hedefleyen nitel veriler öncelikli ve içeriğin akademik başarıya etkisi konusu ikinci hedef olduğundan nicel veri destekleyici konumdadır. Buna göre tercih edilen karma yöntem biçimi nicel verinin nitel veriyi desteklediği keşfedici sıralı karma yöntem olmuştur.

Şekil 8. *Eylem Araştırmasına Karma Yöntemin Eklenmesi Aşamaları*

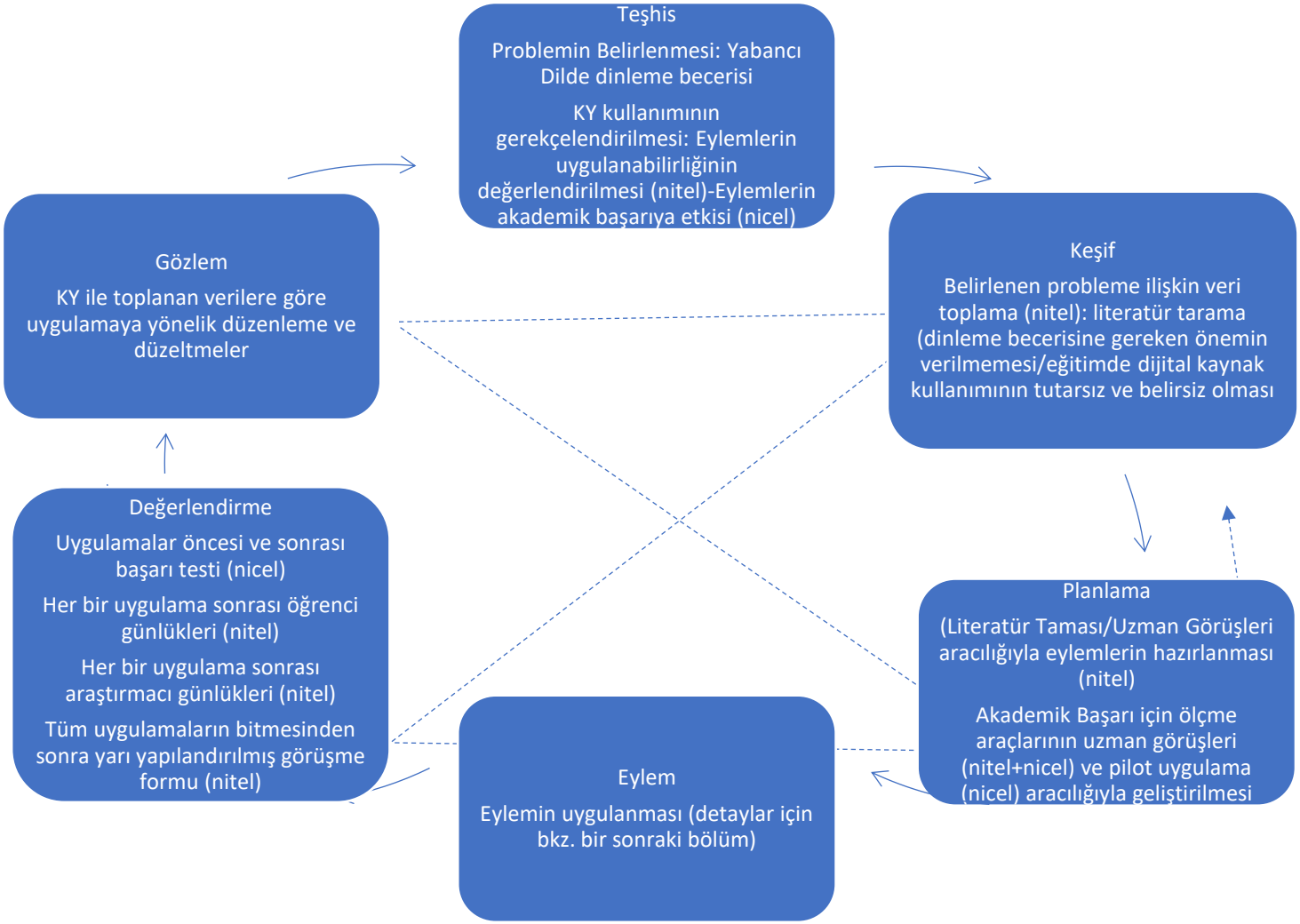


Ivankova (2015) eylem araştırmasına karma yöntemin entegre edilmesinde Şekil-8'de görülen çerçeveyi önermektedir. Buna göre süreç teşhis ile başlar; bu aşamada problem belirlenir ve karma yöntemin neden entegre edilmesi gerektiği açıklanır. İkinci aşama keşiftir ve bu aşamada karma yöntem kullanılarak bir önceki aşamada belirlenen problemle ilgili veri toplanır; bunlar analiz edilerek problemle ilgili çıkarımlarda bulunulur. Bir sonraki aşama bu noktaya kadar elde edilen verilerle uygulanacak eylemin oluşturulduğu planlama aşamasıdır. Sıradaki aşama eylem aşamasıdır; bu noktada eylemin uygulaması yapılır. Eylemin uygulanmasından sonra değerlendirme aşaması gelmektedir; bu aşamada eylemin sonuçlarıyla ilgili çıkarımda bulunmak için karma yöntem kullanılarak veri toplanır. Son aşama gözlem olarak adlandırılmıştır; bu aşamada

bir önceki aşamada elde edilen verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması ile eylemde revize yapılması söz konusudur.

Karma yöntemin entegre edildiği eylem araştırmasının yukarıda sayılan olumlu özellikleri nedeniyle, bu araştırmada KYEEA kullanılmasına karar verilmiştir. Ivankova (2015) tarafından açıklanan eylem araştırmasına karma yöntem eklenmesi aşamaları çerçevesine uygun olarak bu araştırmada takip edilen adımlar ve her adımda nitel ve nicel veri toplama süreçlerine ilişkin bilgiler (bkz. Şekil 9. Araştırmada Eylem Araştırmasına Karma Yöntemin Eklenmesi Aşamaları) şu şekildedir:

Şekil 9. *Araştırmada Eylem Araştırmasına Karma Yöntemin Eklenmesi Aşamaları*



Bu araştırmada karma yöntemin entegre edilmesi gerekli görülmüştür, zira hem uygulamaların öğrencilerin ve araştırmacının görüşleriyle değerlendirilmesi hem de akademik başarıya etkisinin belirlenmesi hususlarında nitel ve nicel verilerin bir arada kullanılmasını gerektirmektedir. Buna göre araştırma, uygulama aşamasında takip edilen süreç açısından eylem araştırması, verilerin toplanması ve değerlendirilmesi açısından ise karma yöntem araştırması olarak değerlendirilmektedir. Karma yöntemin eylem araştırmasında ilk aşama teşhis olarak adlandırılmıştır ve bu aşamada yapılan literatür taramasında Türkiye'de yabancı dil öğretimine ilişkin yaşanan sorunların konuşmaya odaklı iletişimsel yabancı dil öğretim yöntemi konusu belirlenmiştir. Bir sonraki aşama olan keşif aşamasında literatür taraması aracılığıyla yabancı dil İngilizce öğretiminde yaşanan sorunun muhtemel nedenleri araştırılmış; dinleme becerisine yeterli önemin verilmediği ve sınıfta teknolojinin rolünün belirsiz ve tutarsız olduğu görülmüş ve problemin çözümünde bu hususa yoğunlaşılmasına karar verilmiştir. Planlama aşamasında eylemde kullanılacak içeriğin geliştirilmesinde literatür taraması ve uzman görüşleri aracılığıyla veri toplanmış; ayrıca eylemin akademik başarıya etkisini değerlendirme amacıyla yine ilgili kaynaklardan yola çıkılarak başarı testleri oluşturulmuş ve pilot uygulamalar ile bu testlerin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Bir sonraki aşama eylem aşamasıdır ve bu araştırmada eylemin uygulama sürecinin nasıl gerçekleştirildiği Şekil-10'da gösterilmiş ve devamında açıklanmıştır. Değerlendirme aşamasında ise her bir uygulamadan önce ve sonra başarı testleri aracılığıyla nicel ve öğrenci günlüğü, araştırmacı günlüğü ve yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla da nitel veri toplanmıştır. Gözlem aşamasımda verilerin değerlendirilmesiyle eylem planlarında geriye ve ileriye dönük düzenlemeler yapılmıştır.

1.2. ARAŞTIRMADA KULLANILAN EYLEM ARAŞTIRMASI TÜRÜ VE AŞAMALARI

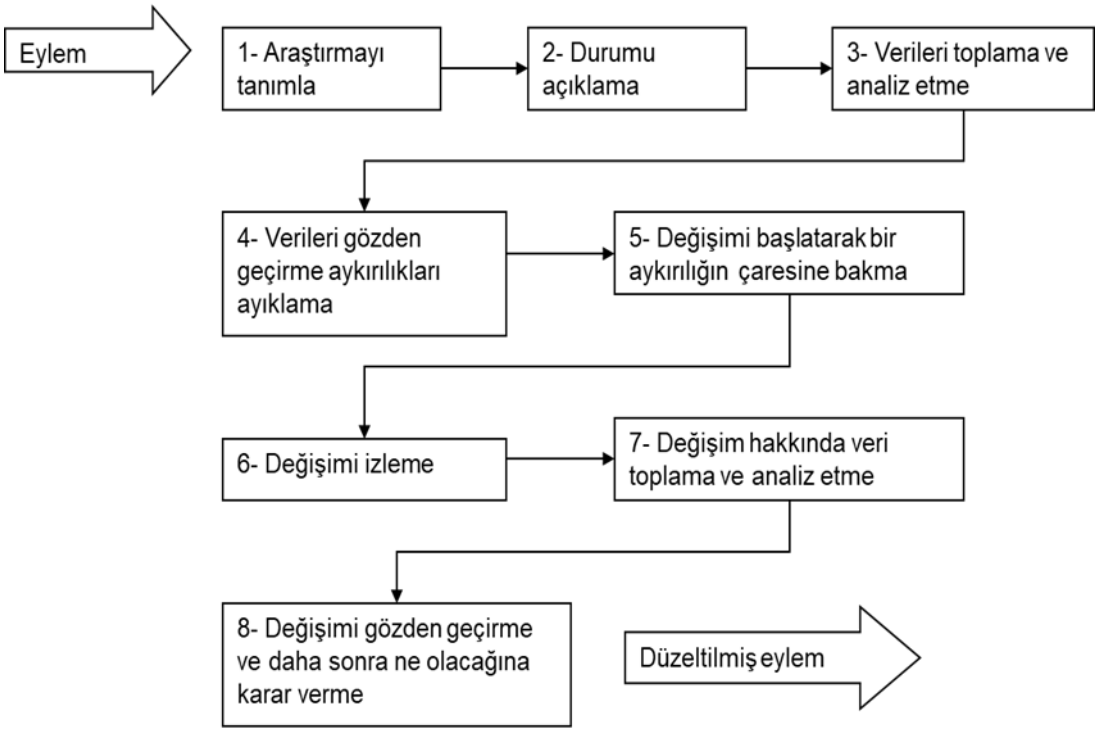
Araştırmada eylem araştırması türlerinden öğretmenin sınıf yönetimi, öğretim stratejileri, materyal kullanımı ya da öğrenci öğrenmesi ile ilgili problemlere çözüm aramak için uygulanan (Ferrance, 2000'den akt. Ocak & Akkaş-Baysal, 2019: 16) Bireysel Öğretmen Araştırması tercih edilmiştir. Bireysel Öğretmen Araştırması ile ilgili detaylı bilgi (Ferrance, 2000'den akt. Ocak & Akkaş-Baysal, 2019: 18'den uyarlanmıştır) ve bu araştırma açısından uygulanışı aşağıdaki tabloda açıklanmıştır.

Tablo 7. *Bireysel Öğretmen Eylem Araştırmasının Özellikleri*

	Bireysel Öğretmen Araştırmaları	Bu Araştırma
Odak	Tek sınıf ile ilgili bir konu	Tek bir sınıfta genel bir sorunla ilgili
Olası Destek	Danışman	Düzenli olarak uzman görüşü alınması
Potansiyel Etki	Program Öğretim Değerlendirme	Öğretim açısından yenilik
Yan Etki	Veriler aracılığıyla uygulama hakkında bilgi verme	Uygulamanın akademik başarıya etkisi ve hedef gruba uygunluğu hakkında bilgi verme

Tablo-7'de görüldüğü üzere Bireysel Öğretmen araştırmasının odak noktası genelde tek sınıf ile ilgili bir konu olmakla birlikte bu araştırmada daha yaygın bir sorun üzerine çalışma yapılmıştır. Bu tür araştırmalarda olası destek danışman görevi üstlenen alan uzmanlarından alınmaktadır ve bu araştırmada da tespit edilen soruna çözüm olarak önerilen içeriğin geliştirilmesi, veri toplama araçlarının belirlenmesi ve kapsam geçerliliklerinin sağlanması, eylemlerin yürütülmesi, verilerin toplanması ve analizi aşamaları olmak üzere tüm aşamalarda ilgili alan uzmanlarından görüş alınmış ve uzmanlarla ilgili bilgiler adı geçen aşamaların açıklandığı bölümlerde verilmiştir. Bu araştırma türünde ortaya çıkması beklenen etki program, öğretim ve değerlendirme açısından olabilir ve mevcut araştırmada geliştirilen içerik ve değerlendirme araçları (başarı testleri) aracılığıyla hem öğretim hem de değerlendirme açısından potansiyel etki değerlendirilmiştir. Bireysel Öğretmen Eylem araştırmalarında yan etki olarak değerlendirilen uygulama hakkında bilgi verme durumu ise bu araştırmada hem akademik başarıya etki hem de hedef gruba uygunluk açısından incelenmiştir. Şekil 10'da bu araştırmada kullanılan eylem araştırmasının aşamaları detaylı olarak sunulmuştur.

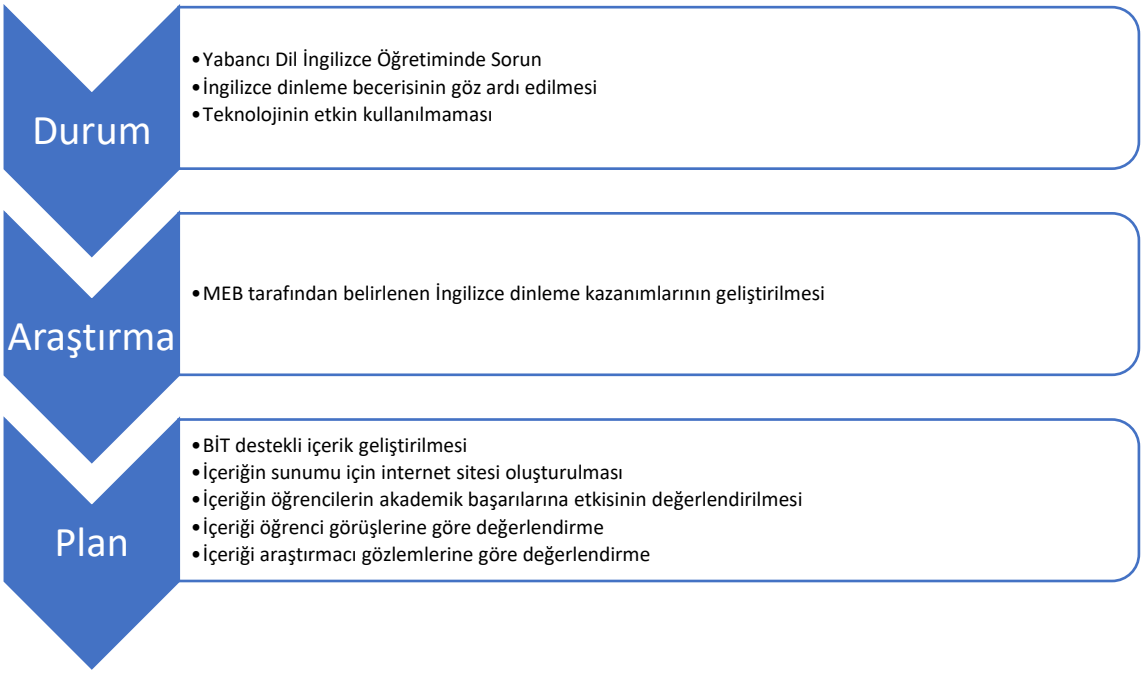
Şekil 10. *Eylem Araştırmasının Aşamaları*



1.2.1. Araştırmayı Tanımlama-Durumu Açıklama

Eylem araştırmasıyla ilgili yukarıda tanımlanan süreçler işe koşulurken başlangıç noktası mevcut durumun açıklanması ve buna göre araştırmanın tanımlanması olmuştur. Mevcut duruma göre, literatür kısmında bahsedildiği üzere Türkiye'de yabancı dil İngilizce öğretiminde uzun yıllardır devam etmekte olan bir sorun vardır ve tüm paydaşlar tarafından sorunun varlığı kabul edilmektedir. Araştırmacı tarafından yapılan literatür taramasında son yıllarda tüm dünyada yabancı dil İngilizce öğretiminde odak noktasının özellikle konuşma becerisine odaklanması ve yine literatüre göre rolü oldukça büyük ve önemli olan dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların oldukça sınırlı kalması Türkiye'de yabancı dil İngilizce öğretimi/öğrenimi ile ilgili yaşanan mevcut problem durumun ortaya çıkış sebebi olarak değerlendirilmiştir. Dahası MEB 2023 vizyon belgesine göre sınıfta teknolojinin çoğu zaman belirsizdir; ne zaman ve hangi amaçla kullanılacağına dair bir planlama yapılmadan kullanılmaktadır ve bu durum da teknolojiyle iç içe yaşayan günümüz öğrencileri için eğitimin etkinliğini düşürecek bir husus olarak değerlendirilmiştir. Bu sorunun çözümü için yürütülecek araştırma bu duruma uygun olarak tasarlanmıştır (bkz. Şekil 11. Problem Durumu ve Araştırma Planı).

Şekil 11. *Problem Durumu ve Araştırma Planı*



Buna göre araştırmada, hedef gruptaki öğrencilerin MEB tarafından 2020-2021 bahar yarıyılı için tanımlanmış İngilizce dinleme becerilerini geliştirecek içerikler oluşturulması ve bu içeriklerin 21. yüzyıl teknoloji ve internet çağı öğrencilerinin ilgi, istek ve ihtiyaçları doğrultusunda oluşturularak onlara sunulması için BİT kullanılması planlanmıştır. Üstelik pandemi koşulları BİT destekli uzaktan eğitimi bir alternatif değil zorunlu hale getirmiştir. Bu plan doğrultusunda, öğrencilerin yeterli düzeyde girdiye maruz kalmalarını sağlayacak çevrim-içi içerik oluşturulmuştur ve bu içeriğin sunulması için bir internet sitesi geliştirilmiştir (detaylar için bkz. İNTERNET SİTESİNİN OLUŞTURULMASI). Geliştirilen içeriğin daha önce bahsedildiği üzere hedef gruptaki öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarına uygun olup olmadığının değerlendirilebilmesi için katılımcılardan görüş toplanması ve araştırmacının da aynı hususları uygulama boyunca gözlemlemesi planlanmıştır. Ayrıca, oluşturulan içeriğin öğrencilerin akademik başarısına istatistiki olarak anlamlı düzeyde etki edip etmediğini belirleyebilmek amacıyla başarı testleri (detaylar için bkz. DİNLEME BECERİSİ BAŞARI TESTLERİ) geliştirilmiştir.

1.2.2. Verileri Toplama ve Analiz Etme (Pilot Uygulama)

Araştırma planı kapsamında, geliştirilen içeriğin hedef grubun ihtiyaç ve isteklerine uygunluğunun belirlenmesi amacıyla öncelikle pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama 2020-2021 güz döneminde 16 Kasım-04 Aralık 2020 tarihleri arasında üç

hafta süreyle yapılmıştır. Pilot uygulama süreci okullarda yarı kapasiteyle yüz yüze eğitim yapıldığı dönemde sınıfta yapılmış; araştırmacı tarafından oluşturulan internet sitesi sınıfta tahtaya yansıtılmış; öğrencilerin yönergeleri anlayıp anlamadığı, aktivitelere aktif katılım gösterip göstermedikleri, kullanılan görselleri ve videoları ilgi çekici bulup bulmadıkları, araştırmacı tarafından oluşturulan ses dosyalarını anlaşılır bulup bulmadıkları değerlendirilmiştir.

Tablo 8. *Pilot Uygulamada Tespit Edilen Sorunlar*

Tespit Edilen Sorun	f	(%)
Yetersiz/Anlaşılmayan Yönerge	7	58,33
Karmaşık/Anlaşılmayan Görsel	3	25,00
Ses Dosyası Kaynaklı Teknik Sorun	2	16,67
Toplam	12	100,00

Pilot uygulama esnasında araştırmacı gözlemlerine göre üç problem tespit edilmiştir (bkz. Tablo 8. Pilot Uygulamada Tespit Edilen Sorunlar). En sık karşılaşılan sorun öğrencilerin aktivitelerde ne yapmaları gerektiğini tam olarak anlamamalarına neden olan "Yetersiz/Anlaşılmayan Yönerge" (f=7; %58,33) olmuştur. En sık karşılaşılan ikinci sorun "Karmaşık/Anlaşılamayan Görsel" (f=3; %25,00) olmuştur; burada öğrencilerin geliştirilen içerikte yer alan videolarda ya da başarı testlerinde kullanılan resimlerde anlayamadıkları görseller bulunduğu belirlenmiştir. Son olarak, "Ses Dosyası Kaynaklı Teknik Sorun" (f=2; %16,67) en az tekrar eden sorun olmuştur. Buna göre iki dinleme dosyasında ses netliği konusunda problem olduğu görülmüştür.

1.2.3. Verileri Gözden Geçirme ve Aykırılıkları Ayıklama

Bu aşamada pilot uygulama sürecinde gözlenen problemlerin çözümü için uzman görüşüne de başvurularak güncellemeler yapılmıştır. Pilot uygulamada yönergelerin tamamı İngilizce olarak sunulmuşken yetersiz/anlaşılmayan yönerge nedeniyle ortaya çıkan sorunların önlenebilmesi için tüm yönergelere Türkçe karşılıkları da eklenmiştir. Görsellerle ilgili tespit edilen sorunların giderilebilmesi için de sorun teşkil eden görseller daha net olanlarla değiştirilmiştir. Ses kaynaklı teknik sorunların çözümü için de sorun tespit edilen iki dosya araştırmacı tarafından daha net ses kaydı oluşacak şekilde güncellenmiştir. Uzman görüşlerine göre yapılan tüm düzeltmelerin ardından ilgili sınıfla değişiklik yapılan bölümler yeniden uygulanarak sorunların düzelip düzelmediği kontrol edilmiş; sonuçta yapılan düzeltmelerin sorunları çözmeye yeterli olduğu görülmüştür.

1.2.4. Değişimi Başlatma (Asıl Uygulama)

Pilot uygulamanın tamamlanması ve gerekli düzeltmelerin yapılmasının ardından 2020-2021 bahar yarıyılında esas uygulamaya geçilmiştir. Esas uygulama ile ilgili zaman çizelgesi ise aşağıdaki gibidir.

Tablo 9. *Veri Toplama Süreci Zaman Çizelgesi*

Veri toplama aşamaları	Tarih
Sınıf öğretmeni ve okul idaresi ile görüşme	15 Şubat 2021
Çalışma Grubuyla Tanıtım Toplantısı	16 Şubat 2021
Ön test (başarı testi) uygulaması	Her uygulamanın ilk dersinde
1. uygulama	18/20 Şubat 2021
2. uygulama	25/27 Şubat 2021
3. uygulama	04/06 Mart 2021
4. uygulama	11/13 Mart 2021
5. uygulama	18/20 Mart 2021
6. uygulama	25/27 Mart 2021
Günlüklerin uygulanması	Her uygulamanın ikinci dersinde
Son test (başarı testi) uygulaması	Her uygulamanın ikinci dersinde
Yarı yapılandırılmış görüşme formu	29-30 Mart 2021

Tablo-9'da görüldüğü üzere 2020-2021 akademik yılı Bahar yarıyılı başında ilgili kurumun yöneticilerine ve dersin sorumlusuna çalışma hakkında detaylı bilgi sunulmuş ve Aksaray İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan araştırma izni (bkz. Ek 1: Araştırma İzni) paylaşılmıştır. Daha sonra araştırmaya katılmak üzere okul idaresi tarafından belirlenen beşinci sınıf öğrencileriyle 16 Şubat 2021 tarihinde tanıtım toplantısı ilgili ders sorumlusunun Zoom platformu üzerinden oluşturduğu toplantı aracılığıyla yapılmış; araştırmaya katılımın ve kendilerinden talep edilen iş ve işlemlerin gönüllülük esasına bağlı olduğu, öğrencilerden kişisel bir veri toplanmayacağı ve toplanan verilerin kimliklerini ifşa edebilecek bir şekilde üçüncü taraflarla paylaşılmayacağı ve araştırmanın ilgili merci tarafından izin alınarak yürütüldüğü konularında bilgi verilmiştir. Daha sonra ilgili sınıfın ders sorumlusu tarafından yukarıdaki belirtilen tarihlerde Zoom platformu üzerinden dersler oluşturulmuş; ders sorumlusunun başlattığı oturumlara araştırmacı katılmış ve ders sorumlusu platformu kullanma yetkilerini araştırmacıya bırakarak toplantıdan ayrılmıştır. Her uygulamanın ilk dersinde öncelikle ön test uygulanmış; daha sonra internet sitesi üzerinde uygulamalar yapılmıştır. Her uygulamanın ikinci dersinde ise öğrencilere son test uygulanmıştır ve öğrencilere gönderilen bağlantı üzerinden günlük tutmaları istenmiştir. Tüm uygulamalar tamamlandıktan sonra son olarak 29-30 Mart 2021 tarihlerinde BİT destekli etkinlikler hakkındaki ve bağlantıcı öğrenme kuramı kapsamındaki davranışları tespit etmek için

öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme formu çevrim içi olarak gönderilmiş ve gönüllülük esasına göre doldurmak isteyen öğrencilerden veriler gelmiştir.

1.2.5. Değişimi İzleme-Değişim Hakkında Veri Toplama ve Analiz Etme

Araştırmanın başında planlandığı üzere eylem aracılığıyla ortaya çıkan durumun değerlendirilebilmesi için çeşitli veri toplama araçları kullanılmıştır. Değişimin doğru izlenebilmesi şüphesiz ki eylem planında ortaya konan soruna ve bu bağlamda araştırma için oluşturulan alt problemlere göre uygun araçların belirlenmesi gerekir. Buna göre süreci ve sonucu gözlemlemek için alt problemleri de göz önünde bulundurularak veri toplama aracı olarak araştırmanın araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testleri, yapılandırılmış görüşme formu, öğrenci günlükleri ve araştırmacı günlüklerinden yararlanılmıştır. İlgili veri toplama araçlarına ilişkin detaylı bilgi, araştırmanın "Veri Toplama Araçları" ve toplanan verilerin analizine ilişkin detaylı bilgi de "Veri Analizi" başlığı altında açıklanmıştır.

2. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Çalışma kapsamında nicel ve nitel veriler toplanmış; veri toplamada kullanılan araçlar bu kısımda detaylı olarak anlatılmıştır. Yapılan uygulamaların etkili olup olmadığını belirlemek üzere geliştirilen başarı testlerinin güvenirliğine karar verme yöntemlerinden biri testin iç tutarlılığını hesaplamaktır. Başarı testleri gibi doğru-yanlış olmak üzere iki sonucu olan test maddelerinin iç tutarlılık katsayılarını hesaplamada KR-20 sık kullanılan bir istatistiki işlemdir (Cohen & Swerdlik, 2010, s. 148). Bu çalışmada kullanılan dinleme becerisi testleri, sonuçları doğru yanlış şeklinde değerlendirilecek başarı testleri olduğundan yukarıda açıklanan nedenlerle bu durumda uygulanabilecek en uygun hesaplama yöntemi olan KR-20 güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır.

2.1. DİNLEME BECERİSİ BAŞARI TESTLERİ

Geliştirilen dijital içeriğin katılımcıların dinleme becerisini geliştirmede etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından başarı testleri geliştirilmiştir. Bu testlerin geliştirilmesinde keşfedici sıralı karma yöntem deseni kullanılmıştır. Bu yöntemde öncelikle nitel daha sonra nicel veri toplanmaktadır. Buna göre soruların oluşturulması için öncelikle MEB tarafından onaylanan ve EBA üzerinden ulaşılan 2 farklı yayın evine ait 5. Sınıf İngilizce ders kitabı ve 5 adet destek materyalinde araştırma konusuna dahil olan ünitelerin dinleme becerisine ilişkin içerikleri, alıştırmaları ve örnek soruları incelenmiştir. Bu incelemenin ardından her bir ünite için taslak başarı testi

soruları oluşturulmuştur. Beşinci sınıfların bahar döneminde göreceği konulara göre hazırlanan başarı testlerinin kapsam geçerliliğinin sağlanması amacıyla uzman görüşüne başvurulmuş; her bir başarı testine ilişkin uzman görüşleri ile ilgili detaylar takip eden bölümde açıklanmıştır. Uzman görüşü yoluyla yapılan kapsam geçerliliği analizlerinin ardından beş ünitede yer alan dinleme becerisi hedeflerine göre hazırlanmış bu testler beşinci sınıf İngilizce programını tamamlayarak altıncı sınıfa geçmiş öğrencilere (n=120) uygulanarak güvenirliği test edilmiştir. Her bir testin madde analizleri buradan itibaren sunulmuştur.

Öncelikle her bir testin kapsam geçerliliğinin belirlenmesi amacıyla bir uzman değerlendirme formu hazırlanmış ve uzman görüşleri "uygun değil, uygun ancak düzeltilmeli, uygun" olmak üzere gruplandırılmıştır. Araştırmaya katılan uzmanlar erişim kolaylığı açısından uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Hazırlanan forma göre başarı testlerini değerlendiren uzmanlara ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 10. *Kapsam Geçerliliği Uzman Bilgileri*

Uzman	Cinsiyet	Çalıştığı Kurum	Görevi-Eğitim Durumu
1	Erkek	Aksaray Üniversitesi-Yabancı Diller Yüksekokulu	Öğr. Gör.-Dr. (İngiliz Dili Eğitimi)
2	Kadın	MEB	İngilizce Öğretmeni-Dr. (Eğitim Programları ve Öğretim)
3	Erkek	Milli Savunma Üniversitesi-Yabancı Diller Yüksekokulu	Öğr. Gör.-Yüksek Lisans (İngiliz Dili Eğitimi)
4	Kadın	MEB	İngilizce Öğretmeni- Yüksek Lisans (İngiliz Dili Eğitimi)
5	Erkek	MEB	İngilizce Öğretmeni-Lisans
6	Erkek	MEB	İngilizce Öğretmeni-Lisans
7	Kadın	MEB	İngilizce Öğretmeni-Lisans
8	Kadın	MEB	İngilizce Öğretmeni-Lisans

Yukarıda demografik bilgileri sunulan uzmanların görüşleri aracılığıyla her bir test için "Kapsam Geçerlilik Oranı (KGO)" ve "Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ)" hesaplanmıştır. KGO, maddelerin ölçme aracında olması ya da olmamasına ilişkin bir madde istatistiği olup aşağıdaki formüle göre hesaplanır (Lawshe, 1975):

$$KGO = \frac{Nu - (N/2)}{N/2}$$

Formülde Nu maddenin uygun olduğu yönünde görüş belirten uzman sayısını, N ise görüş bildiren toplam uzman sayısını ifade etmektedir. KGO, -1 (mutlak red) ile +1 (mutlak kabul) arasında bir değere sahip olabilir ancak hata payı veya şans eseri olabilme ihtimali nedeniyle en üst değer 0,99 kabul edilmektedir. KGO sonuçlarına göre

maddelerin ölçeğe alınıp alınmayacağına karar verdikten sonra, testin tamamı için KGİ hesaplanır. Bu değer hesaplanırken ölçekte yer almasına karar verilen maddelerin KGO değerlerinin ortalaması hesaplanarak KGİ değeri elde edilir (Yeşilyurt & Çapraz, 2018). Ayre ve Scally (2014) sekiz uzmandan oluşan bir değerlendirme komitesinde minimum KGO değerinin ,750 ve üzerinde olması gerektiğini belirtmişlerdir. KGİ değerinin de bu değerin üzerinde olması (KGİ≥ ,750) ölçekteki maddelerinin kapsam geçerliğinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koyar.

Kapsam geçerliliğine ilişkin değerlendirmelerin ardından testlerin pilot uygulaması yapılmış ve toplanan veriler aracılığıyla öncelikle yapı geçerliliği kontrol edilmiştir. Test sonuçlarından elde edilen veriler (öğrencilerin her bir soruya verdikleri cevaplar) doğru ve yanlış şeklinde iki kategoriye ayrıldığından yapı geçerliliği tetrakorik korelasyon matrisi ve buna dayalı yapılan faktör analizinden faydalanışmıştır. Tetrakrorik korelasyon matrisi bir dizi ikili öğenin (doğru/yanlış şeklinde değerlendirilen) boyutluluğunu ve yapısını değerlendirmek için kullanılan bir prosedürdür. Sosyal bilimler alanında, tetrakorik korelasyonların hesaplanması esas olarak iki tür uygulamada görülür. İlk olarak, örneğin tutum değişikliğini veya eş-gözlemci güvenilirliğini değerlendirmek için olasılık tablolarında bir ilişkilendirme ölçüsü; ikinci ise bir veri azaltma analizi için girdi olarak kullanılmaktadır. İkinci türün ana uygulaması faktör analizidir (FA) (Lorenzo-Seva & Ferrando, 2012). İkili verilerin boyutluluğunu analiz etmek için genellikle tetrakorik korelasyon seçeneğinin kullanılması önerilir (Lord & Novick, 1968'den akt. Ledesma vd., 2011) çünkü tetrakorik korelasyonların kullanıldığı faktör analizi, analiz edilen değişkenler ikili ise Pearson r veya Phi kullanmaktan daha uygun olmaktadır (Ledesma, Macbeth, & Valero-Mora, 2011). Sürekli olmayan veriler üzerinde faktör analizi yapılabilir; örneğin, ikili değişkenler bulunması durumunda, faktör analizini doğrudan korelasyon matrisinden yapmak mümkündür, ancak korelasyon matrisinin tetrakorik korelasyon katsayılarından oluşturulması gerekir (Field, 2018: 1017). İkili değişken, ilgilenilen değişken yalnızca iki değer alabildiğinde ortaya çıkar. Bu iki değer, değişken nicel olmasa bile genellikle 0 ve 1 ile temsil edilir (Binary Data, 2008). Reckase (1979) beş simüle edilmiş ve beş gerçek başarı testi sonuçlarını temel bileşenler analizi, temel faktör analizi ve tetrakorik korelasyonlarda temel bileşenler analizi olmak üzere üç farklı faktör analizine tabi tutmuştur. Analizler, gerçek veri setlerinin faktör yapısını belirlemek ve simüle edilmiş veri setlerinin faktör yapısını doğrulamak için yapılmıştır. Ayrıca test verilerinin kalitesini geleneksel terimlerle

belirlemek ve örtük özellik parametrelerini karşılaştırmada bir temel oluşturmak amacıyla geleneksel madde istatistiklerini elde etmek için bu veriler üzerinde ham puan dağılımlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler ve KR-20 güvenilirlik tahminlerini içeren geleneksel bir madde analizi de yapılmıştır. Sonuçlara göre tetrakorik korelasyon analizi ile belirlenen faktör sayısı simülasyon verileri için en doğru sonuçları vermiştir. Buna göre geliştirilen başarı testlerinin yapılarının belirlenmesi amacıyla Mplus ve SPSS programları kullanılarak tetrakorik korelasyon matrisi üzerinden açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır (Pituch & Stevens, 2016). SPSS programı tetrakorik korelasyon hesaplaması yapmadığından bu hesaplamaların yapılmasında Mplus programı kullanılmıştır. Yapı geçerliliğinin test edilmesi amacıyla öncelikle örneklem büyüklüğü açısından verilerin faktör analizine uygunluğunu değerlendiren Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi (KMO> ,70) ile verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini ortaya koyan Barlett Küresellik Testi (ki kare anlamlılık değeri ,05'ten küçük olmalıdır) sonuçlarına bakılmıştır (Çokluk vd., 2012). Daha sonra öz değeri birin üzerinde olan faktörlere bakılmış ancak bununla birlikte açıklanan varyans oranı ve faktörlerin öz değerlerine dayalı olarak çizilen çizgi grafiği de dikkate alınmıştır (Büyüköztürk, 2012: 125). Faktör sayısına karar verildikten sonra maddelerin binişiklik durumu ve faktör yük değerlerinin kabul düzeyini karşılayıp karşılamadığı değerlendirilmiştir (Büyüköztürk, 2012: 133). Madde faktör yükü asgari değeri ,30 ve bir maddenin birden fazla faktördeki yük değerleri arasında ,10 fark olması beklenmektedir (Çokluk vd., 2012: 194, 220). AFA ile ilgili analizlerin tamamlanmasının ardından ortaya çıkan modelin test edilmesi amacıyla DFA yapılmıştır.

2.1.1. Movies Ünitesi Dinleme Becerisi Başarı Testi

Beşinci sınıfların İngilizce programında altıncı ünitenin konusu "Movies" olarak belirlenmiştir. Bu ünitede dinleme becerisine ilişkin bir hedef verilmiştir: "Students will be able to follow slow and carefully articulated speech describing movie characters and movie types. (Öğrenciler, film karakterleri ve türlerini tanımlayan yavaş ve dikkatli bir biçimde yapılan konuşmaları anlayabilecektir.)" Buna göre, bu hedefi ölçmek üzere üç dinleme dosyası (bkz. Ekler 9-10-11) ve birincide 7, ikincide 6 ve üçüncüde 7 soru olmak üzere toplamda üç bölüm ve 20 sorudan oluşan çoktan seçmeli bir başarı testi oluşturulmuştur (bkz. Ek 2: Movies Ünitesi Başarı Testi) ve uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşlerine ilişkin bulgular şu şekildedir:

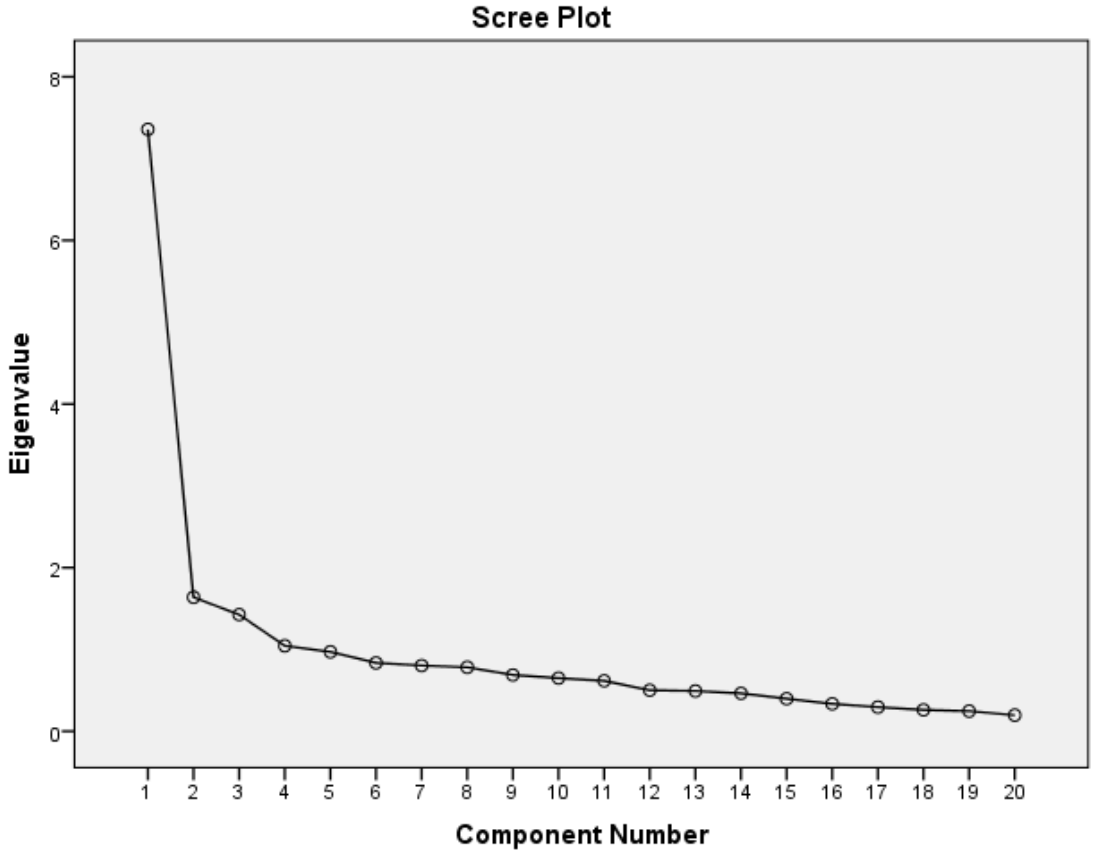
Tablo 11. *Movies Ünitesi Başarı Testine ilişkin Kapsam Geçerliliği Sonuçları*

No	Uygun değil	Uygun ancak düzeltilmeli	Uygun	KGO	No	Uygun değil	Uygun ancak düzeltilmeli	Uygun	KGO
1	0	0	8	,99	11	0	1	7	,75
2	0	0	8	,99	12	0	0	8	,99
3	0	0	8	,99	13	0	0	8	,99
4	0	0	8	,99	14	0	0	8	,99
5	0	0	8	,99	15	0	0	8	,99
6	0	0	8	,99	16	0	0	8	,99
7	0	1	7	,75	17	0	0	8	,99
8	0	0	8	,99	18	0	0	8	,99
9	1	1	6	,50	19	0	0	8	,99
10	0	0	8	,99	20	0	0	8	,99
								KGİ:	,95

Başarı testine ilişkin kapsam geçerliliği analizi sonuçlarına göre üç maddede genel uyum bozulmuş (7., 9. ve 11.); bu maddelerle ilgili uygun olmayan noktalar konusunda uzman dönütleri alınarak (görsellerle ilgili olduğu belirtilmiştir) düzeltmeler yapılmış ve testin son hali yeniden uzman görüşüne sunularak onay alınmıştır. KGİ değerinin de ,750'den büyük olması nedeniyle testin kapsam geçerliliğinin yeterli olduğu sonucuna varılmıştır.

Bunun ardından pilot uygulama yapılmış ve toplanan analize uygun verilerle (N=111) AFA yapılmıştır. Verilerin AFA'ya uygunluğunun belirlenmesi için yapılan KMO ve Bartlett testi sonuçları incelenmiş; KMO değerinin ,87 (KMO> ,70) ve Bartlett testi sonucu hesaplanan ki-kare değerinin anlamlı (p= ,000; p< ,05) olduğu görüldüğünden analize devam edilmiştir. Yapılan AFA sonuçlarına göre öz değeri birin üzerinde dört faktör (Faktör-1: 7,35; Faktör-2: 1,63; Faktör-3: 1,42; Faktör-4: 1,04) olduğu görülmüştür. Buna göre ilk faktörün varyansa önemli katkı sağladığı daha sonraki faktörlerde katkının azaldığı görülmektedir. Bununla birlikte öz değerlere ilişkin çizgi grafiğinin de dikkate alınması gerekir:

Şekil 12. *Movies Ünitesi Başarı Testi Öz Değer Çizgi Grafiği*



Şekilde görüldüğü üzere ikinci noktadan itibaren eğim düzleşmektedir ve bu noktadan itibaren bileşenlerin varyansa katkısının hem küçük hem de birbirine yakındır. Bu veriler ışığında testin tek faktörlü bir yapıda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tek faktöre sıkıştırılarak yapılan temel bileşenler analizinde tüm maddelerin faktör yüklerinin ,30'un üzerinde olduğu görülmektedir. Tek faktörlü yapılarda açıklanan varyans oranının %30 ve üzeri olması yeterli kabul edilebilmektedir (Büyüköztürk, 2012: 125) ve buna göre AFA sonucuna göre açıklanan toplam varyans oranı (36,78) yeterli görünmektedir (bkz. Tablo 12. Movies Ünitesi AFA Madde Faktör Yükleri).

Tablo 12. *Movies Ünitesi AFA Madde Faktör Yükleri*

Madde No	Faktör Yükü	Madde No	Faktör Yükü
1	,586*	11	,650*
2	,585*	12	,334*
3	,724*	13	,490*
4	,638*	14	,372*
5	,628*	15	,448*
6	,683*	16	,483*

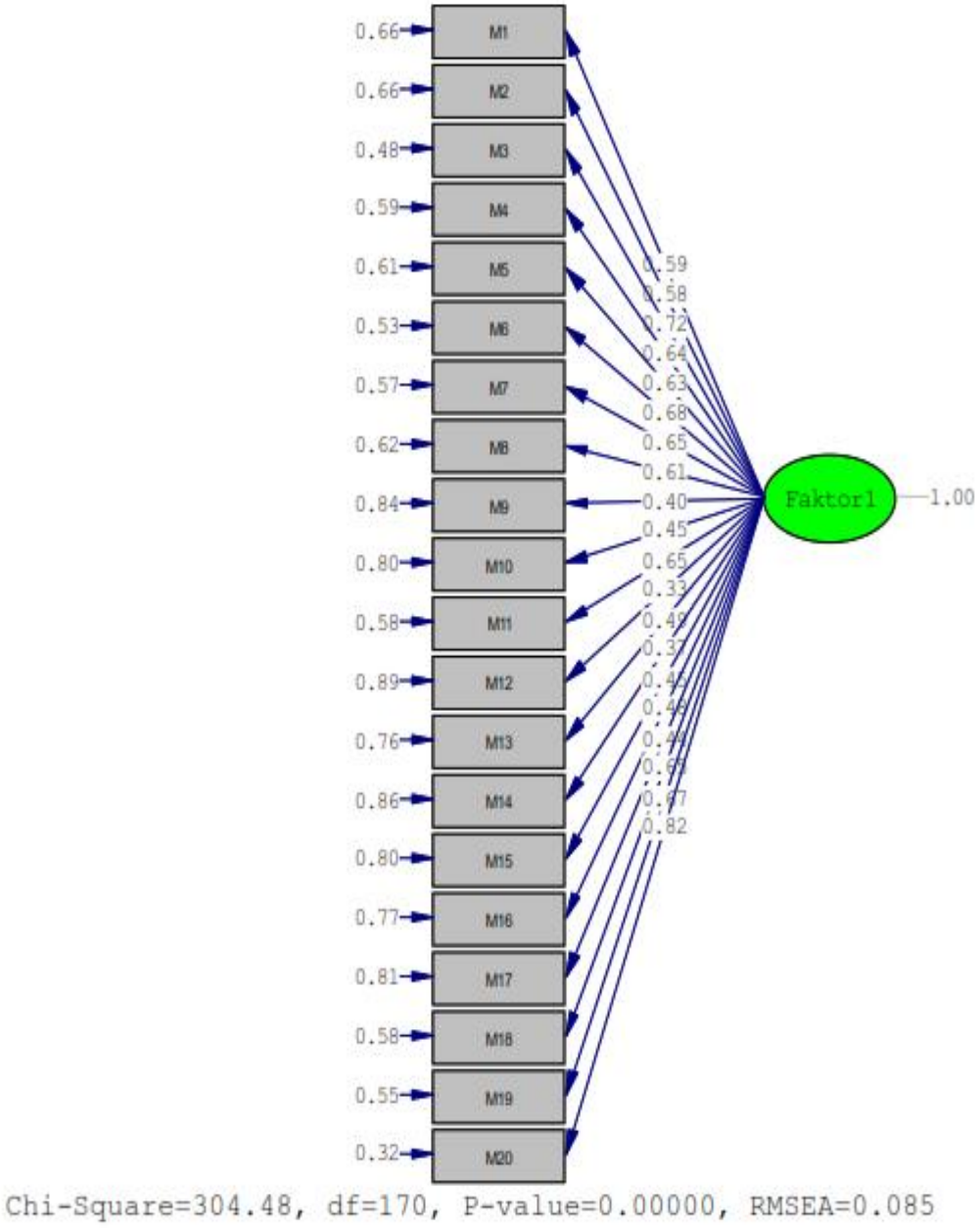
Tablo 12. *(Devam) Movies Ünitesi AFA Madde Faktör Yükleri*

Madde No	Faktör Yükü	Madde No	Faktör Yükü
7	,655*	17	,438*
8	,614*	18	,651*
9	,402*	19	,668*
10	,446*	20	,823*
Açıklanan Varyans: 36,78			

*%5 düzeyinde anlamlı

AFA sonucu ortaya çıkan tek faktörlü yapının geçerliliğini test etmek üzere DFA yapılmıştır. DFA sonucunda başlangıç uyum değeri olarak ki-karenin serbestlik derecesine oranı önemli bir ölçüttür; bu oranın üç ve daha düşük olması iyi; beşe kadar olması ise yeterli olarak değerlendirilir (Çokluk vd., 2012: 268). Şekil-9'da görüldüğü üzere ki-kare değeri 304,48 ve serbestlik derecesi 170 ve ki-kare/serbestlik derecesi oranı 1,79'dur; buna göre iyi bir uyumdan söz edilebilir. DFA'da t değerlerinin anlamlılık düzeyi kontrol edilmelidir; maddelerin t değerleri 2,56'nın üzerinde olduğunda ,01 düzeyinde manidar olduğu belirtilmektedir (Çokluk vd., 2012: 304). Testte bulunan 20 madde için t değerlerinin 3,47 ile 10,33 arasında olduğu görülmektedir. Bakılması gerek bir diğer indeks standardize edilmiş katsayılardır (faktör yükleri) ve ,33 ile ,82 arasında değişmektedir. Maddelerin hata varyansları ise ,32 ile ,89 arasındadır. DFA'da her bir maddenin yük değerinin en az ,30 ve hata varyanslarının ,90'dan küçük olması gerektiğinden (Sütçü & Oral, 2018) ve analiz sonuçlarında bu gerekliliklerin karşılandığı görüldüğünden diğer uyum indekslerinin incelenmesine geçilmiştir.

Şekil 13. *Movies Başarı Testi DFA Yol Şeması*



Tablo 13. *Movies Başarı Testi DFA Uyum Değerleri*

Uyum indeksi	İyi uyum değerleri	Mükemmel uyum değerleri	DFA sonuçları	Uyum Düzeyi
Ki-kare/sd	$3 < \chi 2/sd \leq 5$	$0 \leq \chi 2/sd \leq 3$	1,74	Mükemmel
RMSEA	0,05 ≤ RMSEA ≤ 0,08	0,00 ≤ RMSEA ≤ 0,05	,085	Zayıf
GFI	0,90 ≤ GFI ≤ 0,95	0,95 ≤ GFI ≤ 1,00	,78	Zayıf
AGFI	0,85 ≤AGFI ≤ 0,90	0,95 ≤ AGFI ≤ 1,00	,73	Zayıf
SRMR	0,05 < SRMR ≤ 0,08	0,00 ≤ SRMR ≤ 0,05	,078	İyi
NFI	0,90 ≤ NFI ≤ 0,95	0,95 ≤ NFI ≤ 1,00	,88	Zayıf
CFI	0,90 ≤ CFI ≤ 0,95	0,95 ≤ CFI ≤ 1,00	,95	Mükemmel

Çokluk vd. (2012) tarafından verilen referans değerlere göre tablo incelendiğinde $\chi 2/sd$ değerinin 1,74 olduğu görülmektedir ve 3'ten küçük olduğu için modelin mükemmel uyum gösterdiği şeklinde yorumlanır. RMSEA (,085), GFI (,78) ve AGFI (,73) değerleri, referans iyi uyum değeri noktasının altında kalmaktadır. SRMR (,078) değeri ise iyi uyuma işaret eden ,08 referans noktasının altında olduğundan iyi uyumu işaret etmektedir. NFI değeri (,88) zayıf uyum CFI değeri (,95) ise mükemmel uyuma işaret etmektedir. Elde edilen bulgular ortaya çıkan modelin mevcut haliyle kullanılabilir olduğunu ortaya koyduğundan teste ilişkin madde ve güvenirlik analizleri aşamasına geçilmiş ve sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 14. *Movies Ünitesi Başarı Testi Madde Analizi İstatistiki Verileri*

Soru No	p	d
1	0,47	0,47
2	0,43	0,53
3	0,48	0,43
4	0,45	0,50
5	0,53	0,53
6	0,42	0,50
7	0,38	0,57
8	0,45	0,50
9	0,45	0,57
10	0,45	0,43
11	0,47	0,53

Tablo 14. *(Devam) Movies Ünitesi Başarı Testi Madde Analizi İstatistiki Verileri*

Soru No	p	d
12	0,40	0,53
13	0,48	0,63
14	0,40	0,53
15	0,62	0,50
16	0,38	0,50
17	0,48	0,70
18	0,58	0,63
19	0,17	-0,07
20	0,40	0,27

Bu ünitenin başarı testi için yapılan pilot uygulamanın (N=111) verileri incelendiğinde maddelerin ayırt edicilik değerlerinin -,07 ile ,70 arasında olduğu (bkz. Tablo 14); ,30'un altında değere sahip 19. ve 20. maddelerin testten çıkarılması gerektiği (Wendler & Walker, 2006: 451) görülmüştür.

Tablo 15. *Movies Ünitesi Başarı Testi Güvenirlik Analizi Sonuçları*

N	Soru Sayısı	X	SS	Ort. Güç.	r_{KR20}
111	18	11,49	3,63	,46	,87

İlgili testin 18 maddeyle yapılan analizde testi alanların ortalaması 11,49; standart sapma 3,63 olarak belirlenmiştir. Testin ortalama güçlük derecesi ,46'dır. Yirmi maddeyle yapılan analizde KR-20 değerinin ,86; gereklilikleri karşılamayan iki madde çıkarıldıktan sonra 18 madde ile yapılan analizde ise ,87 olduğu (bkz. Tablo 15. Movies Ünitesi Başarı Testi Güvenirlik Analizi Sonuçları) belirlenmiştir. Buna göre, geliştirilen başarı testinin 18 maddeli formunun (bkz. Ek 2: Movies Ünitesi Başarı Testi) geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğuna karar verilmiştir.

2.1.2. Party Time Ünitesi Dinleme Becerisi Başarı Testi

Beşinci sınıfların İngilizce programında altıncı ünitenin konusu "Party Time" olarak belirlenmiştir. Bu ünitede dinleme becerisine ilişkin bir hedef verilmiştir: ". Students will be able to understand simple requests for permission and their responses. (Öğrenciler, izin istemek için kullanılan basit kalıpları ve onlara verilen cevapları anlayabilecektir.)" Buna göre, bu hedefi ölçmek üzere bir dinleme dosyası ve 10 sorudan oluşan çoktan seçmeli bir başarı testi oluşturulmuştur (bkz. Ek 3. Party Time Ünitesi Başarı Testi) ve uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşlerine ilişkin bulgular şu şekildedir:

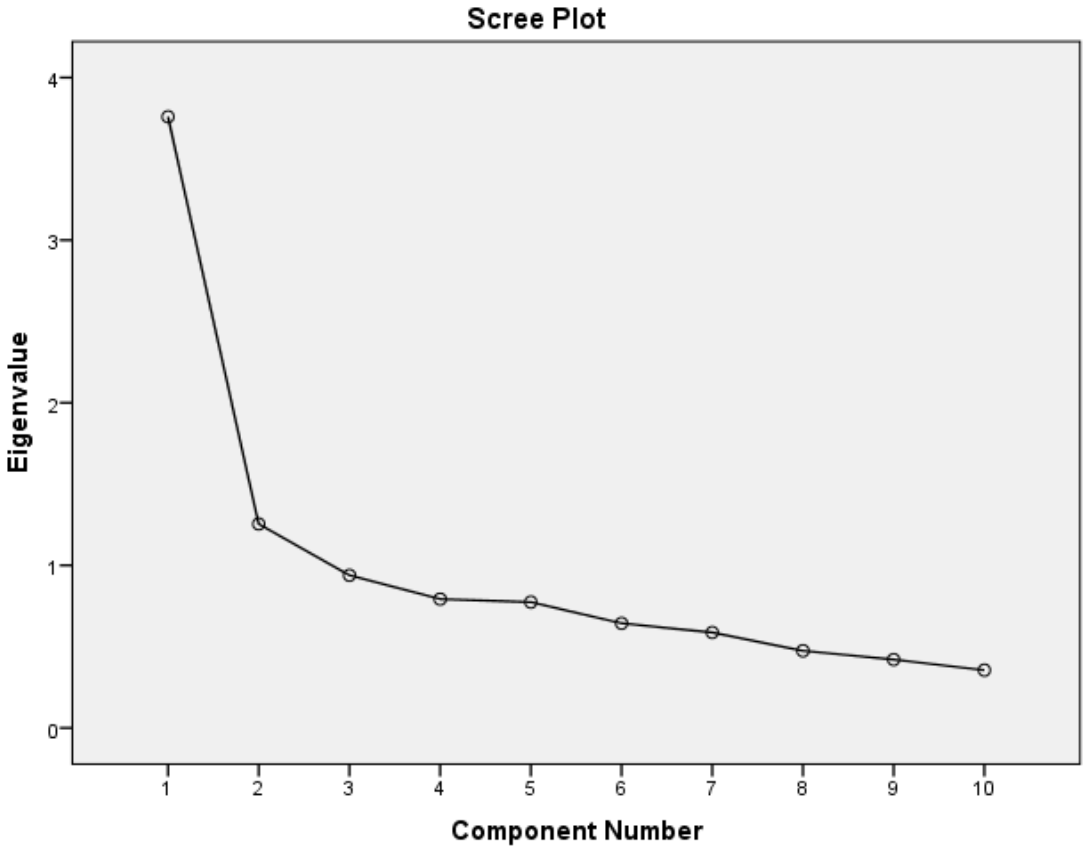
Tablo 16. *Party Time Ünitesi Başarı Testine ilişkin Kapsam Geçerliliği Sonuçları*

No	Uygun değil	Uygun ancak düzeltilmeli	Uygun	KGO	No	Uygun değil	Uygun ancak düzeltilmeli	Uygun	KGO
1	0	0	8	,99	6	0	0	8	,99
2	0	1	7	,75	7	0	0	8	,99
3	0	0	8	,99	8	0	0	8	,99
4	0	0	8	,99	9	0	0	8	,99
5	0	0	8	,99	10	0	0	8	,99
								KGİ:	,96

Başarı testine ilişkin kapsam geçerliliği analizi sonuçlarına göre bir maddede genel uyum bozulmuş (2.); bu maddeyle ilgili uygun olmayan noktalar konusunda uzman dönütleri alınarak (görsellerle ilgili olduğu belirtilmiştir) düzeltmeler yapılmış ve testin son hali yeniden uzman görüşüne sunularak onay alınmıştır. KGİ değerinin (KGİ= ,96) de ,750'den büyük olması nedeniyle testin kapsam geçerliliğinin yeterli olduğu sonucuna varılmıştır (bkz. Tablo 16. Party Time Ünitesi Başarı Testine ilişkin Kapsam Geçerliliği Sonuçları).

Bunun ardından pilot uygulama yapılmış ve toplanan analize uygun verilerle (N=111) AFA yapılmıştır. Verilerin AFA'ya uygunluğunun belirlenmesi için yapılan KMO ve Bartlett testi sonuçları incelenmiş; KMO değerinin ,83 (KMO> ,70) ve Bartlett testi sonucu hesaplanan ki-kare değerinin anlamlı (p= ,000; p< ,05) olduğu görüldüğünden analize devam edilmiştir. Yapılan AFA sonuçlarına göre öz değeri birin üzerinde iki faktör (Faktör-1: 3,76; Faktör-2: 1,25) olduğu görülmüştür. Buna göre ilk faktörün varyansa önemli katkı sağladığı daha sonraki faktörlerde katkının azaldığı görülmektedir. Bununla birlikte öz değerlere ilişkin çizgi grafiğinin de dikkate alınması gerekir:

Şekil 14. *Party Time Ünitesi Başarı Testi Öz Değer Çizgi Grafiği*



Şekilde görüldüğü üzere ikinci noktadan itibaren eğim düzleşmektedir ve bu noktadan itibaren bileşenlerin varyansa katkısının hem küçük hem de birbirine yakındır. Bu veriler ışığında testin tek faktörlü bir yapıda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tek faktöre sıkıştırılarak yapılan temel bileşenler analizinde tüm maddelerin faktör yüklerinin ,30'un üzerinde olduğu görülmektedir. Tek faktörlü yapılarda açıklanan varyans oranının %30 ve üzeri olması yeterli kabul edilebilmektedir (Büyüköztürk, 2012: 125) ve buna göre AFA sonucuna göre açıklanan toplam varyans oranı (37,59) yeterli görünmektedir (bkz. Tablo 17. Party Time Ünitesi Başarı Testi AFA Madde Faktör Yükleri).

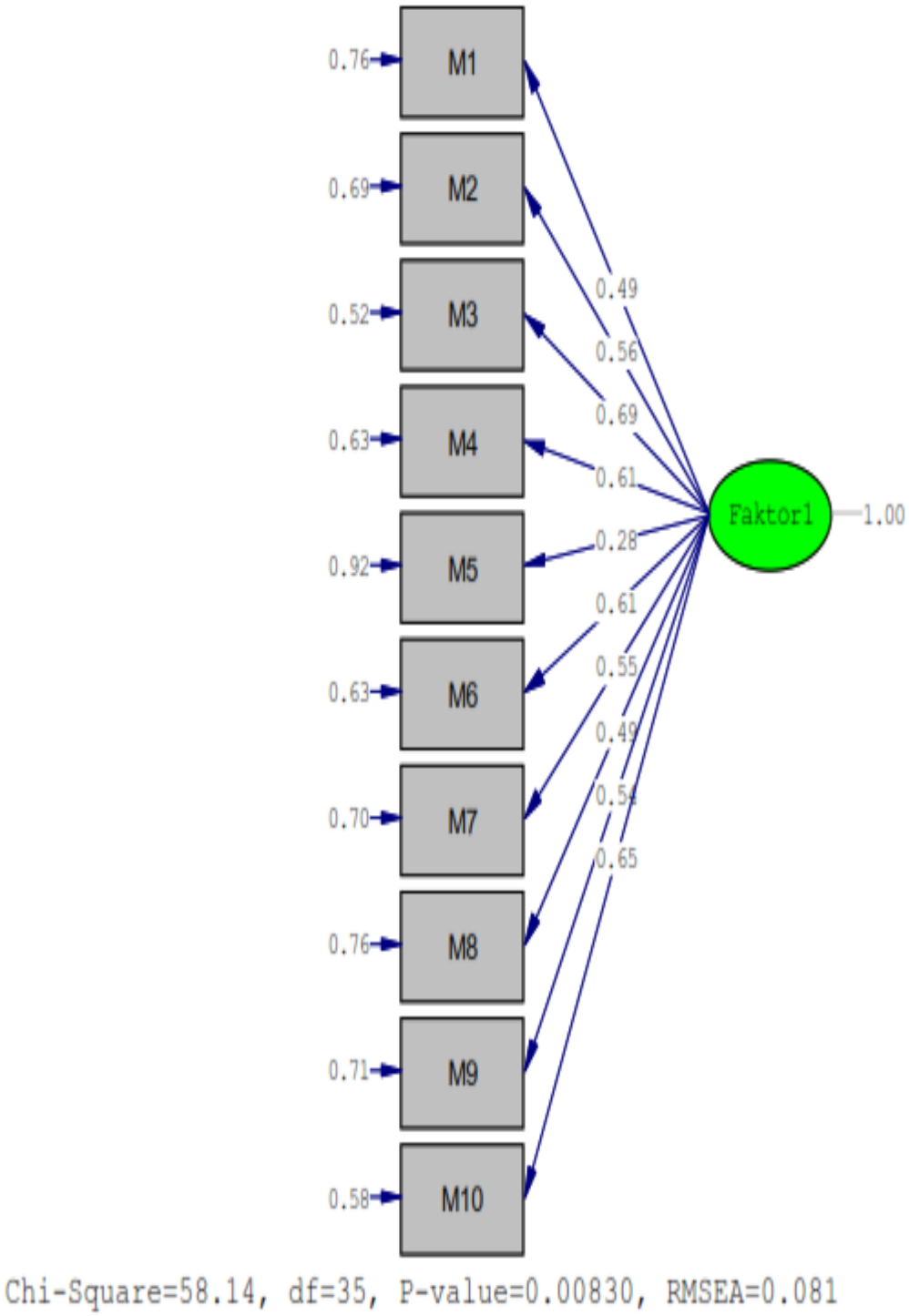
Tablo 17. *Party Time Ünitesi Başarı Testi AFA Madde Faktör Yükleri*

Madde No	Faktör Yükü	Madde No	Faktör Yükü
1	,494*	6	,610*
2	,558*	7	,550*
3	,693*	8	, 491*
4	,609*	9	,535*
5	,378*	10	,650*
Açıklanan Varyans: 37,59			

*%5 düzeyinde anlamlı

AFA sonucu ortaya çıkan tek faktörlü yapının geçerliliğini test etmek üzere DFA yapılmıştır. DFA sonucunda başlangıç uyum değeri olarak ki-karenin serbestlik derecesine oranı önemli bir ölçüttür; bu oranın üç ve daha düşük olması iyi; beşe kadar olması ise yeterli olarak değerlendirilir (Çokluk vd., 2012: 268). Şekil-13'te görüldüğü üzere ki-kare değeri 58,14 ve serbestlik derecesi 35 ve ki-kare/serbestlik derecesi oranı 1,66'dır; buna göre iyi bir uyumdan söz edilebilir. DFA'da t değerlerinin anlamlılık düzeyi kontrol edilmelidir; maddelerin t değerleri 2,56'nın üzerinde olduğunda ,01 düzeyinde manidar olduğu belirtilmektedir (Çokluk vd., 2012: 304). Testte bulunan 10 madde için t değerlerinin 2,61 ile 7,34 arasında olduğu görülmektedir. Bakılması gerek bir diğer indeks standardize edilmiş katsayılardır (faktör yükleri) ve ,28 ile ,69 arasında değişmektedir. Maddelerin hata varyansları ise ,52 ile ,92 arasındadır. DFA'da her bir maddenin yük değerinin en az ,30 ve hata varyanslarının ,90'dan küçük olması gerekir (Sütçü & Oral, 2018) ancak beşinci maddenin bu gereklilikler karşılamadığı görülmektedir. Bununla birlikte ilgili maddenin AFA'da asgari değerin üzerinde faktör yüküne ve DFA'da ,01 düzeyinde anlamlı bir t değerine sahip olması nedeniyle (Çokluk vd., 2012: 305) testte kalmasına karar verilmiştir.

Şekil 15. *Movies Başarı Testi DFA Yol Şeması*



Tablo 18. *Party Time Ünitesi Başarı Testi DFA Uyum Değerleri*

Uyum indeksi	İyi uyum değerleri	Mükemmel uyum değerleri	DFA sonuçları	Uyum Düzeyi
Ki-kare/sd	$3 < \chi 2/sd \leq 5$	$0 \leq \chi 2/sd \leq 3$	1,66	Mükemmel
RMSEA	0,05 ≤ RMSEA ≤ 0,08	0,00 ≤ RMSEA ≤ 0,05	,081	Zayıf
GFI	0,90 ≤ GFI ≤ 0,95	0,95 ≤ GFI ≤ 1,00	,90	İyi
AGFI	0,85 ≤AGFI ≤ 0,90	0,95 ≤ AGFI ≤ 1,00	,84	Zayıf
SRMR	0,05 < SRMR ≤ 0,08	0,00 ≤ SRMR ≤ 0,05	,070	İyi
NFI	0,90 ≤ NFI ≤ 0,95	0,95 ≤ NFI ≤ 1,00	,88	Zayıf
CFI	0,90 ≤ CFI ≤ 0,95	0,95 ≤ CFI ≤ 1,00	,95	Mükemmel

Çokluk vd. (2012: 271-272) tarafından verilen referans değerlere göre tablo incelendiğinde $\chi 2/sd$ değerinin 1,74 olduğu görülmektedir ve 3'ten küçük olduğu için modelin mükemmel uyum gösterdiği şeklinde yorumlanır. RMSEA (,081) ve AGFI (,84) değerleri, referans iyi uyum değeri noktasının altında GFI (,90) ise üstünde kalmaktadır. SRMR (,070) değerinin ,08 referans noktasının altında olması iyi uyumu işaret etmektedir. NFI değeri (,88) zayıf uyum CFI değeri (,95) ise mükemmel uyuma işaret etmektedir. Elde edilen bulgular ortaya çıkan modelin mevcut haliyle kullanılabilir olduğunu ortaya koyduğundan teste ilişkin madde ve güvenirlik analizleri aşamasına geçilmiş ve sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 19. *Party Time Ünitesi Başarı Testi Madde Analizi İstatistiki Verileri*

Soru No	p	d
1	0,48	0,34
2	0,61	0,36
3	0,57	0,46
4	0,63	0,41
5	0,48	0,30
6	0,63	0,45
7	0,59	0,38
8	0,48	0,38
9	0,59	0,41
10	0,50	0,46

Bu ünitenin başarı testi için yapılan pilot uygulamanın (n=103) verileri incelendiğinde maddelerin ayırt edicilik değerlerinin ,34 ile ,46 arasında olduğu; ,30'un altında değere sahip madde olmadığından testten çıkarılması gereken madde olmadığı (Wendler & Walker, 2006: 451) görülmüştür (bkz. Tablo 19. Party Time Ünitesi Başarı Testi Madde Analizi İstatistiki Verileri).

Tablo 20. *Party Time Ünitesi Başarı Testi Güvenirlik Analizi Sonuçları*

N	Soru Sayısı	X	SS	Ort. Güç.	r_{KR20}
103	10	5,48	2,96	,55	,81

İlgili testin 10 maddeyle yapılan analizde testi alanların ortalaması 5,48; standart sapma 2,96 olarak belirlenmiştir. Yirmi maddeli testin ortalama güçlük derecesi ,55'tir.Yapılan analizde KR-20 değerinin ,81 olduğu (bkz. Tablo 20. Party Time Ünitesi Başarı Testi Güvenirlik Analizi Sonuçları) belirlenmiştir. Buna göre, geliştirilen başarı testinin 10 maddeli formunun (bkz. Ek 3: Party Time Ünitesi Başarı Testi) geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğuna karar verilmiştir.

2.1.3. Fitness Ünitesi Dinleme Becerisi Başarı Testi

Beşinci sınıfların İngilizce programında sekizinci ünitenin konusu "Fitness" olarak belirlenmiştir. Bu ünitede dinleme becerisine ilişkin iki hedef verilmiştir: i) "Students will be able to understand oral texts about sports activities. (Öğrenciler, spor aktiviteleri hakkındaki sözlü metinleri anlayabilecektir.)"; ii) "Students will be able to understand suggestions made for a limited number of activities. (Öğrenciler, sınırla sayıda aktivite için yapılan önerileri anlayabilecektir.)" Buna göre, bu iki hedefi ölçmek üzere iki dinleme dosyası (bkz. Ek 14-15) ve birincide 14, ikincide 6 soru olmak üzere toplamda iki bölüm ve 20 sorudan oluşan çoktan seçmeli bir başarı testi oluşturulmuştur (bkz. Ek 4: Fitness Ünitesi Başarı Testi) ve uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşlerine ilişkin bulgular şu şekildedir:

Tablo 21. *Fitness Ünitesi Başarı Testine ilişkin Kapsam Geçerliliği Sonuçları*

No	Uygun değil	Uygun ancak düzeltilmeli	Uygun	KGO	No	Uygun değil	Uygun ancak düzeltilmeli	Uygun	KGO
1	1	0	7	,75	11	0	0	8	,99
2	0	0	8	,99	12	0	0	8	,99
3	0	0	8	,99	13	0	0	8	,99
4	0	0	8	,99	14	0	0	8	,99
5	0	0	8	,99	15	0	0	8	,99
6	1	0	7	75	16	0	0	8	,99
7	0	0	8	,99	17	0	0	8	,99

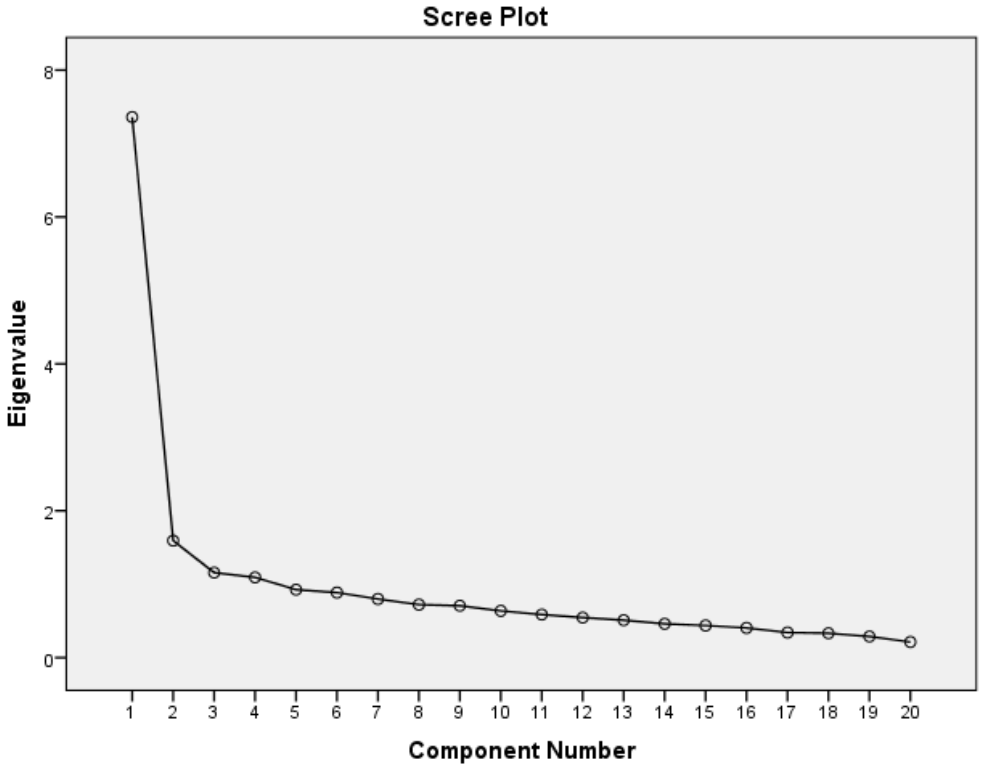
Tablo 21. *(Devam) Fitness Ünitesi Başarı Testine ilişkin Kapsam Geçerliliği Sonuçları*

No	Uygun değil	Uygun ancak düzeltilmeli	Uygun	KGO	No	Uygun değil	Uygun ancak düzeltilmeli	Uygun	KGO
8	0	0	8	,99	18	0	1	7	,75
9	0	0	8	,99	19	0	0	8	,99
10	1	1	6	,99	20	0	1	7	,75
								KGİ:	,95

Başarı testine ilişkin kapsam geçerliliği analizi sonuçlarına göre beş maddede genel uyum bozulmuş (1., 6., 10., 18. ve 20.); bu maddelerle ilgili uygun olmayan noktalar konusunda uzman dönütleri alınarak düzeltmeler yapılmış ve testin son hali yeniden uzman görüşüne sunularak onay alınmıştır. KGİ değerinin (KGİ=,95) de ,750'den büyük olması nedeniyle testin kapsam geçerliliğinin yeterli olduğu sonucuna varılmıştır (bkz. Tablo 21. Fitness Ünitesi Başarı Testine ilişkin Kapsam Geçerliliği Sonuçları).

Bunun ardından pilot uygulama yapılmış ve toplanan analize uygun verilerle (N=111) AFA yapılmıştır. Verilerin AFA'ya uygunluğunun belirlenmesi için yapılan KMO ve Bartlett testi sonuçları incelenmiş; KMO değerinin ,89 (KMO> ,70) ve Bartlett testi sonucu hesaplanan ki-kare değerinin anlamlı (p= ,000; p< ,05) olduğu görüldüğünden analize devam edilmiştir. Yapılan AFA sonuçlarına göre öz değeri birin üzerinde dört faktör (Faktör-1: 7,36; Faktör-2: 1,59; Faktör-3: 1,16; Faktör-4: 1,09) olduğu görülmüştür. Buna göre ilk faktörün varyansa önemli katkı sağladığı daha sonraki faktörlerde katkının azaldığı görülmektedir. Bununla birlikte öz değerlere ilişkin çizgi grafiğinin de dikkate alınması gerekir:

Şekil 16. *Fitness Ünitesi Başarı Testi Öz Değer Çizgi Grafiği*



Şekilde görüldüğü üzere ikinci noktadan itibaren eğim düzleşmektedir ve bu noktadan itibaren bileşenlerin varyansa katkısının hem küçük hem de birbirine yakındır. Bu veriler ışığında testin tek faktörlü bir yapıda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tek faktöre sıkıştırılarak yapılan temel bileşenler analizinde tüm maddelerin faktör yüklerinin ,30'un üzerinde olduğu görülmektedir. Tek faktörlü yapılarda açıklanan varyans oranının %30 ve üzeri olması yeterli kabul edilebilmektedir (Büyüköztürk, 2012: 125) ve buna göre AFA sonucuna göre açıklanan toplam varyans oranı (36,80) yeterli görünmektedir (bkz. Tablo 22. Fitness Ünitesi AFA Madde Faktör Yükleri).

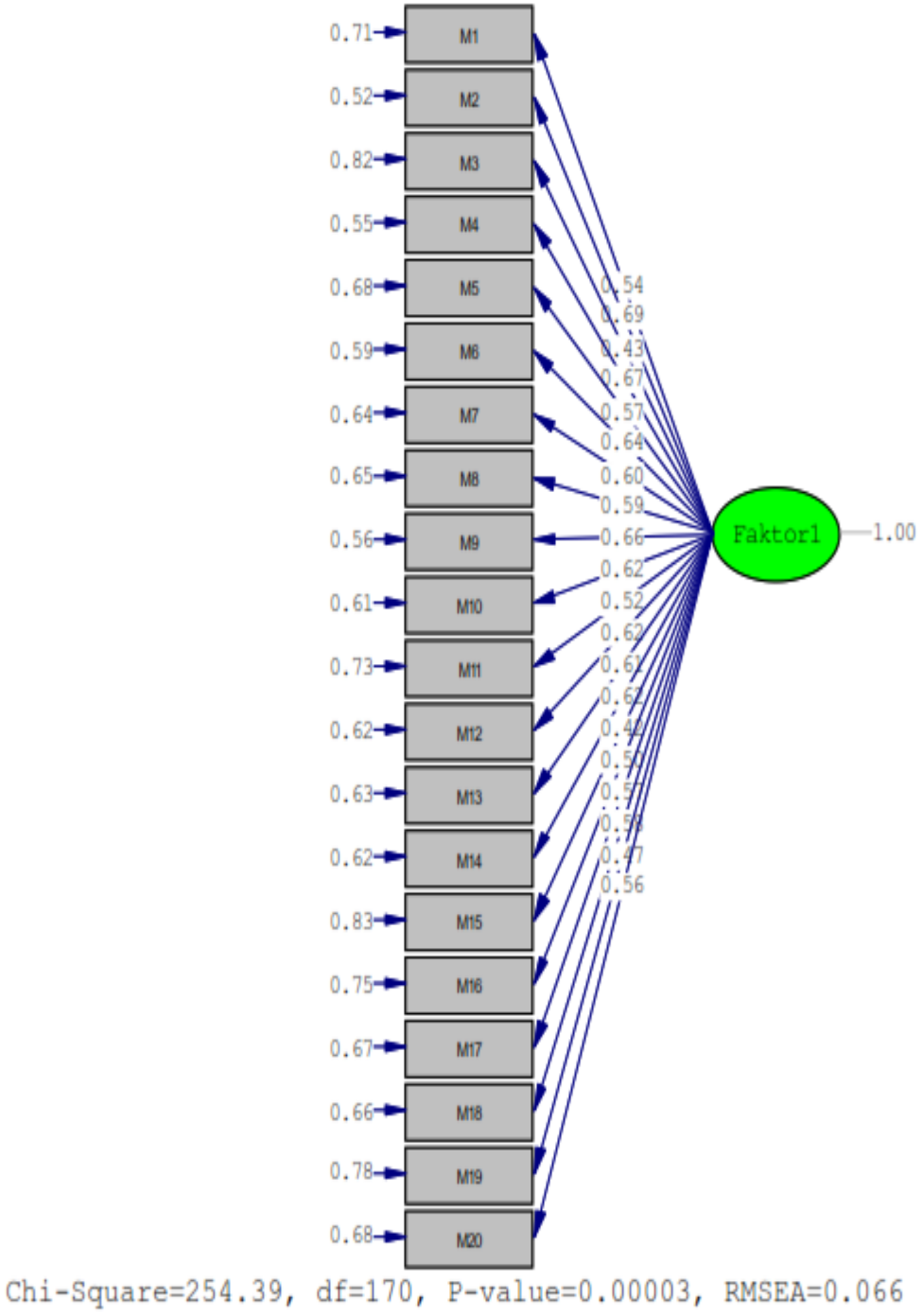
Tablo 22. *Fitness Ünitesi AFA Madde Faktör Yükleri*

Madde No	Faktör Yükü	Madde No	Faktör Yükü
1	,538*	11	,524*
2	,694*	12	,619*
3	,430*	13	,607*
4	,671*	14	,620*
5	,569*	15	,415*
6	,642*	16	,496*
7	,604*	17	,574*
8	,592*	18	,581*
9	,663*	19	,472*
10	,621*	20	,563*
Açıklanan Varyans: 36,80			

*%5 düzeyinde anlamlı

AFA sonucu ortaya çıkan tek faktörlü yapının geçerliliğini test etmek üzere DFA yapılmıştır. DFA sonucunda başlangıç uyum değeri olarak ki-karenin serbestlik derecesine oranı önemli bir ölçüttür; bu oranın üç ve daha düşük olması iyi; beşe kadar olması ise yeterli olarak değerlendirilir (Çokluk vd., 2012: 268). Şekil-15'te görüldüğü üzere ki-kare değeri 254,39 ve serbestlik derecesi 170 ve ki-kare/serbestlik derecesi oranı 1,50'dir; buna göre mükemmel bir uyumdan söz edilebilir. DFA'da t değerlerinin anlamlılık düzeyi kontrol edilmelidir; maddelerin t değerleri 2,56'nın üzerinde olduğunda ,01 düzeyinde manidar olduğu belirtilmektedir (Çokluk vd., 2012: 304). Testte bulunan 20 madde için t değerlerinin 4,60 ile 8,17 arasında olduğu görülmektedir. Bakılması gerek bir diğer indeks standardize edilmiş katsayılardır (faktör yükleri) ve ,42 ile ,69 arasında değişmektedir. Maddelerin hata varyansları ise ,52 ile ,82 arasındadır. DFA'da her bir maddenin yük değerinin en az ,30 ve hata varyanslarının ,90'dan küçük olması gerektiğinden (Sütçü & Oral, 2018) ve analiz sonuçlarında bu gerekliliklerin karşılandığı görüldüğünden diğer uyum indekslerinin incelenmesine geçilmiştir.

Şekil 17. *Fitness Ünitesi Başarı Testi DFA Yol Şeması*



Tablo 23. *Fitness Ünitesi Başarı Testi DFA Uyum Değerleri*

Uyum indeksi	İyi uyum değerleri	Mükemmel uyum değerleri	DFA sonuçları	Uyum Düzeyi
Ki-kare/sd	$3 < \chi 2/sd \leq 5$	$0 \leq \chi 2/sd \leq 3$	1,50	Mükemmel
RMSEA	0,05 ≤ RMSEA ≤ 0,08	0,00 ≤ RMSEA ≤ 0,05	,006	İyi
GFI	0,90 ≤ GFI ≤ 0,95	0,95 ≤ GFI ≤ 1,00	,82	Zayıf
AGFI	0,85 ≤AGFI ≤ 0,90	0,95 ≤ AGFI ≤ 1,00	,77	Zayıf
SRMR	0,05 < SRMR ≤ 0,08	0,00 ≤ SRMR ≤ 0,05	,070	İyi
NFI	0,90 ≤ NFI ≤ 0,95	0,95 ≤ NFI ≤ 1,00	,90	İyi
CFI	0,90 ≤ CFI ≤ 0,95	0,95 ≤ CFI ≤ 1,00	,96	Mükemmel

Çokluk vd. (2012: 271-272) tarafından verilen referans değerlere göre tablo-23 incelendiğinde $\chi 2/sd$ değerinin 1,50 olduğu görülmektedir ve 3'ten küçük olduğu için modelin mükemmel uyum gösterdiği şeklinde yorumlanır. RMSEA (,006) iyi uyum işaret ederken, GFI (,82) ve AGFI (,77) değerleri ise zayıf uyum değerlerine karşılık gelmektedir. SRMR değeri (,070) ve NFI değeri (,88) ise iyi uyuma işaret eden referans noktaları içerisindedir. CFI değeri (,95) ise mükemmel uyuma işaret etmektedir. Elde edilen bulgular ortaya çıkan modelin mevcut haliyle kullanılabilir olduğunu ortaya koyduğundan teste ilişkin madde ve güvenirlik analizleri aşamasına geçilmiş ve sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 24. *Fitness Ünitesi Başarı Testi Madde Analizi İstatistiki Verileri*

Soru No	p	d
1	0,48	0,65
2	0,50	0,74
3	0,45	0,71
4	0,53	0,68
5	0,42	0,71
6	0,45	0,65
7	0,58	0,71
8	0,50	0,68
9	0,60	0,68
10	0,53	0,68

Tablo 24. *(Devam) Fitness Ünitesi Başarı Testi Madde Analizi İstatistiki Verileri*

Soru No	p	d
11	0,45	0,65
12	0,52	0,71
13	0,55	0,71
14	0,48	0,71
15	0,42	0,71
16	0,55	0,71
17	0,52	0,71
18	0,47	0,68
19	0,40	0,48
20	0,56	0,68

Bu ünitenin başarı testi için yapılan pilot uygulamanın (n=114) verileri incelendiğinde maddelerin ayırt edicilik değerlerinin ,48 ile ,71 arasında olduğu (bkz. Tablo 24. Fitness Ünitesi Başarı Testi Madde Analizi İstatistiki Verileri); ,30'un altında değere sahip madde olmadığından testten çıkarılması gereken madde olmadığı (Wendler & Walker, 2006: 451) görülmüştür.

Tablo 25. *Fitness Ünitesi Başarı Testi Güvenirlik Analizi Sonuçları*

N	Soru Sayısı	X	SS	Ort. Güç.	r_{KR20}
114	20	9,00	5,97	,49	,90

İlgili testin 20 maddeyle yapılan analizde testi alanların ortalaması 9,00; standart sapma 5,97 olarak belirlenmiştir. Yirmi maddeli testin ortalama güçlük derecesi ,49'dur. Yapılan analizde KR-20 değerinin ,90 olduğu (bkz. Tablo 25. Fitness Ünitesi Başarı Testi Güvenirlik Analizi Sonuçları) belirlenmiştir. Buna göre, geliştirilen başarı testinin 20 maddeli formunun (bkz. Ek 4: Fitness Ünitesi Başarı Testi) geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğuna karar verilmiştir.

2.1.4. The Animal Shelter Ünitesi Dinleme Becerisi Başarı Testi

Beşinci sınıfların İngilizce programında dokuzuncu ünitenin konusu "The Animal Shelter" olarak belirlenmiştir. Bu ünitede dinleme becerisine ilişkin bir hedef verilmiştir: "Students will be able to understand descriptions of what people/animals are doing at the moment. (Öğrenciler, insanların/hayvanların o anda ne yaptıklarına dair açıklamaları anlayabilecektir.)" Buna göre, bu hedefi ölçmek üzere iki dinleme dosyası (bkz. Ekler 20-21) ve birincide 10, ikincide 10 soru olmak üzere toplamda iki bölüm ve 20 sorudan oluşan çoktan seçmeli bir başarı testi oluşturulmuş (bkz. Ek 5: The Animal Shelter Ünitesi

Başarı Testi) ve uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşlerine ilişkin bulgular şu şekildedir:

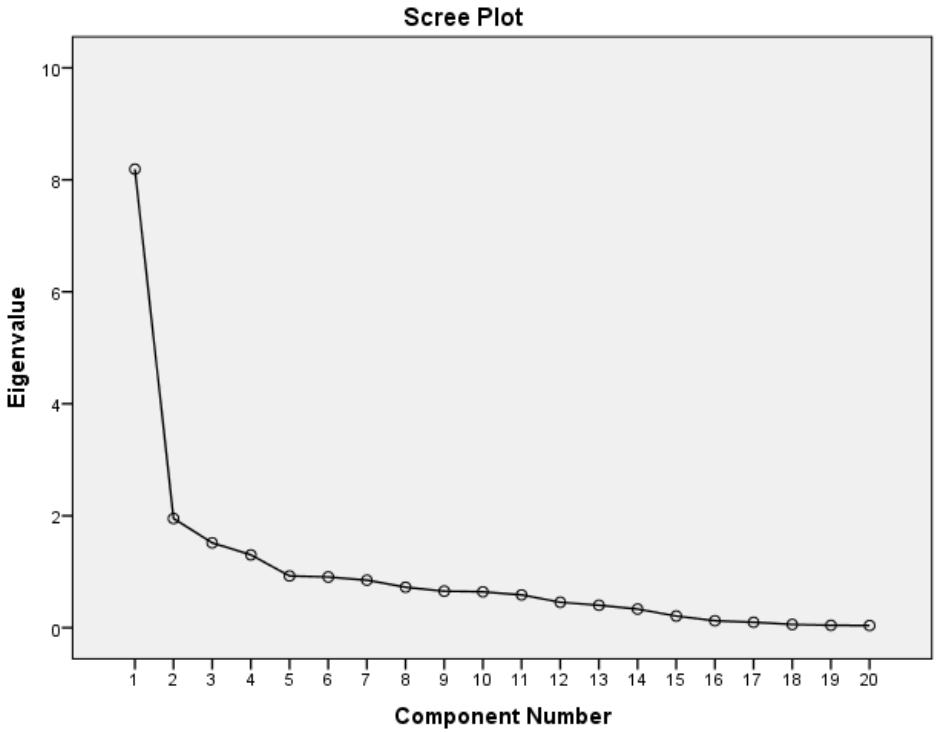
Tablo 26. *The Animal Shelter Ünitesi Başarı Testine ilişkin Kapsam Geçerliliği Sonuçları*

No	Uygun değil	Uygun ancak düzeltilmeli	Uygun	KGO	No	Uygun değil	Uygun ancak düzeltilmeli	Uygun	KGO
1	0	1	7	,75	11	0	0	8	,99
2	0	0	8	,99	12	0	1	7	,75
3	0	0	8	,99	13	0	0	8	,99
4	1	1	6	,50	14	0	0	8	,99
5	0	0	8	,99	15	0	1	7	,75
6	0	0	8	,99	16	0	0	8	,99
7	0	0	8	,99	17	0	0	8	,99
8	0	1	8	,75	18	0	0	8	,99
9	0	0	8	,99	19	0	0	8	,99
10	1	1	6	,50	20	0	0	8	,99
								KGİ:	,90

Başarı testine ilişkin kapsam geçerliliği analizi sonuçlarına göre altı maddede genel uyum bozulmuş (1., 4., 8., 10., 12. ve 15.); bu maddelerle ilgili uygun olmayan noktalar konusunda uzman dönütleri alınarak düzeltmeler yapılmış ve testin son hali yeniden uzman görüşüne sunularak onay alınmıştır. KGİ değerinin (KGİ=,90) de ,750'den büyük olması nedeniyle testin kapsam geçerliliğinin yeterli olduğu sonucuna varılmıştır (bkz. Tablo 26. The Animal Shelter Ünitesi Başarı Testine ilişkin Kapsam Geçerliliği Sonuçları).

Bunun ardından pilot uygulama yapılmış ve toplanan analize uygun verilerle (N=109) AFA yapılmıştır. Verilerin AFA'ya uygunluğunun belirlenmesi için yapılan KMO ve Bartlett testi sonuçları incelenmiş; KMO değerinin ,81 (KMO> ,70) ve Bartlett testi sonucu hesaplanan ki-kare değerinin anlamlı (p= ,000; p< ,05) olduğu görüldüğünden analize devam edilmiştir. Yapılan AFA sonuçlarına göre öz değeri birin üzerinde dört faktör (Faktör-1: 8,19; Faktör-2: 1,95; Faktör-3: 1,52; Faktör-4: 1,30) olduğu görülmüştür. Buna göre ilk faktörün varyansa önemli katkı sağladığı daha sonraki faktörlerde katkının azaldığı görülmektedir. Bununla birlikte öz değerlere ilişkin çizgi grafiğinin de dikkate alınması gerekir:

Şekil 18. *Animal Shelter Ünitesi Başarı Testi Öz Değer Çizgi Grafiği*



Şekilde görüldüğü üzere ikinci noktadan itibaren eğim düzleşmektedir ve bu noktadan itibaren bileşenlerin varyansa katkısının hem küçük hem de birbirine yakındır. Bu veriler ışığında testin tek faktörlü bir yapıda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tek faktöre sıkıştırılarak yapılan temel bileşenler analizinde tüm maddelerin faktör yüklerinin ,30'un üzerinde olduğu görülmektedir. Tek faktörlü yapılarda açıklanan varyans oranının %30 ve üzeri olması yeterli kabul edilebilmektedir (Büyüköztürk, 2012: 125) ve buna göre AFA sonucuna göre açıklanan toplam varyans oranı (40,96) yeterli görünmektedir (bkz. Tablo 27. Movies Ünitesi AFA Madde Faktör Yükleri).

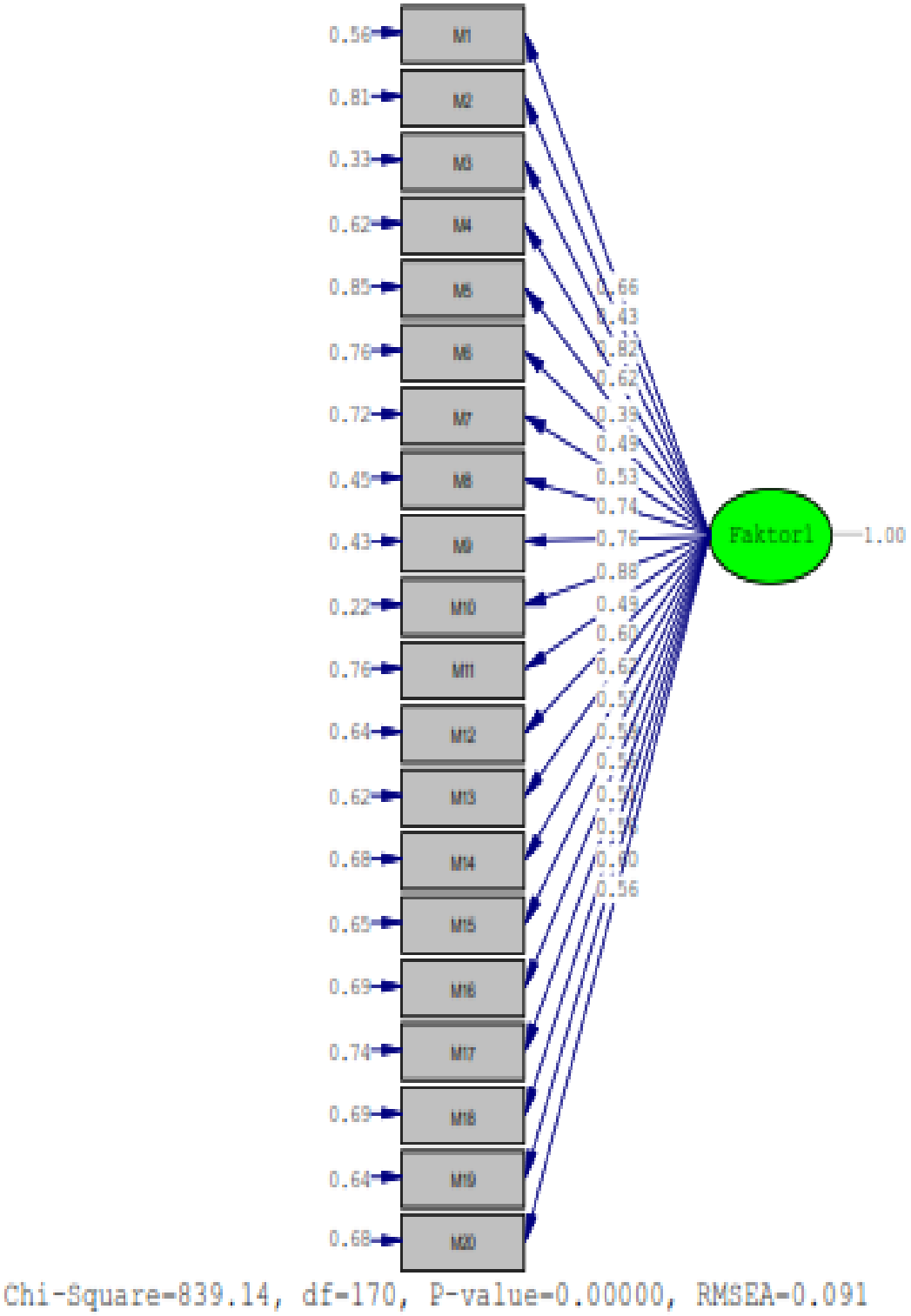
Tablo 27. *Movies Ünitesi AFA Madde Faktör Yükleri*

Madde No	Faktör Yükü	Madde No	Faktör Yükü
1	,662*	11	,494*
2	,433*	12	,597*
3	,820*	13	,618*
4	,615*	14	,567*
5	,385*	15	,591*
6	,493*	16	,558*
7	,533*	17	,511*
8	,743*	18	,561*
9	,757*	19	,600*
10	,880*	20	,564*
Açıklanan Varyans: 40,96			

*%5 düzeyinde anlamlı

AFA sonucu ortaya çıkan tek faktörlü yapının geçerliliğini test etmek üzere DFA yapılmıştır. DFA sonucunda başlangıç uyum değeri olarak ki-karenin serbestlik derecesine oranı önemli bir ölçüttür; bu oranın üç ve daha düşük olması iyi; beşe kadar olması ise yeterli olarak değerlendirilir (Çokluk vd., 2012: 268). Şekil-17'de görüldüğü üzere ki-kare değeri 839,14 ve serbestlik derecesi 170 ve ki-kare/serbestlik derecesi oranı 4,93'tür; buna göre yeterli bir uyumdan söz edilebilir. DFA'da t değerlerinin anlamlılık düzeyi kontrol edilmelidir; maddelerin t değerleri 2,56'nın üzerinde olduğunda ,01 düzeyinde manidar olduğu belirtilmektedir (Çokluk vd., 2012: 304). Testte bulunan 20 madde için t değerlerinin 4,04 ile 11,49 arasında olduğu görülmektedir. Bakılması gerek bir diğer indeks standardize edilmiş katsayılardır (faktör yükleri) ve ,39 ile ,82 arasında değişmektedir. Maddelerin hata varyansları ise ,22 ile ,85 arasındadır. DFA'da her bir maddenin yük değerinin en az ,30 ve hata varyanslarının ,90'dan küçük olması gerektiğinden (Sütçü & Oral, 2018) ve analiz sonuçlarında bu gerekliliklerin karşılandığı görüldüğünden diğer uyum indekslerinin incelenmesine geçilmiştir.

Şekil 19. *Animal Shelter Ünitesi Başarı Testi DFA Yol Şeması*



Tablo 28. *Animal Shelter Ünitesi Başarı Testi DFA Uyum Değerleri*

Uyum indeksi	İyi uyum değerleri	Mükemmel uyum değerleri	DFA sonuçları	Uyum Düzeyi
Ki-kare/sd	$3 < \chi 2/sd \leq 5$	$0 \leq \chi 2/sd \leq 3$	4,96	İyi
RMSEA	0,05 ≤ RMSEA ≤ 0,08	0,00 ≤ RMSEA ≤ 0,05	,091	Zayıf
GFI	0,90 ≤ GFI ≤ 0,95	0,95 ≤ GFI ≤ 1,00	,81	Zayıf
AGFI	0,85 ≤AGFI ≤ 0,90	0,95 ≤ AGFI ≤ 1,00	,84	Zayıf
SRMR	0,05 < SRMR ≤ 0,08	0,00 ≤ SRMR ≤ 0,05	,08	İyi
NFI	0,90 ≤ NFI ≤ 0,95	0,95 ≤ NFI ≤ 1,00	,89	Zayıf
CFI	0,90 ≤ CFI ≤ 0,95	0,95 ≤ CFI ≤ 1,00	,90	İyi

Çokluk vd. (2012: 271-272) tarafından verilen referans değerlere göre tablo incelendiğinde $\chi 2/sd$ değerinin 4,96 olduğu görülmektedir ve 5'ten küçük olduğu için modelin iyi uyum gösterdiği şeklinde yorumlanır. RMSEA (,091), GFI (,81) ve AGFI (,84) değerleri, referans iyi uyum değeri noktasının altında kaldığından zayıf uyumu işaret etmektedir. SRMR (,08) değeri ise iyi uyuma işaret eden ,08 referans noktasında olduğundan iyi uyumu işaret etmektedir. NFI değeri (,89) zayıf uyum CFI değeri (,90) ise iyi uyuma işaret etmektedir. Elde edilen bulgular ortaya çıkan modelin mevcut haliyle kullanılabilir olduğunu ortaya koyduğundan teste ilişkin madde ve güvenirlik analizleri aşamasına geçilmiş ve sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 29. *Animal Shelter Ünitesi Başarı Testi Madde Analizi İstatistiki Verileri*

Soru No	p	d
1	0,38	0,55
2	0,55	0,69
3	0,48	0,48
4	0,50	0,79
5	0,40	0,45
6	0,55	0,69
7	0,52	0,69
8	0,36	0,59
9	0,57	0,79
10	0,53	0,93

Tablo 29. *(Devam) Animal Shelter Ünitesi Başarı Testi Madde Analizi İstatistiki Verileri*

Soru No	p	d
11	0,36	0,59
12	0,52	0,76
13	0,59	0,69
14	0,41	0,76
15	0,52	0,83
16	0,50	0,72
17	0,38	0,62
18	0,38	0,69
19	0,57	0,79
20	0,59	0,69

Bu ünitenin başarı testi için yapılan pilot uygulamanın (n=109) verileri incelendiğinde maddelerin ayırt edicilik değerlerinin ,45 ile ,93 arasında olduğu (bkz. Tablo 29. Animal Shelter Ünitesi Başarı Testi Madde Analizi İstatistiki Verileri); ,30'un altında değere sahip madde olmadığından testten çıkarılması gereken madde olmadığı (Wendler & Walker, 2006: 451) görülmüştür.

Tablo 30. *Animal Shelter Ünitesi Başarı Testi Güvenirlik Analizi Sonuçları*

N	Soru Sayısı	X	SS	Ort. Güç.	r_{KR20}
109	20	9,11	5,27	,48	,87

İlgili testin 20 maddeyle yapılan analizde testi alanların ortalaması 9,11; standart sapma 5,27 olarak belirlenmiştir. Yirmi maddeli testin ortalama güçlük derecesi ,48'dir. Yapılan analizde KR-20 değerinin ,87 olduğu (bkz. Tablo 30. Animal Shelter Ünitesi Başarı Testi Güvenirlik Analizi Sonuçları) belirlenmiştir. Buna göre, geliştirilen başarı testinin 20 maddeli formunun (bkz. Ek 5: The Animal Shelter Ünitesi Başarı Testi) geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğuna karar verilmiştir.

2.1.5. Festivals Ünitesi Dinleme Becerisi Başarı Testi

Beşinci sınıfların İngilizce programında onuncu ünitenin konusu "Festivals" olarak belirlenmiştir. Bu ünitede dinleme becerisine ilişkin iki hedef verilmiştir: i) "Students will be able to understand simple texts about festivals around the world. (Öğrenciler, dünyada kutlanan festivaller (bayramlar) hakkındaki basit metinleri anlayabilecektir.)"; ii) "Students will be able to identify numbers from 100 to 1000. (Öğrenciler, 100 ile 1000 arasındaki rakamları tanımlayabilir.)" Buna göre, bu iki hedefi ölçmek üzere iki dinleme dosyası (bkz. Ekler 24-25) ve birincide 15, ikincide 10 soru olmak üzere toplamda iki bölüm ve 25 sorudan oluşan çoktan seçmeli bir başarı testi

oluşturulmuştur (bkz. Ek 6: Festivals Ünitesi Başarı Testi) Uzman görüşlerine ilişkin bulgular şu şekildedir:

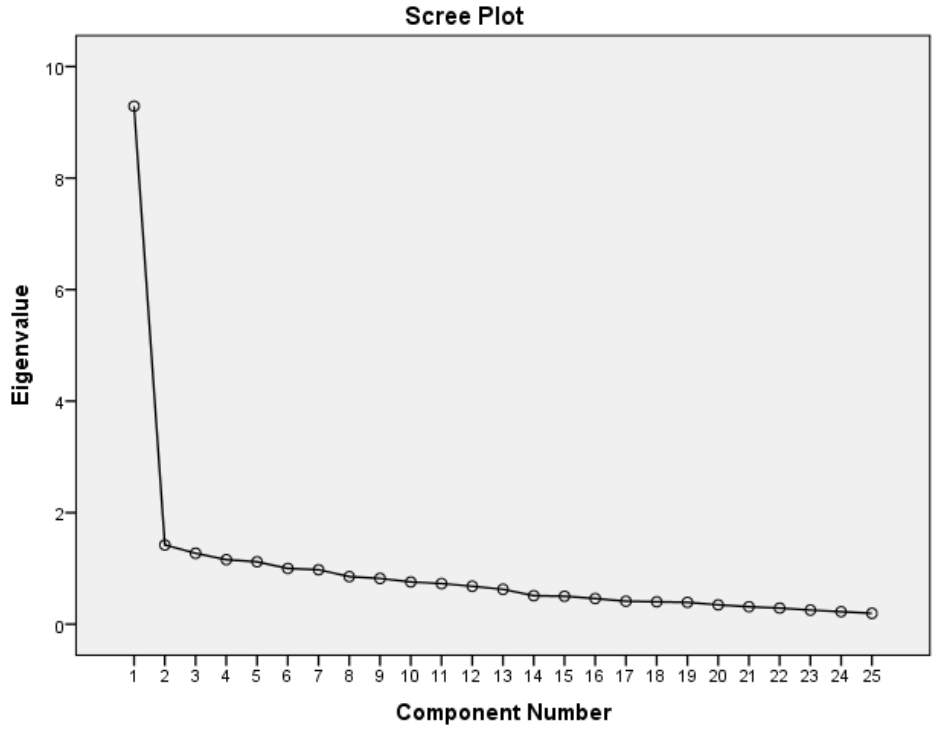
Tablo 31. *Festivals Ünitesi Başarı Testine ilişkin Kapsam Geçerliliği Sonuçları*

No	Uygun değil	Uygun ancak düzeltilmeli	Uygun	KGO	No	Uygun değil	Uygun ancak düzeltilmeli	Uygun	KGO
1	0	0	8	,99	14	0	2	6	,50
2	0	0	8	,99	15	0	1	7	,75
3	0	0	8	,99	16	0	0	8	,99
4	0	0	8	,99	17	0	0	8	,99
5	0	1	7	,75	18	0	2	6	,50
6	0	1	7	,75	19	0	0	8	,99
7	0	0	8	,99	20	0	0	8	,99
8	0	0	8	,99	21	0	0	8	,99
9	0	0	8	,99	22	0	0	8	,99
10	0	0	8	,99	23	0	0	8	,99
11	0	2	6	,50	24	0	0	8	,99
12	0	0	8	,99	25	0	0	8	,99
13	0	0	8	,99					
								KGİ:	,88

Başarı testine ilişkin kapsam geçerliliği analizi sonuçlarına göre yedi maddede genel uyum bozulmuş (5., 6., 8., 11., 14., 15. ve 18.); bu maddelerle ilgili uygun olmayan noktalar konusunda uzman dönütleri alınarak düzeltmeler yapılmış ve testin son hali yeniden uzman görüşüne sunularak onay alınmıştır. KGİ değerinin (KGİ=,88) de ,750'den büyük olması nedeniyle testin kapsam geçerliliğinin yeterli olduğu sonucuna varılmıştır (bkz. Tablo 31. Festivals Ünitesi Başarı Testine ilişkin Kapsam Geçerliliği Sonuçları).

Bunun ardından pilot uygulama yapılmış ve toplanan analize uygun verilerle (N=111) AFA yapılmıştır. Verilerin AFA'ya uygunluğunun belirlenmesi için yapılan KMO ve Bartlett testi sonuçları incelenmiş; KMO değerinin ,90 (KMO> ,70) ve Bartlett testi sonucu hesaplanan ki-kare değerinin anlamlı (p= ,000; p< ,05) olduğu görüldüğünden analize devam edilmiştir. Yapılan AFA sonuçlarına göre öz değeri birin üzerinde altı faktör (Faktör-1: 9,29 Faktör-2: 1,42; Faktör-3: 1,27; Faktör-4: 1,15; Faktör-5: 1,12; Faktör-6: 1,00) olduğu görülmüştür. Buna göre ilk faktörün varyansa önemli katkı sağladığı daha sonraki faktörlerde katkının azaldığı görülmektedir. Bununla birlikte öz değerlere ilişkin çizgi grafiğinin de dikkate alınması gerekir:

Şekil 20. *Festivals Ünitesi Başarı Testi Öz Değer Çizgi Grafiği*



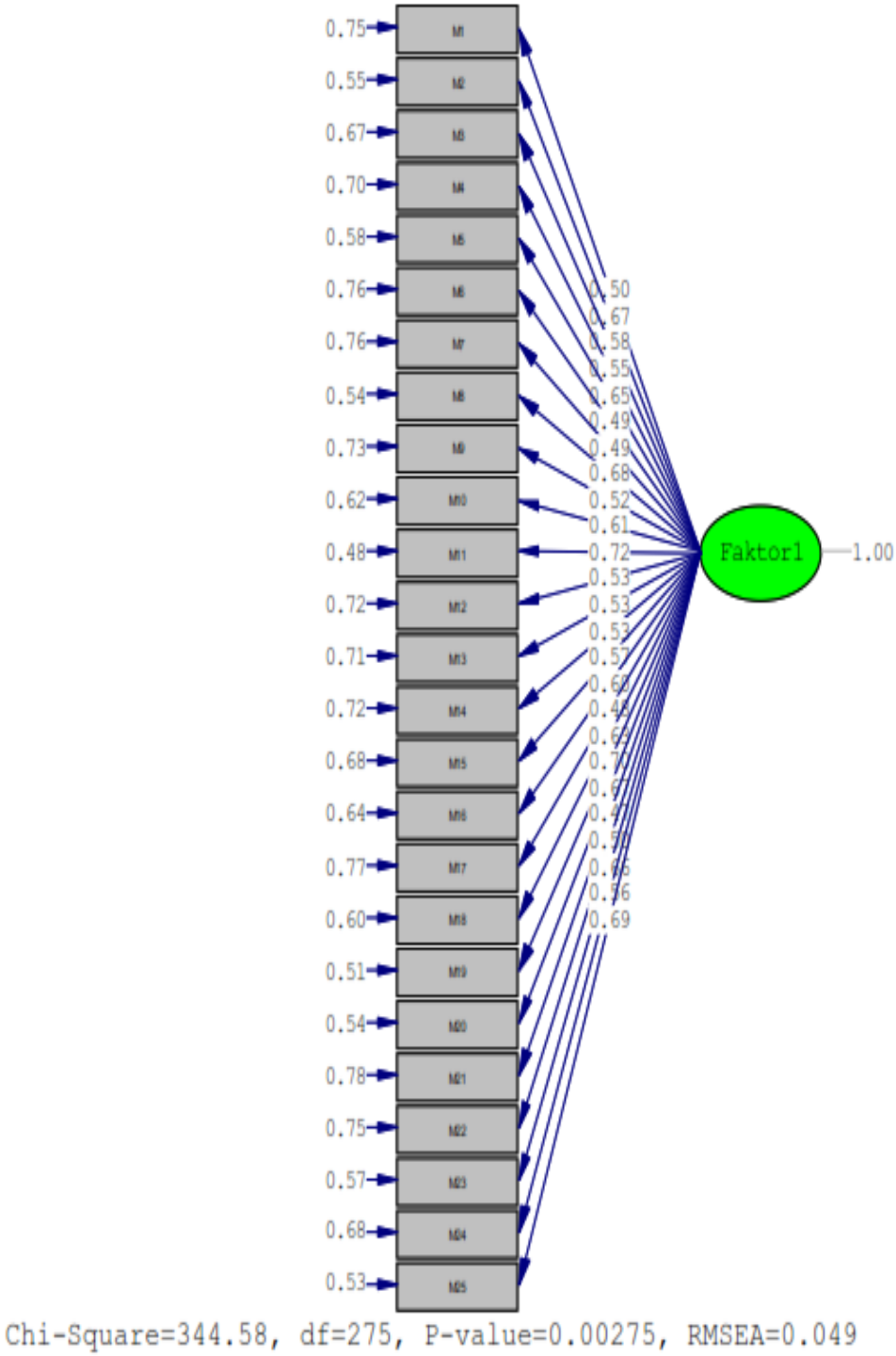
Şekilde görüldüğü üzere ikinci noktadan itibaren eğim düzleşmektedir ve bu noktadan itibaren bileşenlerin varyansa katkısının hem küçük hem de birbirine yakındır. Bu veriler ışığında testin tek faktörlü bir yapıda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tek faktöre sıkıştırılarak yapılan temel bileşenler analizinde tüm maddelerin faktör yüklerinin ,30'un üzerinde olduğu görülmektedir. Tek faktörlü yapılarda açıklanan varyans oranının %30 ve üzeri olması yeterli kabul edilebilmektedir (Büyüköztürk, 2012: 125) ve buna göre AFA sonucuna göre açıklanan toplam varyans oranı (37,15) yeterli görünmektedir (bkz. Tablo 32. Movies Ünitesi AFA Madde Faktör Yükleri).

Tablo 32. *Movies Ünitesi AFA Madde Faktör Yükleri*

Madde No	Faktör Yükü	Madde No	Faktör Yükü
1	,502*	14	,531*
2	,670*	15	,569*
3	,577*	16	,604*
4	,549*	17	,476*
5	,648*	18	,634*
6	,488*	19	,701*
7	,487*	20	,675*
8	,681*	21	,468*
9	,524*	22	,500*
10	,615*	23	,656*
11	,721*	24	,562*
12	,525*	25	,686*
13	,535*		
Açıklanan Varyans: 37,15 (*%5 düzeyinde anlamlı)			

AFA sonucu ortaya çıkan tek faktörlü yapının geçerliliğini test etmek üzere DFA yapılmıştır. DFA sonucunda başlangıç uyum değeri olarak ki-karenin serbestlik derecesine oranı önemli bir ölçüttür; bu oranın üç ve daha düşük olması mükemmel; beşe kadar olması ise iyi olarak değerlendirilir (Çokluk vd., 2012: 268). Şekil-19'da görüldüğü üzere ki-kare değeri 344,58 ve serbestlik derecesi 275 ve ki-kare/serbestlik derecesi oranı 1,25'tir; buna göre mükemmel bir uyumdan söz edilebilir. DFA'da t değerlerinin anlamlılık düzeyi kontrol edilmelidir; maddelerin t değerleri 2,56'nın üzerinde olduğunda ,01 düzeyinde manidar olduğu belirtilmektedir (Çokluk vd., 2012: 304). Testte bulunan 20 madde için t değerlerinin 5,04 ile 8,96 arasında olduğu görülmektedir. Bakılması gerek bir diğer indeks standardize edilmiş katsayılardır (faktör yükleri) ve ,49 ile ,72 arasında değişmektedir. Maddelerin hata varyansları ise ,48 ile ,78 arasındadır. DFA'da her bir maddenin yük değerinin en az ,30 ve hata varyanslarının ,90'dan küçük olması gerektiğinden (Sütçü & Oral, 2018) ve analiz sonuçlarında bu gerekliliklerin karşılandığı görüldüğünden diğer uyum indekslerinin incelenmesine geçilmiştir.

Şekil 21. *Movies Başarı Testi DFA Yol Şeması*



Tablo 33. *Movies Başarı Testi DFA Uyum Değerleri*

Uyum indeksi	İyi uyum değerleri	Mükemmel uyum değerleri	DFA sonuçları	Uyum Düzeyi
Ki-kare/sd	$3 < \chi 2/sd \leq 5$	$0 \leq \chi 2/sd \leq 3$	1,25	Mükemmel
RMSEA	0,05 ≤ RMSEA ≤ 0,08	0,00 ≤ RMSEA ≤ 0,05	,049	Mükemmel
GFI	0,90 ≤ GFI ≤ 0,95	0,95 ≤ GFI ≤ 1,00	,79	Zayıf
AGFI	0,85 ≤AGFI ≤ 0,90	0,95 ≤ AGFI ≤ 1,00	,76	Zayıf
SRMR	0,05 < SRMR ≤ 0,08	0,00 ≤ SRMR ≤ 0,05	,065	İyi
NFI	0,90 ≤ NFI ≤ 0,95	0,95 ≤ NFI ≤ 1,00	,91	İyi
CFI	0,90 ≤ CFI ≤ 0,95	0,95 ≤ CFI ≤ 1,00	,98	Mükemmel

Çokluk vd. (2012: 271-272) tarafından verilen referans değerlere göre tablo incelendiğinde $\chi 2/sd$ değerinin 1,25 olduğu görülmektedir ve 3'ten küçük olduğu için modelin mükemmel uyum gösterdiği şeklinde yorumlanır. RMSEA (,049) mükemmel uyumu işaret ederken, GFI (,79) ve AGFI (,76) değerleri ise referans iyi uyum değeri noktasının altında kaldığından zayıf bir uyumu göstermektedir. SRMR (,065) değeri ve NFI değeri (,91) iyi uyuma işaret etmektedir CFI değeri (,91) ise mükemmel uyum olduğu şeklinde yorumlanır. Elde edilen bulgular ortaya çıkan modelin mevcut haliyle kullanılabilir olduğunu ortaya koyduğundan teste ilişkin madde ve güvenirlik analizleri aşamasına geçilmiş ve sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 34. *Festivals Ünitesi Başarı Testi Madde Analizi İstatistiki Verileri*

Soru No	p	d
1	0,43	0,66
2	0,52	0,76
3	0,55	0,62
4	0,59	0,69
5	0,52	0,76
6	0,48	0,62
7	0,57	0,66
8	0,48	0,83
9	0,53	0,59
10	0,57	0,66
11	0,47	0,79

Tablo 34. *(Devam) Festivals Ünitesi Başarı Testi Madde Analizi İstatistiki Verileri*

Soru No	p	d
12	0,53	0,72
13	0,48	0,76
14	0,55	0,62
15	0,45	0,69
16	0,50	0,66
17	0,55	0,62
18	0,45	0,76
19	0,47	0,72
20	0,48	0,69
21	0,45	0,55
22	0,40	0,59
23	0,57	0,72
24	0,47	0,72
25	0,50	0,72

Bu ünitenin başarı testi için yapılan pilot uygulamanın (n=107) verileri incelendiğinde maddelerin ayırt edicilik değerlerinin ,59 ile ,83 arasında olduğu (bkz. Tablo 34. Festivals Ünitesi Başarı Testi Madde Analizi İstatistiki Verileri); ,30'un altında değere sahip madde olmadığından (Wendler & Walker, 2006: 451) testten çıkarılması gereken madde olmadığı görülmüştür.

Tablo 35. *Festivals Ünitesi Başarı Testi Güvenirlik Analizi Sonuçları*

N	Soru Sayısı	X	SS	Ort. Güç.	r_{KR20}
107	25	12,55	7,49	,50	,92

İlgili testin 20 maddeyle yapılan analizde testi alanların ortalaması 12,55; standart sapma 7,49 olarak belirlenmiştir. Yirmi beş maddeli testin ortalama güçlük derecesi ,50'dir. KR-20 değerinin ,92 olduğu (bkz. Tablo 35. Festivals Ünitesi Başarı Testi Güvenirlik Analizi Sonuçları) belirlenmiştir. Buna göre, geliştirilen başarı testinin 25 maddeli formunun (bkz. Ek 6: Festivals Ünitesi Başarı Testi) geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğuna karar verilmiştir.

2.2. ÖĞRENCİ VE ARAŞTIRMACI GÜNLÜKLERİ

Araştırma kapsamında oluşturulan ikinci alt probleme göre beşinci sınıf İngilizce dersinde beş ünite için araştırmacı tarafından hazırlanan uzaktan eğitim etkinliklerinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi ve üçüncü alt probleme göre bağlantıcı öğrenme kuramına göre hazırlanmış uzaktan eğitim etkinliklerine katılan öğrencilerin bu kuram kapsamında değerlendirilecek hangi eylemleri gerçekleştirdiklerinin belirlenmesi planlanmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin her bir etkinlik süresince etkinliklerle ilgili

tecrübelerini, duygularını, olumlu ve olumsuz görüşlerini vs. yansıtmaları amacıyla günlük yazmaları istenmiştir. Ayrıca, araştırmacı da her bir uygulama (uzaktan canlı ders) esnasında öğrencilerin tepkilerini gözlemleyerek önemli görülen diğer hususlarla birlikte kayıt altına almış ve araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Her iki kaynaktan elde edilen bulgular ilgili alt problemlerin cevaplanması konusunda veri sağlamıştır.

2.3. GÖRÜŞME FORMU

İnternet üzerinden oluşturularak bağlantısı öğrencilerle paylaşılan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla beşinci sınıf İngilizce dersinde beş ünite için araştırmacı tarafından hazırlanan uzaktan eğitim etkinliklerinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi ve üçüncü alt probleme göre bağlantıcı öğrenme kuramına göre hazırlanmış uzaktan eğitim etkinliklerine katılan öğrencilerin bu kuram kapsamında değerlendirilecek hangi eylemleri gerçekleştirdiklerinin belirlenmesi hedeflenmiş olup ayrıca öğrenci ve araştırmacı günlükleri ile yarı-yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen bulguların karşılaştırılmasıyla tutarlılık bulunup bulunmadığının ortaya konması planlanmıştır (bkz. Ek 7: Görüşme Formu).

3. GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK

Karma Yöntem Entegre Eylem Araştırması ile yürütülen bu araştırmada eyleme hazırlık ve eylem sonrası değerlendirme aşamalarında nicel veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında uzman görüşleri aracılığıyla kapsam geçerliliği ve yapı geçerliliği istatistiki işlemleri aracılığıyla güvenirliği ise Kuder-Richardson 20 analizi aracılığıyla (Ocak, 2019: 247-250) sağlanmıştır. Eylem araştırması süreci ve nitel verilerin toplanması ve analizi aşamasında ise geçerlik ve güvenirlik açısından öncelikle verilerin tarafsız bir biçimde yorumlanmasını sağlamak için bir eş-gözlemci sürece dahil edilmiş ve sürecin her aşaması net bir biçimde açıklanmıştır. Ayrıca, nitel verilerle ilgili tekrar eden ölçümler olamayacağından verilerin üçgenleme yöntemiyle üç farklı kaynaktan sağlanması ve veri çözümlemelerine dair uzmanlara detaylı bilgi sunularak teyit alınması aracılığıyla (Ocak, 2019: 260) geçerlik ve güvenirlik sağlanmıştır. Yapılan işlemlerle ilgili detaylı bilgi ilgili bölümlerde sunulmuştur.

3.1. GEÇERLİK KOMİTESİ TOPLANTILARI

McNiff & Whitehead (2011: 87-88)'e göre eylem araştırması bireysel bir araştırmanın ötesindedir; her aşamasında katılımcılar, gözlemciler, uzmanlar vs. dahil edilmelidir ki böylece eylemlerin planlanması ve bulguların değerlendirilmesinde sistematik, tarafsız ve eleştirel bir bakış açısı sağlanabilir. Creswell (2014: 201)'e göre de nitel çalışmanın geçerliliği "bulguların araştırmacı, katılımcı veya diğer okuyucular açısından tutarlı olup olmadığını belirlemeye" dayanır. Eylem araştırmasının döngüsel süreci içinde eylemlerin planlanması, veri toplama araçlarının belirlenmesi ve geliştirilmesi, eylem planlarının uygulanabilirliğinin ve etkinliğinin değerlendirilmesi, tespit edilen eksikliklerin/sorunların giderilmesi, eylem planlarının güncellenmesi ve bulguların analizinin değerlendirilmesi hususlarında araştırmacı tarafsızlığının sağlanabilmesi amacıyla geçerlik komitesi toplanmış ve toplantı tarihleri ve katılımcıları ile ilgili bilgi Tablo-36'da sunulmuştur.

Tablo 36. *Geçerlik Komitesi Toplantılarına ilişkin Bilgiler*

Toplantı	Tarih	Katılımcılar
1	06/07/2020	Prof. Dr. (Eğitim Programları ve Öğretim-Afyon Kocatepe Üniversitesi); Prof. Dr. (Eğitim Programları ve Öğretim - Dumlupınar Üniversitesi); Dr. Öğrt. Ü. (Yabancı Diller Eğitimi-Afyon Kocatepe Üniversitesi)
2	20/10/2020	Prof. Dr. (Eğitim Programları ve Öğretim-Afyon Kocatepe Üniversitesi); Dr. Öğrt. Ü. (Yabancı Diller Eğitimi- Afyon Kocatepe Üniversitesi)
3	05/11/2020	Prof. Dr. (Eğitim Programları ve Öğretim-Afyon Kocatepe Üniversitesi); Dr. Öğrt. Ü. (Yabancı Diller Eğitimi- Afyon Kocatepe Üniversitesi)
4	11/12/2020	Prof. Dr. (Eğitim Programları ve Öğretim-Afyon Kocatepe Üniversitesi); Prof. Dr. (Eğitim Programları ve Öğretim - Dumlupınar Üniversitesi); Dr. Öğrt. Ü. (Yabancı Diller Eğitimi-Afyon Kocatepe Üniversitesi)
5	03/05/2021	Prof. Dr. (Eğitim Programları ve Öğretim-Afyon Kocatepe Üniversitesi); Prof. Dr. (Eğitim Programları ve Öğretim - Dumlupınar Üniversitesi); Dr. Öğrt. Ü. (Yabancı Diller Eğitimi-Afyon Kocatepe Üniversitesi)

Tabloda görüldüğü üzere geçerlik komitesi ile dört toplantı yapılmıştır. İlk toplantıda eylemlerin hazırlanması ve kullanılacak veri araçlarının belirlenmesi konusunda katılımcılar tarafından uzman görüşleri sunulmuştur. İkinci toplantıda, hazırlanan eylem planlarının pilot uygulama öncesi uygunluğunun değerlendirilmesi yapılmış; eylem planlarında uzman görüşleri ile düzeltmeler yapılması kararlaştırılmıştır. Üçüncü toplantıda bir önceki toplantıda alınan kararlara göre yapılan düzeltmeler uzmanlarca değerlendirilmiş; planların uygun olduğuna karar verilmiş ve pilot uygulama

yapılması kararlaştırılmıştır. Dördüncü toplantıya kadar pilot uygulama yapılmış ve dördüncü toplantıda ilgili süreç değerlendirilmiş ve eylemlerin asıl uygulamada kullanılmasına karar verilmiştir. Beşinci ve son toplantıda ise asıl uygulama sürecine ilişkin bulgular değerlendirilmiştir.

4. VERİ ANALİZİ

Çalışma kapsamında öğrenci günlükleri ve görüşme formu aracılığıyla nitel ve dinleme becerisi başarı testleri aracılığıyla nicel veri toplanmış ve bunlar çeşitli istatistiki değerlendirmelere tabi tutulmuştur. Bunlara ilişkin detaylı bilgi şu şekildedir:

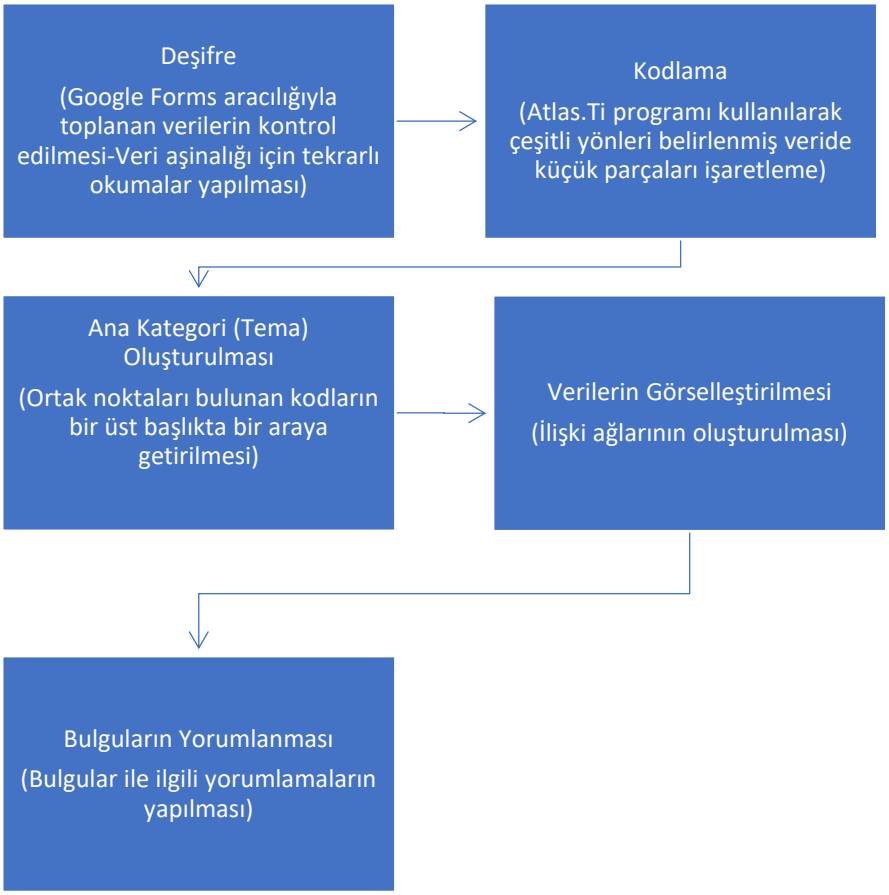
4.1. NİTEL VERİLERİN ANALİZİ

Çalışma kapsamında toplanan nitel verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, büyük hacimli verileri belirli bir düzene sokmak için kullanılan bir yöntemdir. Pek çok kelime ve kelime öbeği içeren birçok metin birkaç temel kategoriye, temaya veya fikre sıkıştırılır ve böylece büyük miktarda veri, içerik analizi kullanılarak kısa ve öz bir şekilde özetlenebilir. Temel içerik analizleri, bir veri setinde bulunan temel özellikleri vurgulayarak, sonuçları düzenli olarak özetlenmiş bir şekilde raporlar. Bu tür ampirik temelli özetler, bir fikri savunmak ve bir eylem gerçekleştirmek için değerli kaynaklardır. Kuşkusuz, bu tür özetlerin kalitesi, okuyucular araştırmacının veri azaltma ve veri analizini nasıl gerçekleştirdiğini hızlı bir şekilde ayrıntılı olarak belirleyebildiği zaman daha yüksektir (Drisko & Maschi, 2016: 34). İçerik analizinde ana kategorileri oluşturan yönleri belirledikten sonraki adım, veride bunlar hakkında ne söylendiğini belirlemektir. Araştırmacı bu noktada veriye bakmadan önce zaten bildiği (araştırma sorularında bulunan) şeylerden örneğin kavram odaklı bir şekilde belirli kavramlardan (tümdengelim yoluyla) yararlanabilir; veride ne olduğuna bakıp veriye dayalı olarak (tümevarım yoluyla) veya her bu yöntemlerin her ikisiyle de çalışabilir (Schreier, 2012: 60). İçerik analizi sürecinde araştırmacılar daha önceden belirlenmiş sistematik bir yol izlemekten ziyade eldeki verilerin bütüncül özelliklerini göz önünde bulundurarak içerik analizinde ileri ve geriye doğru okuma ve yeniden yorumlamalar yapmayı tercih ederler. Böyle bir sürecin standartları olması mümkün olmadığından tek bir araştırmacının tutarlı bir şekilde analiz yapması mümkün olmayabilir (Krippendorff, 2004: 88).

Çelik vd. (2020) nitel veri analizinde sürecin deşifre işlemiyle başladığını belirtmişlerdir. Bu aşamada mümkünse araştırmacı tarafından toplanan veriler deşifre

edilir ve böylece nitel veri analizi açısından önemli olan veri aşinalığı da sağlanmış olur. Araştırmacının bir sonraki aşamaya geçmeden toplanan verileri bir bütün olarak görmesi önemlidir. Bir sonraki aşamada veriyi anlamlı küçük parçalara bölmek üzere kodlamalar yapılır; bu süreçte elle işaretlemeler yapmak ya da nitel analiz yazılımları kullanmak mümkündür. Bu aşamada alıntıları doğrudan kullanarak, alanyazında kullanılan terimleri referans alarak ya da çalışılan olguyu en iyi tanımlayan ifadeler kullanılarak kodların oluşturulması mümkündür. Analiz devam ettiği sürece kodların değişmesi ve/ya silinmesi mümkündür. Daha sonra ortak noktası bulunan kodların bir araya getirildiği ana kategori/tema oluşturma aşamasına geçilir; bunlar ham verinin ötesine geçen olgulardır. Bu aşama küçük veri parçalarının kodlamasıyla başlayıp kapsayıcı temalar altında bu kodların bir araya getirilmesiyle tümevarımsal bir yaklaşımla başlayıp daha sonra temaların tüm kodlarını kapsayıp kapsamadığını belirlemek üzere tümdengelim bir yaklaşımla devam eder. Bir sonraki aşamada kodlar ve kategoriler arası ilişkileri gösteren görseller aracılığıyla bulguların daha kolay anlaşılır hale getirilmesi önemlidir. Son olarak, yapılan analizlerin ardından çalışma kapsamında ne gibi bilgiler edinildiği ve/ya neler öğrenildiği bulguların yorumlanması kısmında yapılır. Buna göre araştırmada nitel verilerin analizinde takip edilen basamaklar şu şekildedir (bkz. Şekil 22. Nitel Veri Analizi Basamakları):

Şekil 22. *Nitel Veri Analizi Basamakları*



Nitel verilerin analizinde ilk olarak Google Forms aracılığıyla çevrim-içi olarak toplanan veriler internet ortamından araştırmacının bilgisayarına uygulama sırasına göre (İlk uygulama günlüğü, ikinci uygulama günlüğü, vs.) olarak aktarılmış; daha sonra veriler göndericilere göre (Ö1, Ö2, vs.) kodlanmıştır. Bu aşamada ilk kontrol yapılarak anlaşılmayan cümleler, eksik kelimeler vs. nedeniyle analize uygun olmayan veri olup olmadığı kontrol edilmiştir. Her bir veri aktarımı sürecinden sonra elde edilen veriler araştırmacı tarafından dikkatli bir biçimde birkaç kez okunmuştur. Verilerin ve araştırmacının analize hazır olmasının ardından kodlama aşamasına geçilmiş; bu aşamada veri analizi için nitel veri analizi programı olan Atlas.Ti programı kullanılmıştır. Her bir uygulamaya ilişkin veri ayrı ayrı programa aktarılmış ve kodlamalar buna göre yapılmıştır. Kodlamada çalışılan olguyu en iyi tanımlayan terimlerin kod olarak belirlenmesi yaklaşımı tercih edilmiştir. Kodlama aşamasını temaların oluşturulması izlemiş; bu aşamada benzer olguları işaret eden kodlar kapsayıcı başlıklar altında bir araya getirilmiştir. Temaların belirlenmesinden sonra ileriye ve geriye doğru okumalar yapılarak tümdengelim ve tümevarım süreçler işletilmiştir. Bir sonraki aşamada ise bütüncül bir bakış açısı sunmak amacıyla kodlar ve temalar arası ilişkileri gösteren

görseller oluşturulmuştur (örneğin bkz. Şekil 62. Günlüklerden Elde Edilen Kategoriler Arası İlişki Ağı). Son olarak süreç bulguların yorumlanmasıyla tamamlanmıştır.

4.1.1. Eş-gözlemci Uyum Değerleri

Yedi hafta boyunca çevrimiçi olarak devam eden uygulamanın ilk haftasında öğrencilerle bir tanışma toplantısı yapılmış; yapılacak etkinlikler hakkında öğrencilere bilgi verilmiştir. Öğrencilerden altı hafta boyunca yapacakların etkinliklerin ardından bir günlük tutmaları istenmiş ve bu günlüğü araştırmacı tarafından kendilerine iletilen Google © Forms bağlantısı üzerinden tutacakları açıklanmıştır. İlk hafta tanıtım toplantısında bunun bir örneği öğrencilere gösterilmiştir. Geliştirilen internet sitesi üzerinden etkinliklerin yapıldığı altı hafta boyunca tamamen gönüllülük esasına bağlı olarak isteyen öğrenciler yukarıda belirtildiği şekilde günlüklerine yazmak istediklerini iletmişlerdir. Daha sonra toplanan veriler haftalık olarak araştırmacı ve eş gözlemci (Öğr. Gör. Dr.-İngiliz Dili Eğitimi) tarafından değerlendirilmiştir.

İçeriğe ilişkin görüşme formu aracılığıyla toplanan veriler araştırmacı ve eş-gözlemci tarafından bağımsız olarak kodlanmış; daha sonra kodlamaların uyumu Ağırlıklı Kappa Uyum Katsayısı hesaplanarak değerlendirilmiştir. Buna göre, nitel veride dokuz kategori (Eğitici/Öğretici, Eğlenceli/İyi/Güzel, Farklı İçerik, Kolay İçerik, Kolay İnternet Sitesi, Zor İçerik, Teknik Sorunlar, Eksik Donanım ve Zor İçerik) belirlenmiş ve bunlar iki tema altında (olumlu ve olumsuz) toplanmıştır.

Öğrencilerin yedi hafta süren uygulama boyunca her uygulamadan sonra dijital ortamda gönderdikleri günlükler incelendiğinde bağlantıcı öğrenme kuramına ilişkin davranışları kendilerine doğrudan ya da dolaylı olarak sorulmamasına rağmen on adet kodlama yapılmıştır. Bağlantıcı öğrenme kuramına ilişkin görüşme formu aracılığıyla toplanan veriler araştırmacı ve eş-gözlemci tarafından bağımsız olarak kodlanmış; daha sonra kodlamaların uyumu Ağırlıklı Kappa Uyum Katsayısı hesaplanarak değerlendirilmiştir. Buna göre, nitel veride üç kod (Bilgi Alma, Bireysel Keşif ve Diğer Öğrenenlerle ve Ağlarla Etkileşim) belirlenmiş ve bunlar Bağlantıcılık teması altında toplanmıştır.

Tablo 37. *Eş-gözlemciler Arası Ağırlıklı Kappa Uyum İndeksi Değerleri*

		Ağırlıklı Kappa Uyum İndeksi		
Veri Kaynağı		Değer	Standart Hata	p
İçeriğe İlişkin Öğrenci Günlükleri	Uygulama-1 (Hello)	,863	,091	,000*
	Uygulama-2 (Movies)	,901	,066	,000*
	Uygulama-3 (Party Time)	,886	,076	,000*
	Uygulama-4 (Fitness)	,874	,084	,000*
	Uygulama-5 (The Animal Shelter)	,911	,061	,000*
	Uygulama-6 (Festivals)	,889	,073	,000*
İçeriğe İlişkin Görüşme Formu		,900	,034	,000*
Bağlantıcı Öğrenmeyle ilgili Öğrenci Günlükleri		,847	,145	,000*
Bağlantıcı Öğrenmeyle ilgili Görüşme Formu		,860	,097	,000*

*p< ,001

Ağırlıklı Kappa uyum indeksinde yeterli/iyi/güvenilir kesme noktası değeri için farklı araştırmacılar tarafından farklı referans noktaları (örneğin, Landis ve Koch (1977) ,81-1,00 değerleri neredeyse mükemmel; Popping (1988) en az ,80'den yüksek; Banerjee vd. (1999) ,75 ve üzerini şans faktöründen arınmış mükemmel uyum) işaret edilmiş olmakla birlikte ,80 ve üzeri genel kabul noktası olarak görülmektedir. Buna göre, toplanan nitel verilerin kodlanmasında araştırmacı ve eş-gözlemci uyumunun tüm veri kaynaklarında ,80'in üzerinde olduğu ve bu değerlerin anlamlı olduğu (p= ,000; p< ,001) belirlenmiştir (bkz. Tablo 37. Eş-gözlemciler Arası Ağırlıklı Kappa Uyum İndeksi Değerleri) ve kodlayıcılar arası uyumun güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

4.2. NİCEL VERİLERİN ANALİZİ

Çalışma kapsamında toplanan nicel verilerin (başarı testi sonuçlarının) analizinde çeşitli anlamlı fark testleri kullanılmıştır. Farkın anlamlı olup olmadığına karar vermede kullanılacak testin belirlenmesi için toplanan verilere öncelikle normallik testi yapılmıştır. Shapiro vd. (1968) örneklem sayısının 35'e kadar olduğu; Yazıcı ve Yolaçan (2007) da Shapiro-Wilk (S-W) testinin örneklem sayısı 50'ye kadar araştırmalarda Kolmogorov-Smirnov testi de dahil olmak üzere diğer 11 normallik testinden daha iyi

sonuçlar ortaya koyduğu belirtmişlerdir. Araştırmada örneklem sayısı 50'nin altında olduğundan normallik testi olarak Shapiro-Wilk testi sonuçları dikkate alınmıştır. Normal dağılım gösteren verilerde grubun farklı testlerdeki (ön test-son test) sonuçlarını karşılaştırmak için eş örneklem t testi kullanılmıştır. Normal dağılım göstermeyen verilerde ise grubun farklı testlerdeki (ön test-son test) sonuçlarını karşılaştırmak için Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Ayrıca uygulamayla çalışma grubunun ön ve son test sonuçları arasındaki farkın anlamlı olması durumunda, örneklemde ortaya çıkan etki büyüklüğünden evrende meydana gelebilecek etkiyi tahmin etme ve etkinin ne kadar önemli olduğu konusunda objektif bir ölçüm sağlama amacıyla etki büyüklüğü (Pearson-r) hesaplanmıştır (Field, 2009: 56-57). Etki büyüklüğünde referans değerler aşağıdaki gibidir (Cohen, 1988'den akt. Field, 2009: 57):

Tablo 38. *Etki Büyüklüğü Referans Değerleri*

Etki Büyüklüğü	Açıklanan Varyans	Etki Boyutu
,10 - ,29	%1	Düşük
,30 - ,49	%9	Orta
,50 -	%25	Yüksek

5. ÇALIŞMA GRUBU

Bir çalışmada katılımcıların belirlenmesi sürecinde araştırmacının takip etmesi gereken adımlar araştırmanın amacının belirlenmesi, araştırma probleminin oluşturulması, araştırmanın yönteminin belirlenmesi, katılımcıların belirlenmesidir şekildedir (Onwuegbuzie & Collins, 2007). Bu çalışmada bu adımlar takip edilmiştir. Öncelikle, dış unsurların (İngilizce alanında özel ders-kurs gibi) etkisini en aza indirmek için imkanları kısıtlı olan (sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı) bir çalışma grubu ile araştırmanın yürütülmesi amaçlanmıştır. Buna göre; araştırmanın amacı ve evren hakkında bilgilerinden yola çıkarak araştırma amacına uygun olduğunu düşündüğü çalışma grubunu belirlediği amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Şahin & Karakuş, 2019: 191). Buna göre şehir merkezinin nispeten uzağında bulunan ve sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin çoğunlukta olduğu Yusuf Hakiki Baba Ortaokulu'nda araştırmanın yürütülmesine karar verilmiştir. İlgili devlet okulu 2010-2011 eğitim-öğretim yılında ilköğretim okulu olarak açılmış ve 2012 yılında ortaokula dönüştürülmüştür; kurumda 17 şube ve 1 anasınıfı olmak üzere 18 şubede öğretim yapılmaktadır. Öğrenciler arasındaki sosyoekonomik eşitsizlikler kurumun stratejik planında önemli bir tehdit olarak belirtilmektedir. İlgili planda yabancı dil yeterliliği olan bireylerin yetiştirilmesi ve hareketliliğini sağlama stratejik hedefi ortaya konmuş olmakla

birlikte bu hedefe ilişkin performans göstergelerinin yeterli olmadığı görülmektedir. Bunun iyileştirilebilmesi için stratejik planda "Yabancı dil öğretimi konusunda Aksaray Üniversitesi Eğitim Fak. Yabancı Diller Bölümü ile iş birliği yapılarak yabancı dil öğretimi alanında öğretmen ve öğrencilerimize bilgilendirme ve bilinçlendirme çalışmaları yapılacaktır" ibaresi yer alması kurumun çalışma için tercih edilmesinde önemli bir etken olmuştur (Yusuf Hakiki Baba Ortaokulu, 2019). Çalışma grubu içerisinde Aksaray ili Merkez ilçesinde yer alan Yusuf Hakiki Baba (devlet) ortaokulunda 2020-2021 akademik yılında beşinci sınıfta öğrenim görmekte olan öğrenciler bulunmaktadır. Kurum müdürü ve İngilizce öğretmenlerine uygulamalar öncesi bilgi verilmiş ve dört farklı beşinci sınıflardan hangisiyle pilot ve hangisiyle asıl uygulama yapılacağı basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle rastgele belirlenmiştir. Sınıfın belirlenmesinin ardından ilgili sınıftaki öğrencilerin mevcut durumlarıyla ilgili bilgi alınmıştır. Daha sonra uzaktan eğitimle eğitim-öğretime devam eden beşinci sınıf öğrencilerinden gönüllülük esasına göre araştırma kapsamında yapılacak aktivitelere katılmak isteyen tüm ilgili sınıf öğrencilerine canlı katılım bilgilendirme toplantısı yapılmıştır (bkz. Ek-25). İlgili toplantıya 26 öğrenci katılmış; daha sonra yapılan etkinliklere ve veri toplama süreçlerine ise değişen sayıda öğrenci katılımı olmuştur. Veri toplama sürecine katılan öğrencilerin sayısı ile ilgili detaylı bilgiler Bulgular kısmında sunulmuştur.

6. İNTERNET SİTESİNİN OLUŞTURULMASI

Öğrencilerin, yabancı dilde dinleme becerilerini bireysel çalışma aracılığıyla geliştirmelerine yardımcı olma amacıyla hazırlanan içeriğin her zaman ve her yerden ulaşılabilir olmasını sağlamak için araştırmacı tarafından bir internet sitesi oluşturulmuştur. İnternet sitesine konulacak içeriğin belirlenmesi ve sitenin hazırlanması ile ilgili detaylar bu bölümde açıklanmıştır. Çocukların kullanacağı bir internet sitesi tasarlanırken yaş, cinsiyet ve teknoloji ve internet sitesi ile ilgili tecrübeler önemlidir (Lundin, 2015). Tasarımda özellikle dikkat edilmesi gereken bazı konular bulunmaktadır. İlk olarak belirli bir renk paleti ayarlanmalı ve çok daha uyumlu bir görünüm oluşturmak için tasarımda yalnızca bu renkler kullanılmalıdır. Ayrıca kullanılan yazı tipi sayısı da sınırlanmalı ve çeşitlilik oluşturmak ve vurguyu belirtmek için kalın, italik, tamamı büyük harf ve diğer dönüşümler kullanılmalıdır. Uzun metin blokları dikkat dağınıklığına neden olduğundan cümlelerin basitleştirilmesi ve paragrafların iki ila üç cümleyle sınırlanması uygun olacaktır. Ayrıca madde işaretleri ve başlıklar ekleyerek metni bölmek de kullanışlı

bir stratejidir. Öğeler (içerik, pencere öğeleri, formlar, düğmeler, görüntüler, metin vb.) arasına boşluk eklemek, tasarımların daha kolay okunmasını ve daha modern, havadar ve davetkar olmasını sağlar (Osborn, 2021: 4-5). Kullanıcı dostu bir internet sitesi tasarlamak için aşağıdaki noktaların da göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Procter & Symonds, 2001):

- Gezinme bağlantılarının, sayfalar ve içerikle eşleşmelidir.
- Renkli, içeriğe uygun, içerikle tutarlı, profesyonel görünümlü grafikler kullanılmalıdır.
- Beyaz alan kullanımında aşırıya kaçılmamalı; metin kısa ve net tutulmalı ve arka plan ile ön plan arasındaki kontrast korunmalıdır.
- Eğlence faktörünü kullanılmalıdır.
- Bireysel keşfe imkan tanıyan bir tasarım kullanılmalıdır.
- Basit tasarımlar kullanılmalıdır.

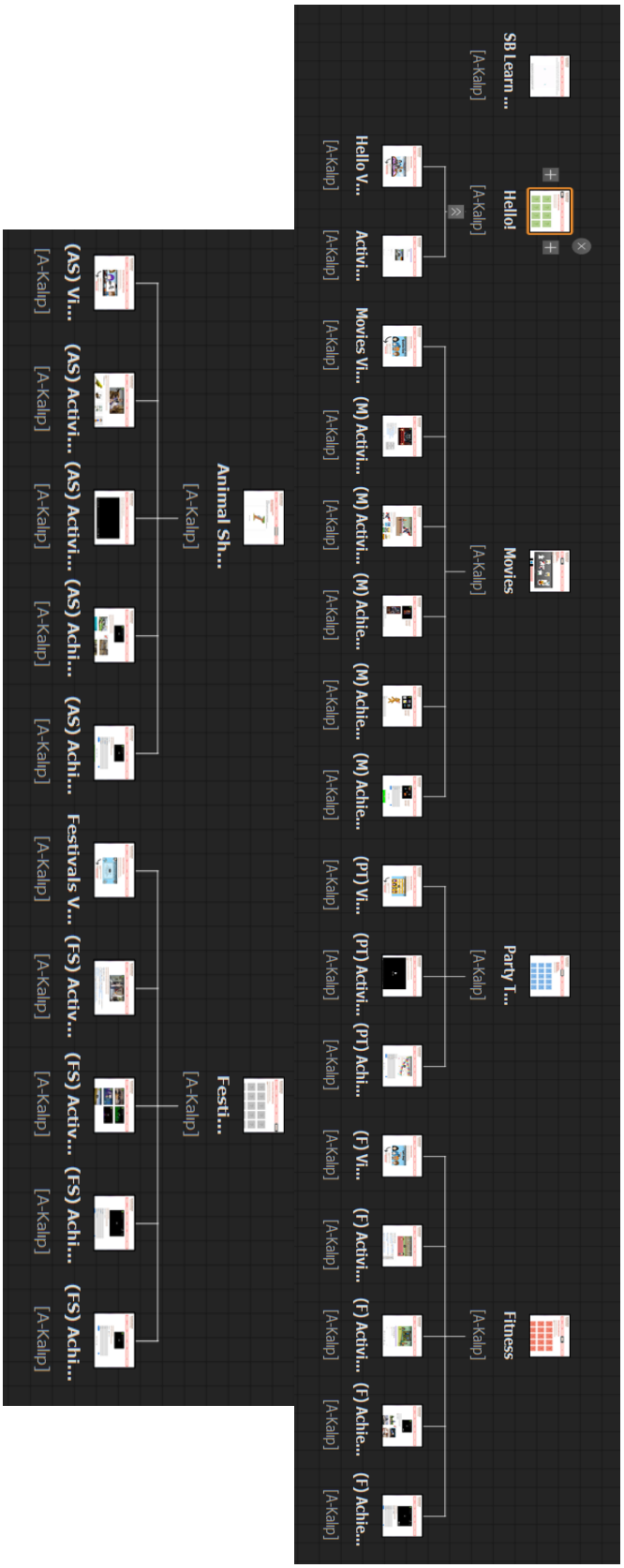
Etkili bir internet sitesi tasarımı yapmak için yukarıda belirtilen hususlar göz önüne alınarak ve daha önce internet sitesi tasarımları yapmış bir Grafik Tasarım uzmanıyla da düzenli olarak görüş alışverişi yapılarak tasarım süreci yürütülmüştür. İnternet sitesinin hazırlanmasında Adobe Muse © programı kullanılmıştır. Bu program, yazılım bilgisine ihtiyaç duymadan internet siteleri kurmaya yarar. İnternet sitesinde yer alacak sayfalar için bir şablon (master page) oluşturulmuştur. Şablonun sol üst köşesinde sitede hangi sayfada olunursa olunsun ana sayfaya yönlendirme yapan bir bağlantı bulunmaktadır. Bu bağlantının altında ise internet sitesinde yer alan tüm sayfalarda gösterilmek ve yönlendirmek üzere ünite başlıkları yer almaktadır. Ziyaretçiler, ünite başlıklarının üzerine imleci getirdiklerinde ünite başlığının rengi değişmekte ve ilgili ünitenin alt menüleri ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, internet sitesinde yer alan tüm sayfaların sağ ve sol sınırlarını belirlemek ve görsel açıdan daha ilgi çekici hale getirmek üzere ünite başlıklarını içeren menü bağlantılarının renkleriyle uyumlu birer dikdörtgen kutu yerleştirilmiştir. Daha sonra ana sayfa şablonu üzerinde her bir üniteye özgü görseller, videolar, alıştırmalar vs. yerleştirilmiştir. Bu şablonun oluşturulmasının ardından ilk olarak internet sitesinin ana sayfası düzenlenmiş; ana sayfaya dikkat çekme amacıyla bir gif ve sitenin kuruluş amacını Türkçe ve İngilizce olarak açıklayan bir metin yerleştirilmiştir (bkz. Şekil 23. İnternet Sitesi Ana Sayfası).

Şekil 23. *İnternet Sitesi Ana Sayfası*



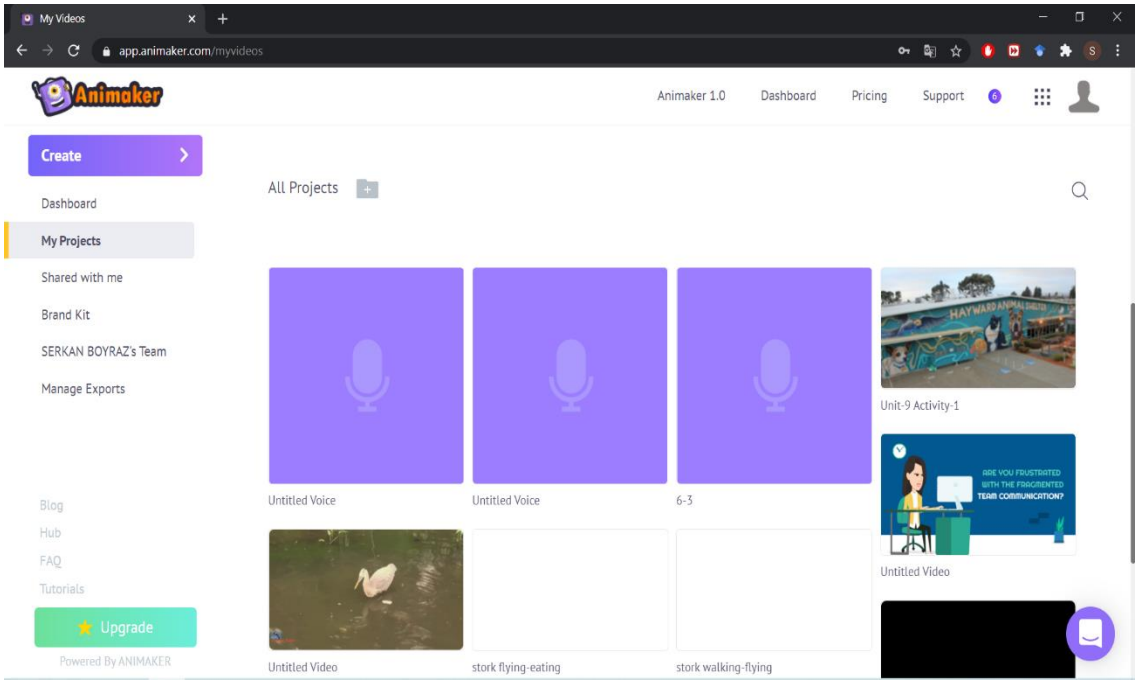
Şablon sayfası ve ana sayfa oluşturulduktan sonra, internet sitesinde yer alacak her bir ünite için bir sayfa ve ünitelerin içinde yer alacak içerik (dinleme öncesi aktivitesi, kendi kendine çalışma istasyonu, alıştırmalar ve başarı testleri) için birer alt sayfa oluşturulmuştur. Buna göre internet sitesi ana sayfa ve altı ünite için birer sayfa olmak üzere yedi sayfadan ve bunların altında yer alan yirmi yedi alt sayfadan oluşmaktadır. İnternet sitesinin programda oluşturulan haritası aşağıdaki gibidir (bkz. Şekil 24. İnternet Sitesi Haritası):

Şekil 24. *İnternet Sitesi Haritası*



İnternet sitesi oluşturulduktan sonra içerikle ilgili alıştırma yaparken ve başarı testlerini cevaplarken dinleyecekleri ve/ya izleyecekleri ses ve video dosyalarının oluşturulmasında çevrimiçi çalışan Animaker © platformu (www.animaker.com) kullanılmıştır (bkz. Şekil 25. Animaker Çevrimiçi Platformu).

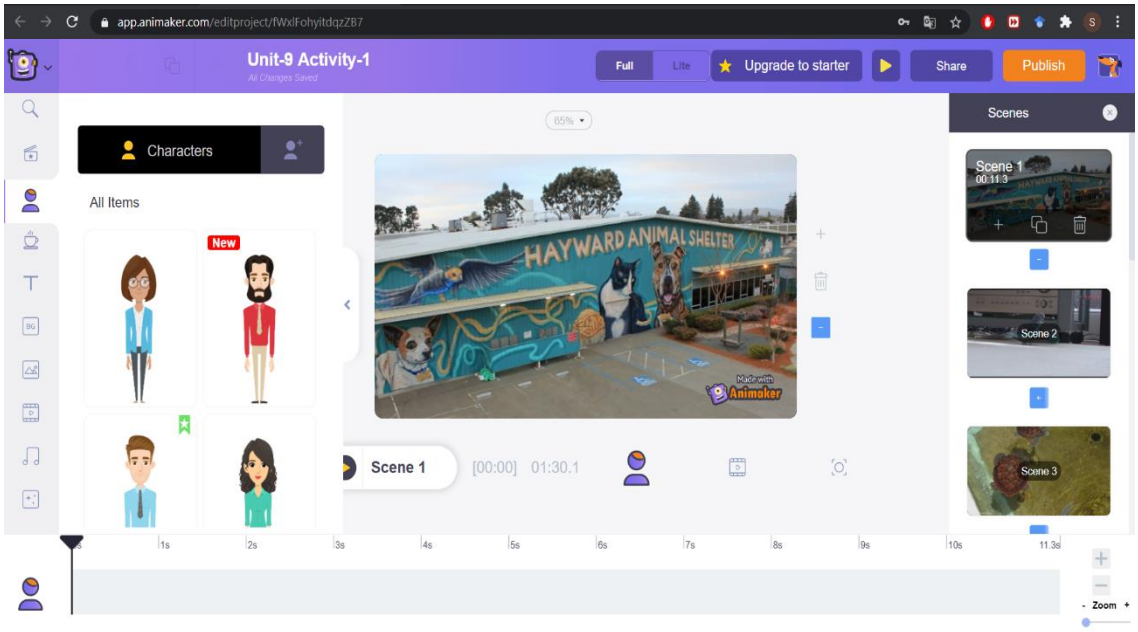
Şekil 25. *Animaker Çevrimiçi Platformu*



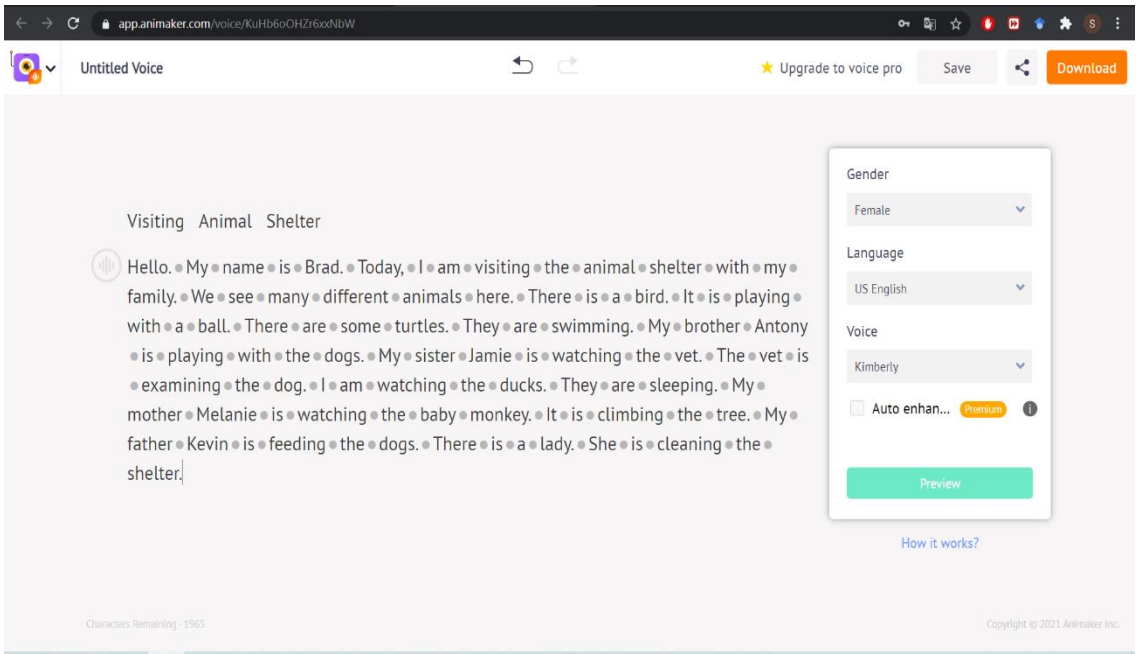
Bu platform, ister hazır şablonlar isterse kullanıcı tarafından oluşturulan içerikler üzerinden animasyonlar oluşturmaya ve İngilizce yazılı metinleri farklı aksanlarda kadın, erkek ve çocuk sesleriyle ses dosyalarına dönüştürmeye imkan tanımaktadır. Platformun ücretsiz ve ücretli kullanılan içerikleri bulunmaktadır ve tezde kullanılacak içeriğin oluşturulması için araştırmacı tarafından ücretli içerik (animasyon özellikleri ve karakterler) satın alarak kullanılmıştır. Bir sonraki şekilde (bkz. Şekil 26. The Animal Shelter Ünitesi Aktivite-1 Sahnelerinin Hazırlanması), dokuz ayrı sahneden oluşan ve toplamda bir dakika otuz saniye süren The Animal Shelter ünitesi Aktivite-1 animasyonunun çalışma alanı görülmektedir. Burada araştırmacı tarafından platforma aktarılan görsel ve videolar kullanılmış; ayrıca yine platformun yazıya İngilizce ses dosyasına çevirme özelliği (bkz. Şekil 27. Animaker Platformu Metin-Ses Dosyası Dönüştürücü) kullanılarak oluşturulan ses dosyası projeye eklenmiştir. Platform kullanılarak oluşturulan animasyonlar ücretli abonelik durumunda sayı sınırı olmaksızın en yüksek çözünürlükte indirilebilmekte ya da doğrudan bir Youtube © kanalına

yüklenebilmektedir. Tezde kullanılan içerik araştırmacı tarafından oluşturulan SB Learn English Youtube kanalına yüklenerek buradan internet sitesi içerisine gömülmüştür.

Şekil 26. *The Animal Shelter Ünitesi Aktivite-1 Sahnelerinin Hazırlanması*



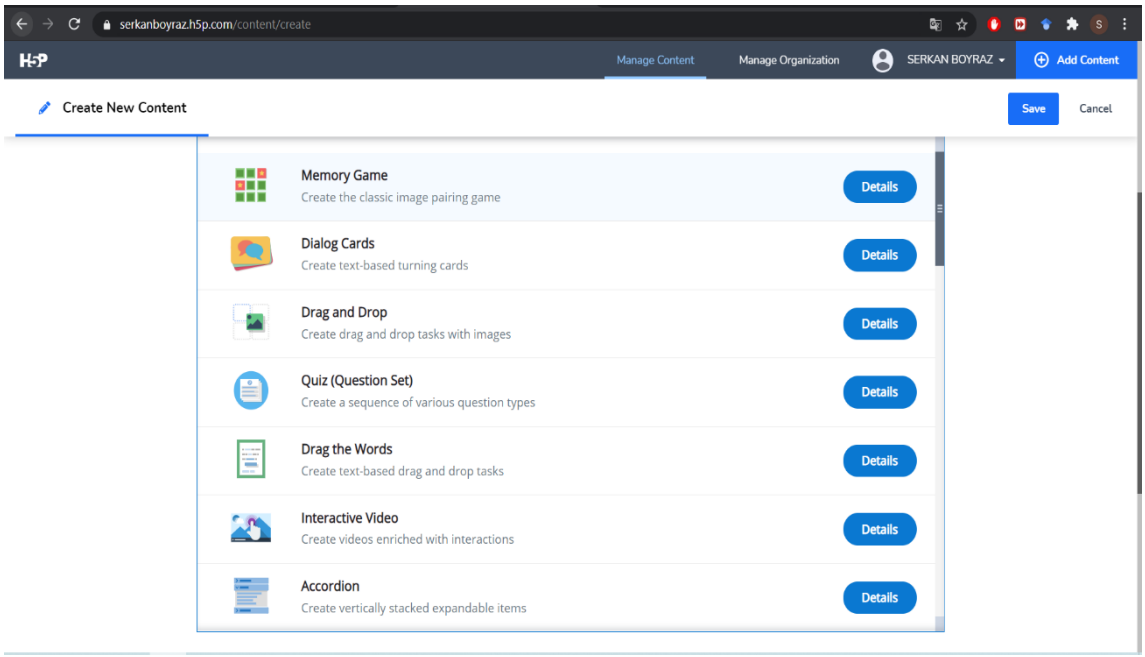
Şekil 27. *Animaker Platformu Metin-Ses Dosyası Dönüştürücü*



İnternet sitesinde kullanılacak içerik yukarıda bahsedildiği üzere oluşturulduktan sonra her bir ünitede yer alacak alıştırma ve başarı testlerinin oluşturulması aşamasına geçilmiş ve bu aşamada h5p.com © platformundan faydalanılmıştır. Adı geçen platform

yirmi dokuz farklı şekilde (hafıza oyunu, çoktan seçmeli soru, sürükle-bırak vs.) içerik oluşturmaya (bkz. Şekil 28. h5p.com Platformu İçerik Çeşitlerinden Bazıları) ve oluşturulan içeriği internet sitelerine gömmeye imkan tanımaktadır. Platform, ücretsiz üyelikte içerik oluşturmaya sınır koymazken oluşturulan içeriğin gömüldüğü internet sitesinde görüntülenmesini zaman olarak sınırlamaktadır. Bu nedenle araştırmacı tarafından ücretli üyelik satın alınmıştır.

Şekil 28. *h5p.com Platformu İçerik Çeşitlerinden Bazıları*

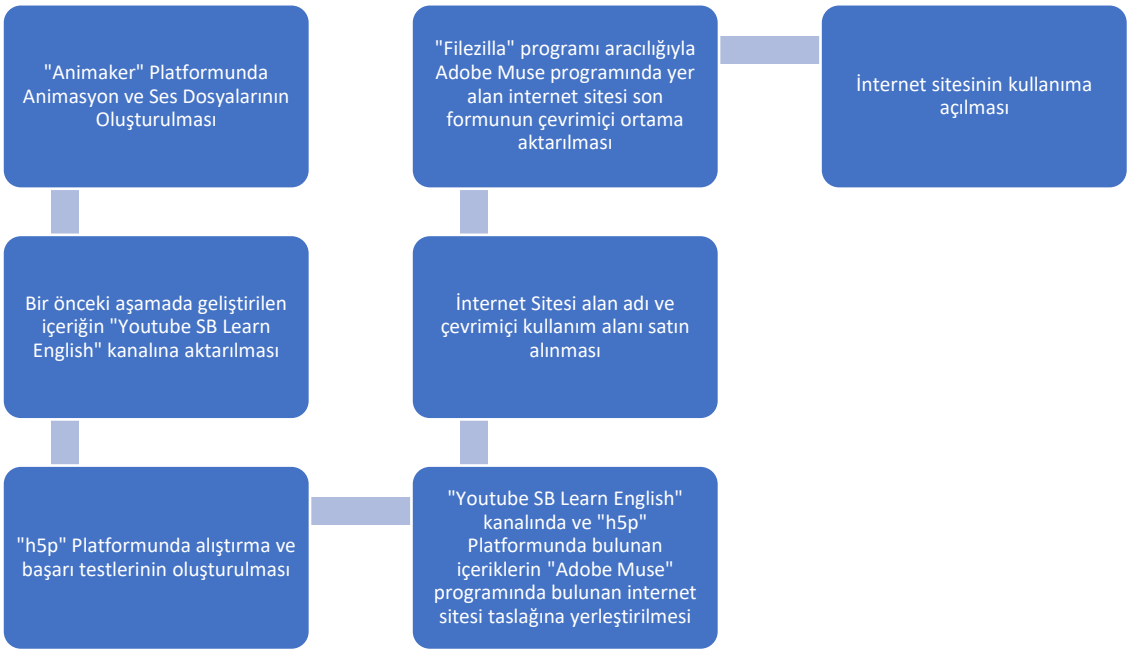


Platformun ücretli üyeliği satın alındıktan sonra internet sitesinde yer alacak olan her bir alıştırma ve başarı testi içeriği araştırmacı tarafından oluşturulmuş ve bu içerikler internet sitesinde ilgili bölümlere gömülmüştür. Alıştırmalar ve başarı testlerinde öğrencilere her bir soruda doğru cevap verip vermediklerini görme ve doğru cevaplarının toplam sayısını öğrenme imkanı sunulmaktadır. Bu platform kullanılarak oluşturulan her bir içerikle ilgili detaylı bilgi ilgili bölümde sunulmuştur.

Animaker ve h5p platformları üzerinden internet sitesine yerleştirilecek tüm içerik hazırlandıktan sonra Adobe Muse programı üzerinden internet sitesine son hali verilmiş ve bundan hemen sonra internet sitesi için belirlenen alan adı ile kullanım alanı hizmet alımları GoDaddy © platformu aracılığıyla yapılmıştır. İlgili alan adı ve çevrimiçi kullanım alanı satın alımı tamamlandıktan sonra Adobe Muse programında bulunan içerik HTML dosyasına dönüştürülmüş ve Filezilla programı kullanılarak tüm içerik çevrimiçi

ortama aktarılmış ve artık çevrimiçi ulaşılabilir ve kullanılabilir hale gelmiştir. İnternet sitesinin geliştirilmesi aşaması basamakları Şekil-29'da sunulmuştur.

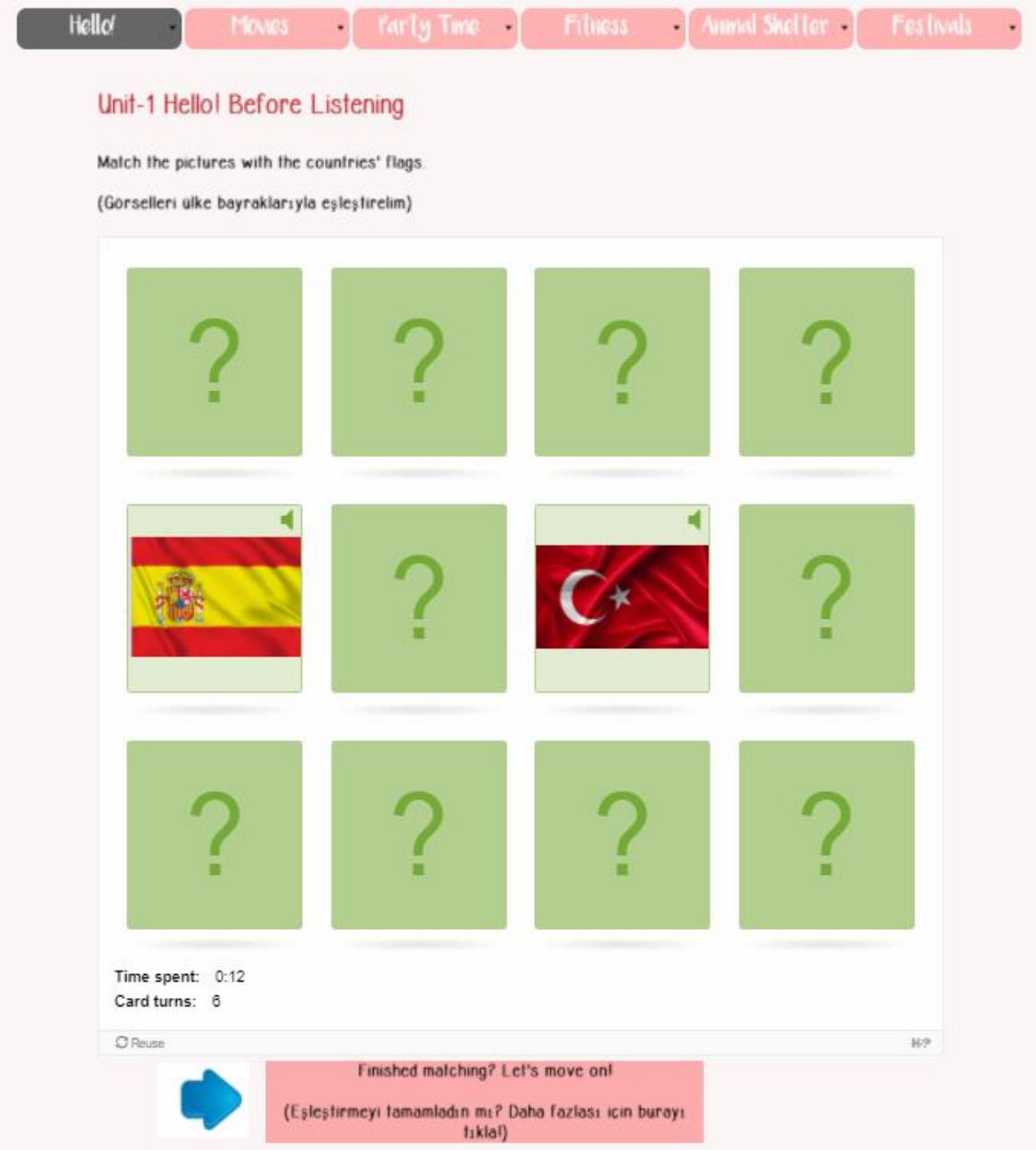
Şekil 29. *İnternet Sitesi Geliştirme Aşamaları*



6.1. HELLO ÜNİTESİ

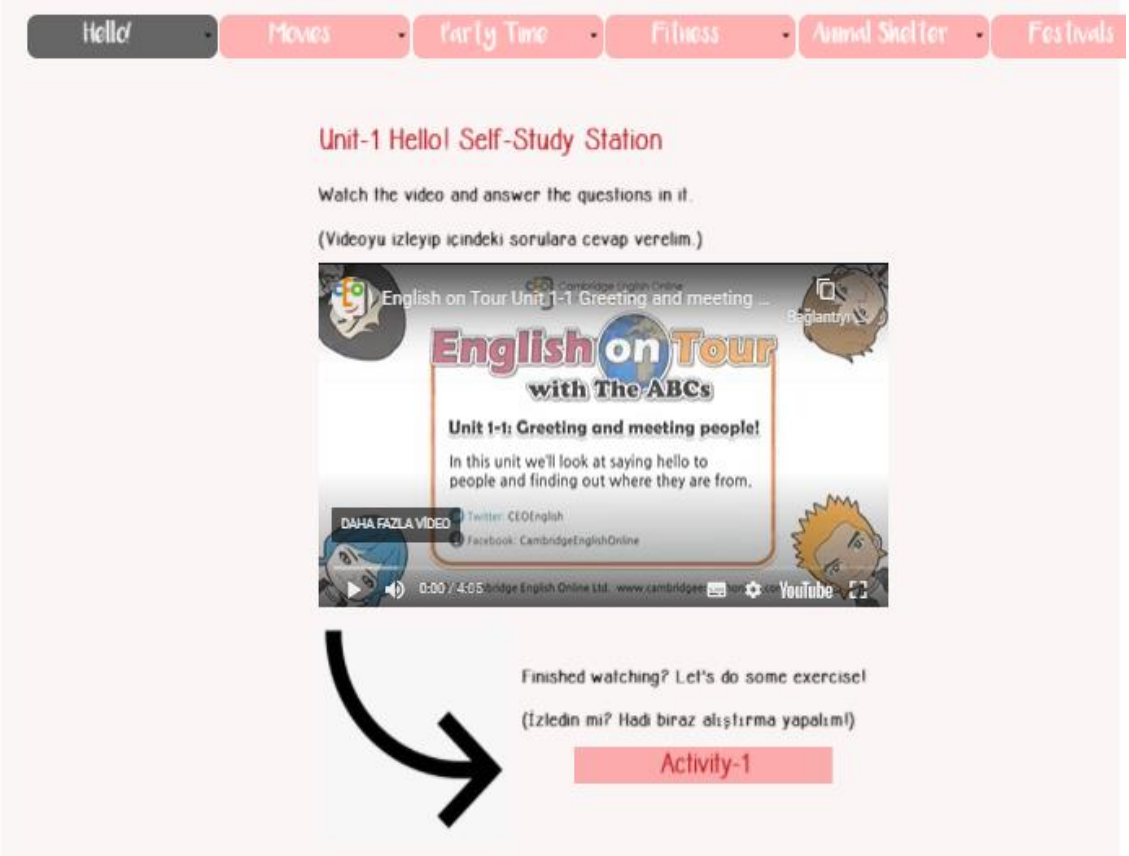
"Hello" başlıklı ünite, internet sitesinde sunulan diğer ünitelerdeki içeriğin nasıl takip edilmesini gösterecek bir rehber uygulama şeklinde hazırlanmıştır. Bir başka deyişle internet sitesinde bu üniteyi çalışan öğrencilerin sayfalar arasında nasıl gezineceklerini ve hazırlanan içerikleri hangi sırayla takip edeceklerini öğrenmeleri beklenmektedir. Bu ünite için MEB tarafından belirlenen dinleme becerisi hedefi şu şekildedir: "Students will able to understand simple personal information. (Öğrenciler, basit kişisel bilgileri (duyarak) anlayabileceklerdir.)" Bu kapsamda öğrencilerin duydukları cümlelerde ülke ve milliyet isimleri, yaş bilgisi gibi basit kişisel bilgileri yakalamaları beklenmektedir. Öğrenci, ünitenin başlığına tıkladığında öncelikle bir dinleme öncesi aktiviteye yönlendirilecektir. Bu aktivitede altı ülke bayrağıyla o ülkelere özgü görselleri eşleştirmesi gerekmektedir. Öğrenci bayraklara tıkladığında bu altı ülkenin İngilizce isimlerinin telaffuzunu duymaktadır (bkz. Şekil 30. Hello Ünitesi Dinleme Öncesi Aktivitesi). Öğrenci bu aktiviteyi tamamladığında ön öğrenmelerinin harekete geçmiş olması ve ilgili ülke isimlerinin telaffuzunu öğrenmesi beklenmektedir. Dinleme öncesi aktivitenin altında yer alan hareketli ok, öğrenciyi bir sonraki aktivite olan temel dinleme aktivitesine yönlendirmektedir.

Şekil 30. *Hello Ünitesi Dinleme Öncesi Aktivitesi*



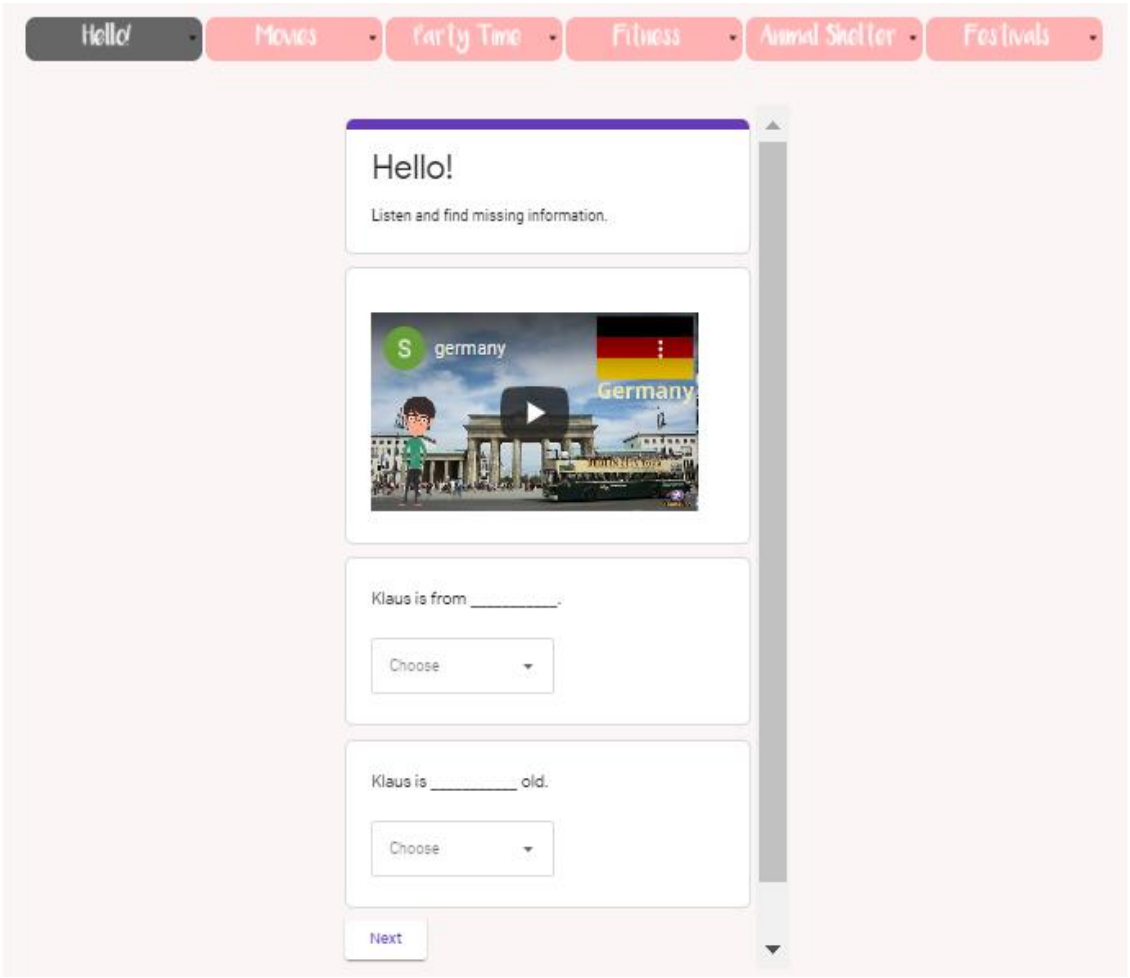
Temel dinleme aktivitesi her ünitede "Self-Study Station (Kendi Kendine Çalışma İstasyonu)" başlığıyla verilmiştir ve burada yer alan videolar 4-5 dakika aralığındadır. Bu kısımdaki videolar Cambridge © English Online tarafından geliştirilmiş ve Youtube © üzerinden referans göstererek paylaşıma açık şekilde kullanıma sunulmuştur. "Hello" ünitesi için bu bölümde 4:05 dk. süren ve isim, ülke ve milliyet bilgilerini vererek kendini ve bir arkadaşını tanıtma videosu bulunmaktadır (bkz. Şekil 31. Hello Ünitesi Kendi Kendine Çalışma İstasyonu). Video, öğrencilerin izledikleri esnada konuyla ilgili bazı sorulara cevap vermeleri ve bazı bölümleri de tekrar etmeleri gerekecek şekilde oluşturulmuştur.

Şekil 31. *Hello Ünitesi Kendi Kendine Çalışma İstasyonu*



Kendi Kendine Çalışma İstasyonu'nda izleme aktivitesini tamamlayan öğrenciler videonun altında yer alan ok aracılığıyla (bkz. Şekil 31. Hello Ünitesi Kendi Kendine Çalışma İstasyonu) konuyla ilgili araştırmacı tarafından hazırlanan etkinliğe yönlendirilmektedir. Aktivite-1 (Activity-1) bağlantısına tıklayan öğrencilerden açılan sayfada (bkz. Şekil 32. Hello Ünitesi Aktivite-1) izleyecekleri videolarda kendilerinden istenen yaş bilgisi, ülke ve milliyet isimleri gibi bilgileri bulmaları beklenmektedir.

Şekil 32. *Hello Ünitesi Aktivite-1*

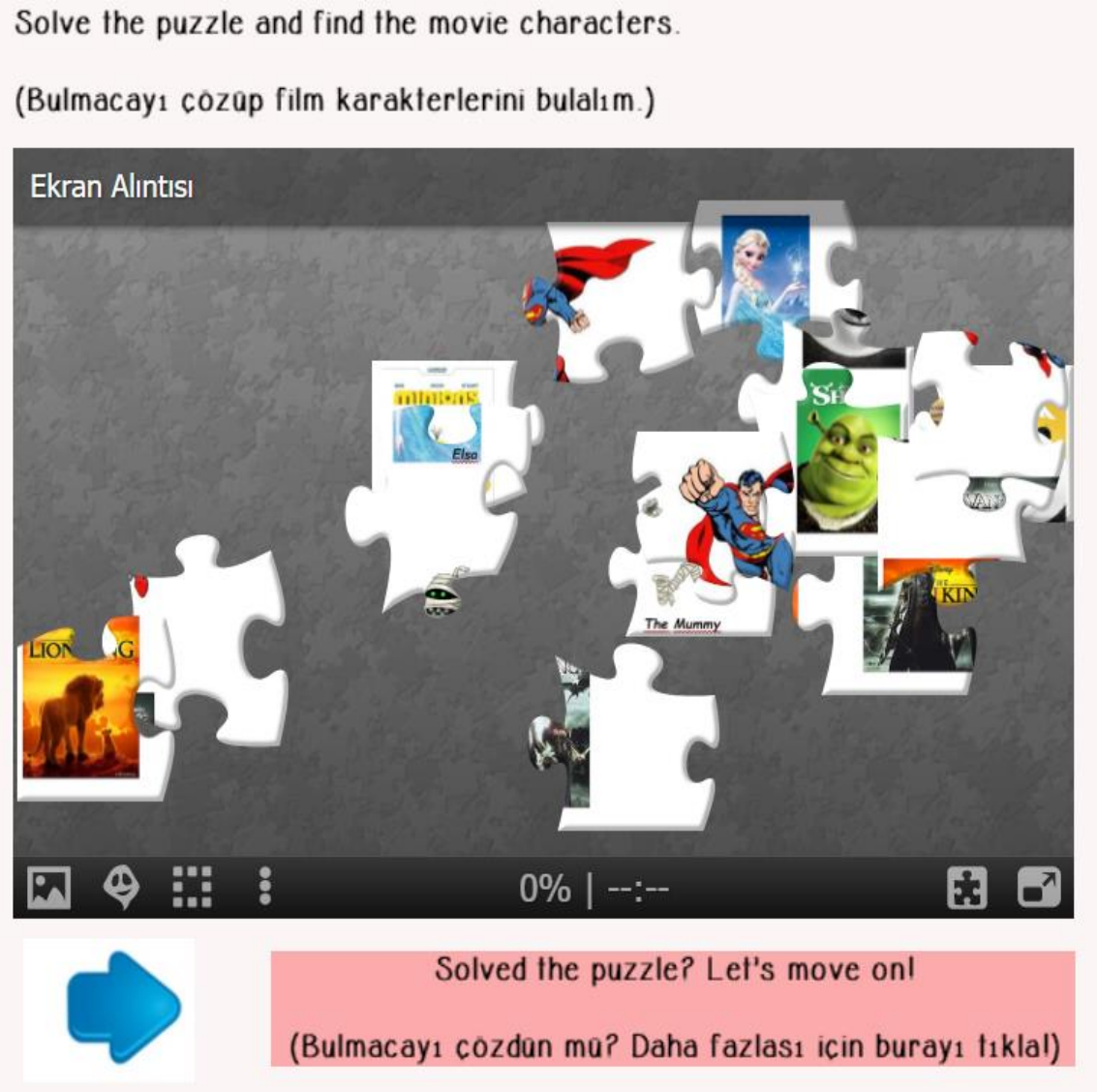


6.2. MOVIES ÜNİTESİ

Bu ünite için MEB tarafından belirlenen dinleme becerisi hedefi şu şekildedir: "Students will able to follow slow and carefully articulated speech describing movie characters and movie types. (Öğrenciler, film karakterleri ve türlerini tanımlayan yavaş ve dikkatli bir biçimde yapılan konuşmaları anlayabilecektir.)" Bu kapsamda öğrencilerin duydukları cümlelerde geçen ve film karakterlerini tanımlamak için kullanılan sıfatlar ile film türlerini tanımlayan kelimeleri yakalamaları beklenmektedir. Öğrenci, ünitenin başlığına tıkladığında öncelikle bir dinleme öncesi aktiviteye yönlendirilecektir. Bu aktivitede bazı film karakterlerinin görselleri kullanılarak hazırlanan bir bulmacayı çözmeleri gerekmektedir (bkz. Şekil 33. Movies Ünitesi Dinleme Öncesi Aktivitesi). Öğrenci bu aktiviteyi tamamladığında ön öğrenmelerinin harekete geçmiş olması ve dikkatinin ünite içeriğine çekilmiş olması hedeflenmektedir. Dinleme öncesi aktivitenin

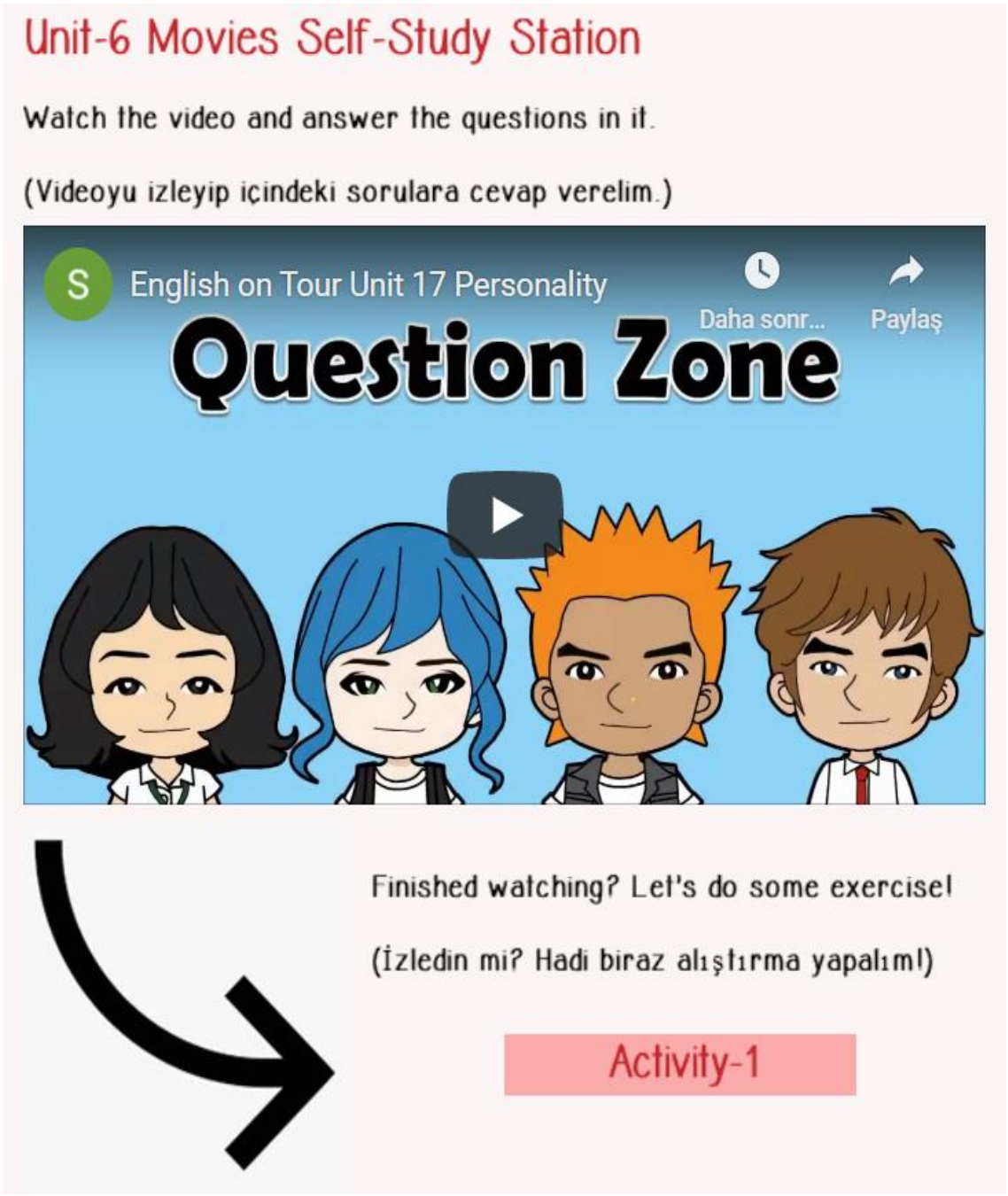
altında yer alan hareketli ok, öğrenciyi bir sonraki aktivite olan temel dinleme aktivitesine yönlendirmektedir.

Şekil 33. *Movies Ünitesi Dinleme Öncesi Aktivitesi*



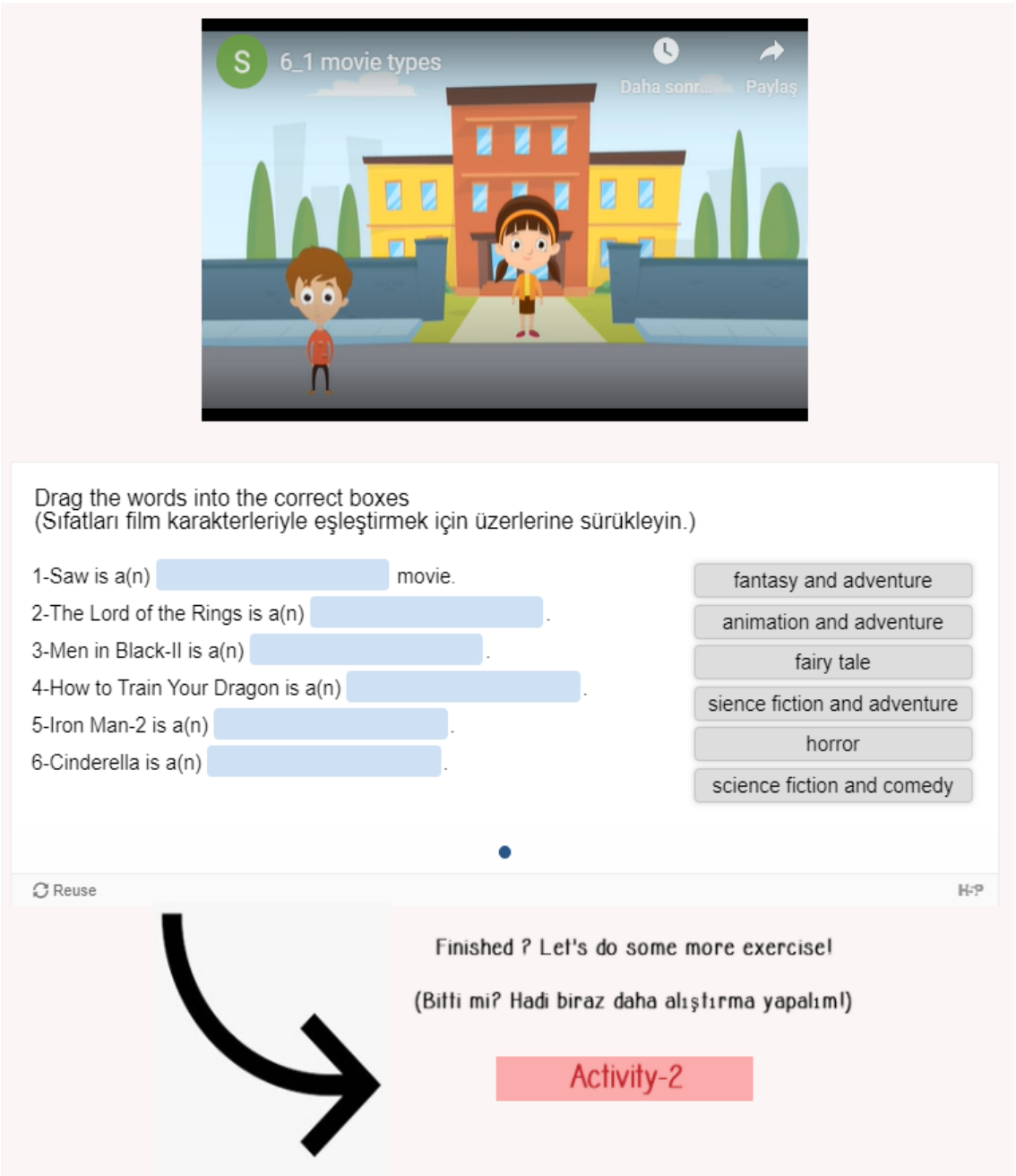
Bu ünitede yer alan Kendi Kendine Çalışma İstasyonu videosu 4:15 dakika sürmektedir ve öğrenciye kişileri tanımlamak için kullanılan 18 tane sıfatı (confident, kind, lazy, creative, patient, relaxed, outgoing, smart, hardworking, shy, helpful, kind, loyal, helpful, generous, funny, caring, smart) bir şarkı aracılığıyla vermektedir. Öğrenciden, şarkıyı dinledikten sonra bazı sorulara cevap vermesi ve şarkıyı tekrar etmesi beklenmektedir. Öğrenci, bu bölümde çalışmayı tamamladıktan sonra, araştırmacı tarafından geliştirilen ve öğrendiklerini pekiştirmesini amaçlayan bir video ile onunla ilgili soruların yer aldığı birinci aktiviteye yönlendirilmektedir (bkz. Şekil 34. Movies Ünitesi Kendi Kendine Çalışma İstasyonu).

Şekil 34. *Movies Ünitesi Kendi Kendine Çalışma İstasyonu*



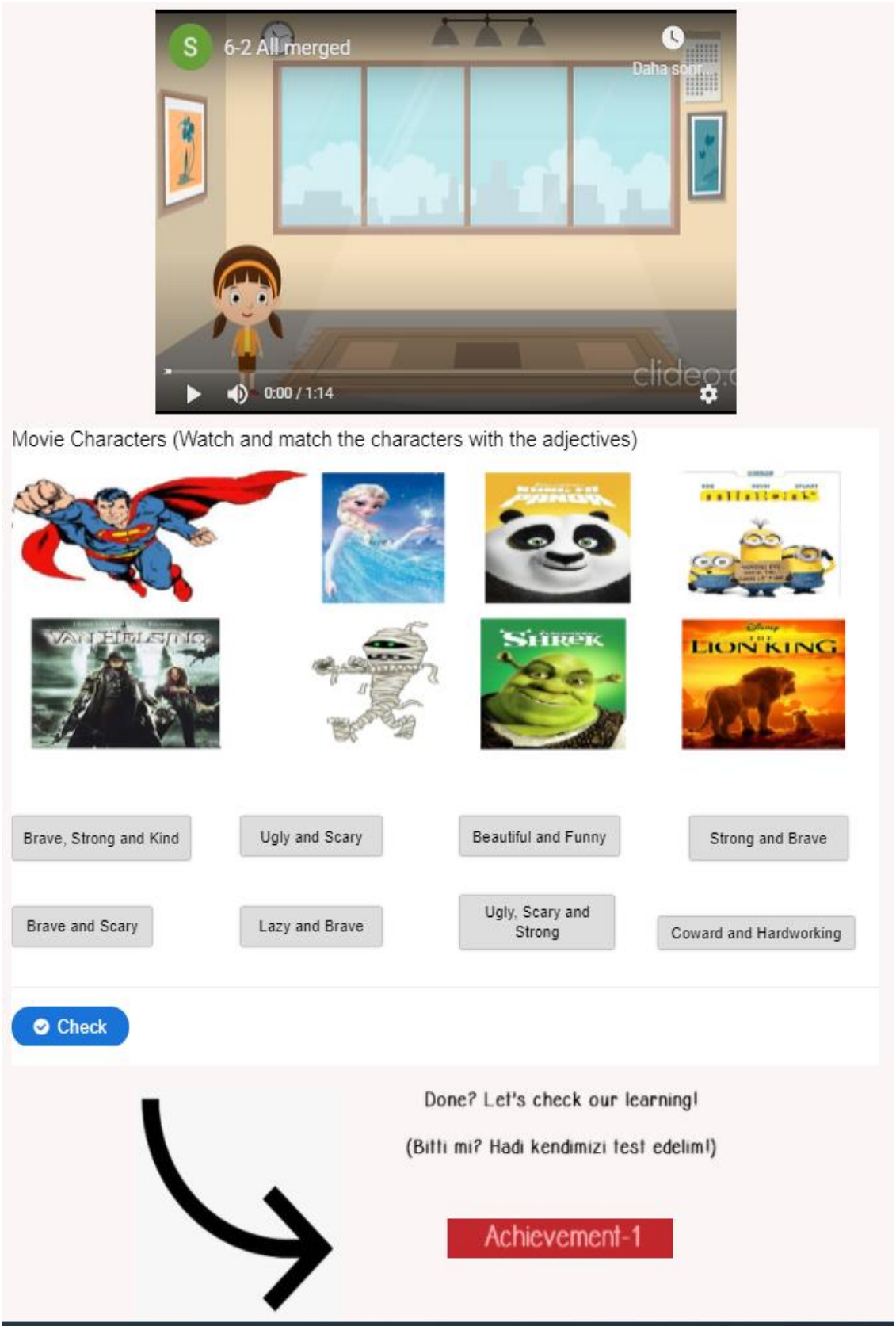
Movies ünitesinde yer alan Aktivite-1, bir dakika süren bir animasyon içermektedir. Videoda yer alan diyalogda iki çocuk film türleri hakkında konuşmaktadır (bkz. Ek 8: Movies Aktivite-1 Dinleme Metni) ve öğrencilere bu diyalogla ilgili 6 soru içeren bir sürükle-bırak tarzı alıştırma sunulmuştur (bkz. Şekil 35. Movies Ünitesi Aktivite-1). Sayfanın altında yer alan ok ile öğrenci bu aktiviteyi tamamladıktan sonra ünitenin ikinci aktivitesine yönlendirilmektedir.

Şekil 35. *Movies Ünitesi Aktivite-1*



Bu ünitenin ikinci aktivitesinde 1:15 dakika süren ve sekiz konuşmacının favori film kahramanlarını sıfatlar kullanarak tanıttıkları (bkz. Ek 9: Movies Ünitesi Aktivite-2 Dinleme Metni) bir video bulunmaktadır. Videoda her konuşmacının favori film kahramanının görseli de bulunmaktadır. Öğrencilerden, bu aktivitede film karakterlerini tanımlamak için kullanılan sıfatları sürükle-bırak alıştırmasıyla eşleştirmeleri beklenmektedir (bkz. Şekil 36. Movies Ünitesi Aktivite-2). Sayfanın altında yer alan ok aracılığıyla aktivitenin tamamlanmasının ardından öğrencilerin öğrenmelerini test edebilecekleri Birinci Başarı Testi'ne yönlendirme yapılmaktadır.

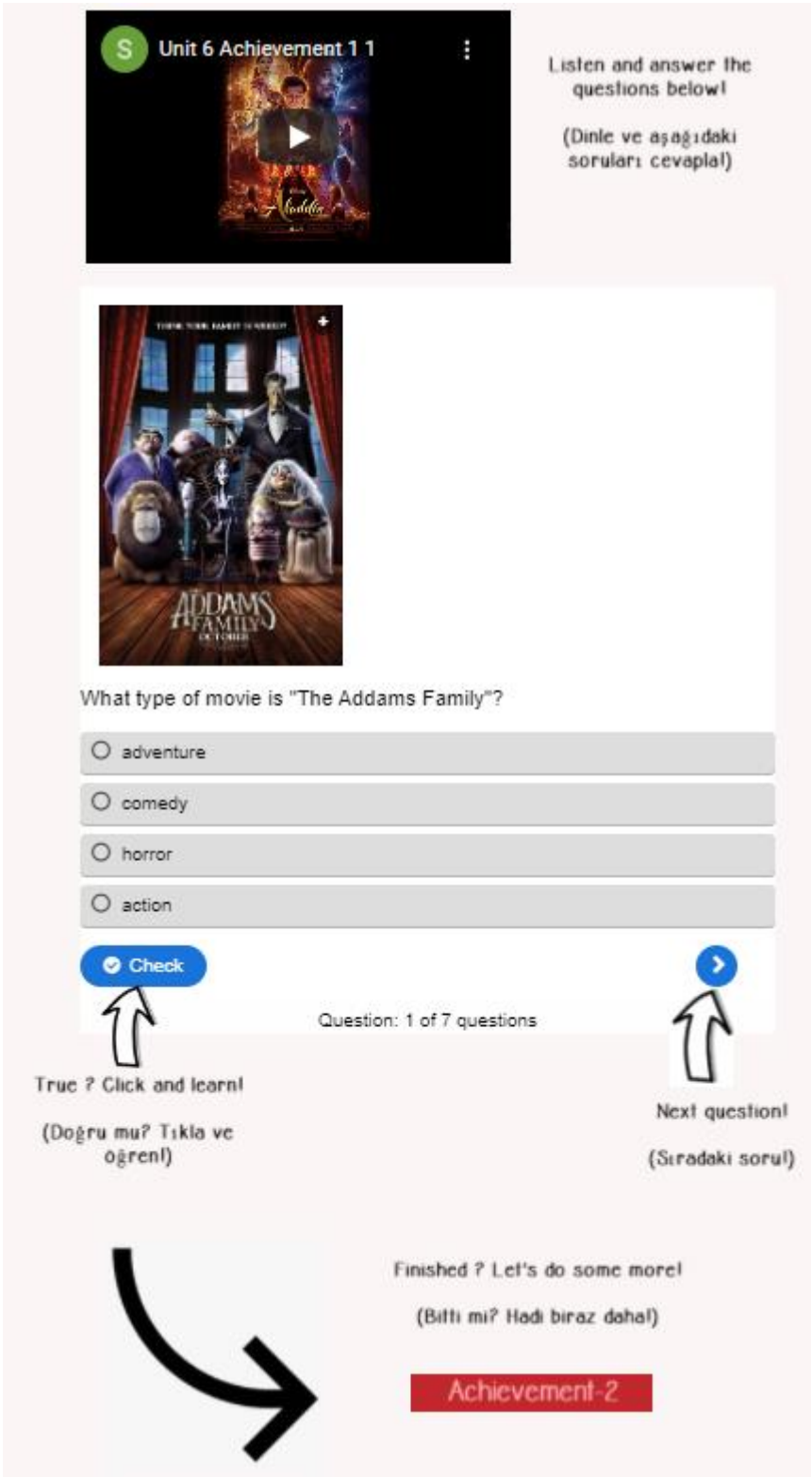
Şekil 36. *Movies Ünitesi Aktivite-2*



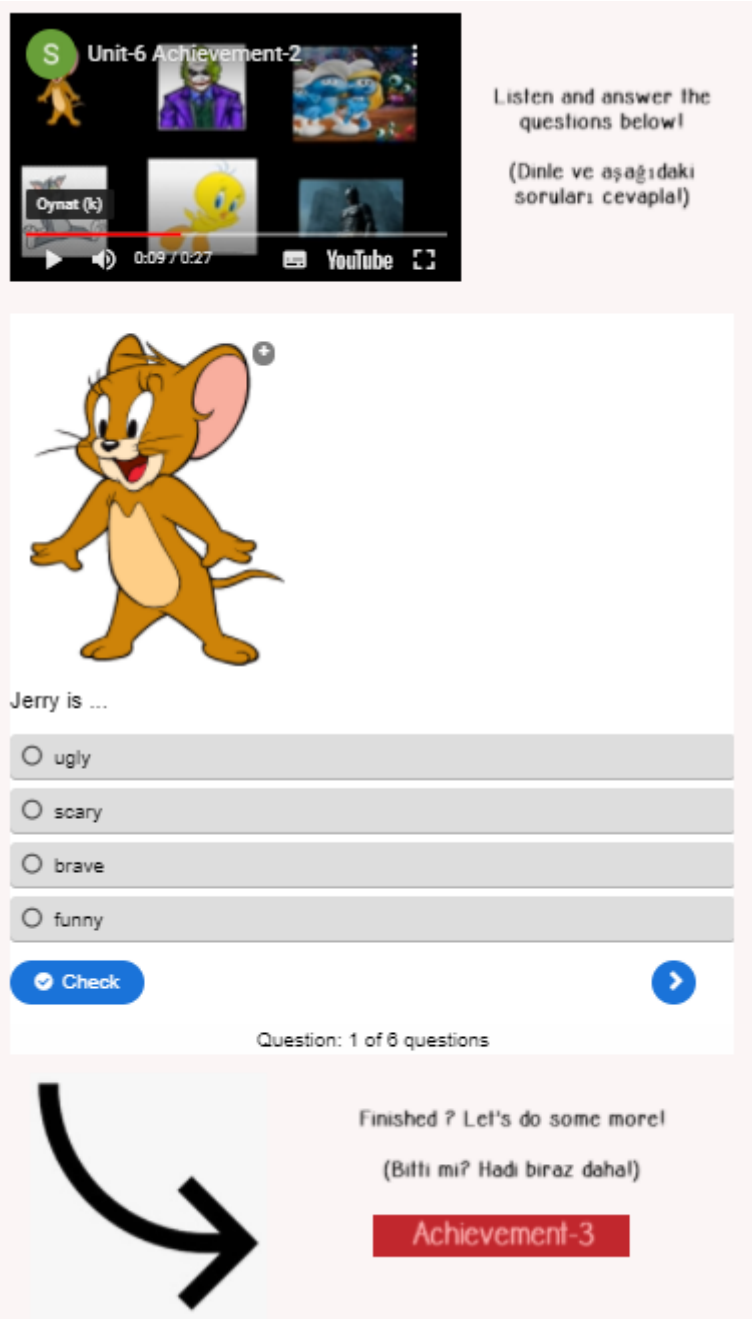
Bu ünitenin birinci başarı testinde öğrencilerden 0:48 dakika süren bir diyaloğu (Ek 10: Movies Ünitesi Başarı Testi-1 Dinleme Metni) dinleyerek içinde geçen filmlerin türlerini anlamaları ve kendilerine sunulan dört seçenek arasından seçmeleri gereken yedi soruyu cevaplamaları beklenmektedir. İlgili içerik oluşturulurken üniteyle ilgili kullanılan anahtar kelimeler şu şekildedir: comedy, animation, science-fiction and adventure, fantasy, fairy tale, action, horror. Hem diyaloğun yerleştirildiği videoda hem de soruların üzerinde filmlerin afişleri sunularak içeriğin görsel olarak desteklenmesi amaçlanmıştır. Sorular bölümünün altında öğrencilerin verdikleri cevapların doğruluğunu kontrol edecekleri ve bir sonraki soruya geçecekleri düğmeler beyaz okla gösterilip bu okların altında açıklamalar verilerek ilgili bölüm içinde yönlendirme yapılmıştır. Bu aktivitenin tamamlanmasının ardından öğrencilerin aynı ünitenin bir sonraki başarı testine geçmelerini sağlayacak yönlendirme ise sayfanın en altında yer alan siyah ok ile yapılmıştır (Şekil 37. Movies Ünitesi Başarı Testi-1).

Bu ünitenin ikinci başarı testinde öğrencilerden 0:27 dakika süren bir konuşmayı (Ek 11: Movies Ünitesi Başarı Testi-2 Dinleme Metni) dinleyerek içinde geçen film/çizgi film karakterlerini tanımalayan sıfatları anlamaları ve kendilerine sunulan dört seçenek arasından seçmeleri gereken altı soruyu cevaplamaları beklenmektedir. İlgili içerik oluşturulurken üniteyle ilgili kullanılan anahtar kelimeler şu şekildedir: brave, lazy, coward, beautiful, funny, hardworking, strong, ugly, scary. Hem diyaloğun yerleştirildiği videoda hem de soruların üzerinde film karakterlerinin resimleri sunularak içeriğin görsel olarak desteklenmesi amaçlanmıştır. Sorular bölümünün altında öğrencilerin verdikleri cevapların doğruluğunu kontrol edecekleri ve bir sonraki soruya geçecekleri düğmeler bir önceki aktivitede tanıtıldığından burada ve bundan sonraki benzer aktivitelerde okla gösterilmemiştir. Bu aktivitenin tamamlanmasının ardından öğrencilerin aynı ünitenin bir sonraki başarı testine geçmelerini sağlayacak yönlendirme ise sayfanın en altında yer alan siyah ok ile yapılmıştır (Şekil 38. Movies Ünitesi Başarı Testi-2).

Şekil 37. *Movies Ünitesi Başarı Testi-1*



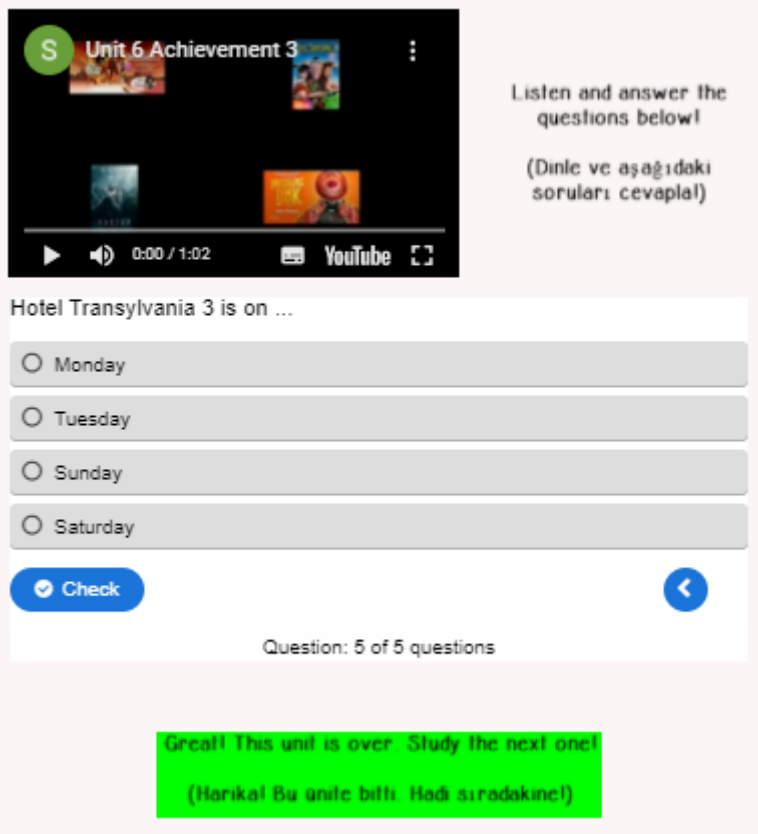
Şekil 38. *Movies Ünitesi Başarı Testi-2*



İkinci başarı testinin tamamlanmasının ardından öğrenci ünitenin üçüncü başarı testine yönlendirilmektedir. Üçüncü başarı testinde öğrencilerden 1:02 dakika süren bir konuşmayı (Ek 12: Movies Ünitesi Başarı Testi-3 Dinleme Metni) dinleyerek içinde geçen film/çizgi filmlerin türleri ile sinemada gösterildikleri gün ve saatleri anlamaları ve kendilerine sunulan dört seçenek arasından seçmeleri gereken beş soruyu cevaplamaları beklenmektedir. İlgili içerik oluşturulurken üniteyle ilgili kullanılan anahtar kelimeler şu şekildedir: animation, adventure, brave, strong, 11 o'clock in the morning on Saturday,

at 5 o'clock in the afternoon on Sunday, at 1 o'clock in the afternoon on Saturday, at 1 o'clock in the afternoon on Sunday. Diyaloğun yerleştirildiği videoda film karakterlerinin resimleri sunularak içeriğin görsel olarak desteklenmesi amaçlanmıştır. Bu aktivitenin tamamlanmasının ardından öğrencilerin aynı ünitenin bir sonraki üniteye geçmelerini sağlayacak yönlendirme ise sayfanın en altında yer alan yeşil kutucuk ile yapılmıştır (Şekil 39. Movies Ünitesi Başarı Testi-3).

Şekil 39. *Movies Ünitesi Başarı Testi-3*

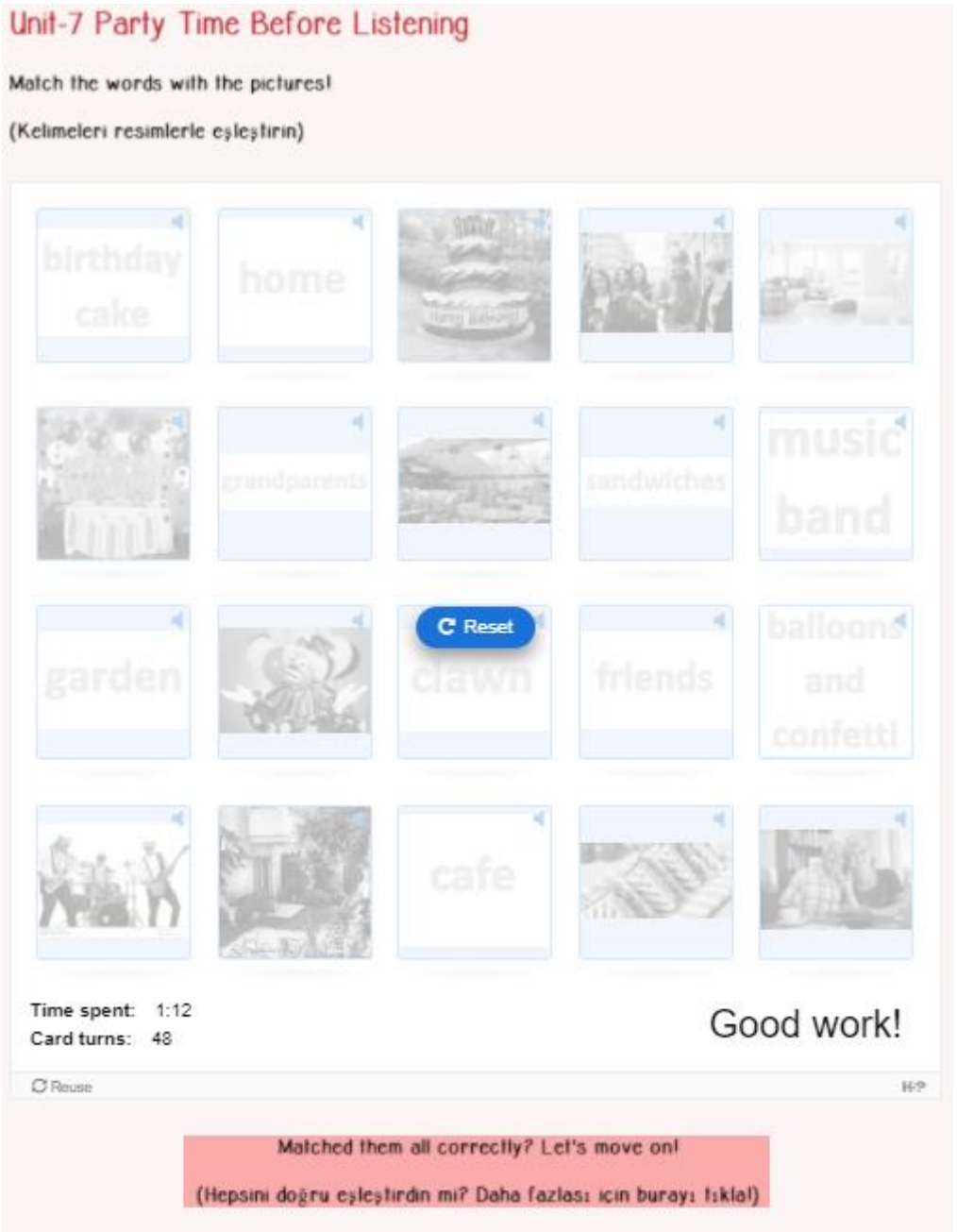


6.3. PARTY TIME ÜNİTESİ

Bu ünite için MEB tarafından belirlenen dinleme becerisi hedefi şu şekildedir: "Students will able to understand simple requests for permission and their responses. (Öğrenciler, izin istemek için kullanılan basit kalıpları ve onlara verilen cevapları anlayabilecektir.)" Bu kapsamda öğrencilerin duydukları cümlelerde geçen ve ricada bulunmak için kullanılan kalıplar ile bunlara verilen cevapları yakalamaları beklenmektedir. Öğrenci, ünitenin başlığına tıkladığında öncelikle bir dinleme öncesi aktiviteye yönlendirilmektedir. Bu aktivitede dinleme aktivitelerinde kullanılacak olan anahtar kelimelerin (birthday cake, home, grandparents, sandwiches, music band, garden, clawn, friends, balloons and confetti ve cafe) yazılışlarıyla görsellerini eşleştirecekleri bir

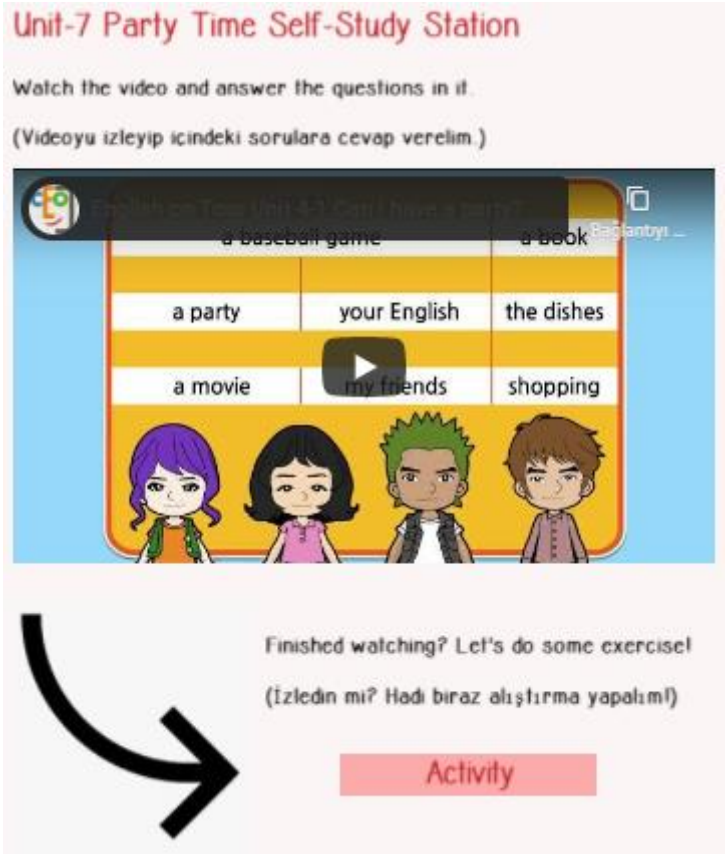
aktivite bulunmaktadır. Öğrencinin tıkladığı her kutucukta ilgili yazı ya da görsel sesli olarak da sunulmaktadır (Şekil 40. Party Time Ünitesi Dinleme Öncesi Aktivitesi). Öğrenci bu aktiviteyi tamamladığında ön öğrenmelerinin harekete geçmiş olması ve dikkatinin ünite içeriğine çekilmiş olması hedeflenmektedir. Dinleme öncesi aktivitenin altında yer alan kutucuk, öğrenciyi bir sonraki aktivite olan ve ünite hedefini pratik yapacağı temel dinleme aktivitesine yönlendirmektedir.

Şekil 40. *Party Time Ünitesi Dinleme Öncesi Aktivitesi*



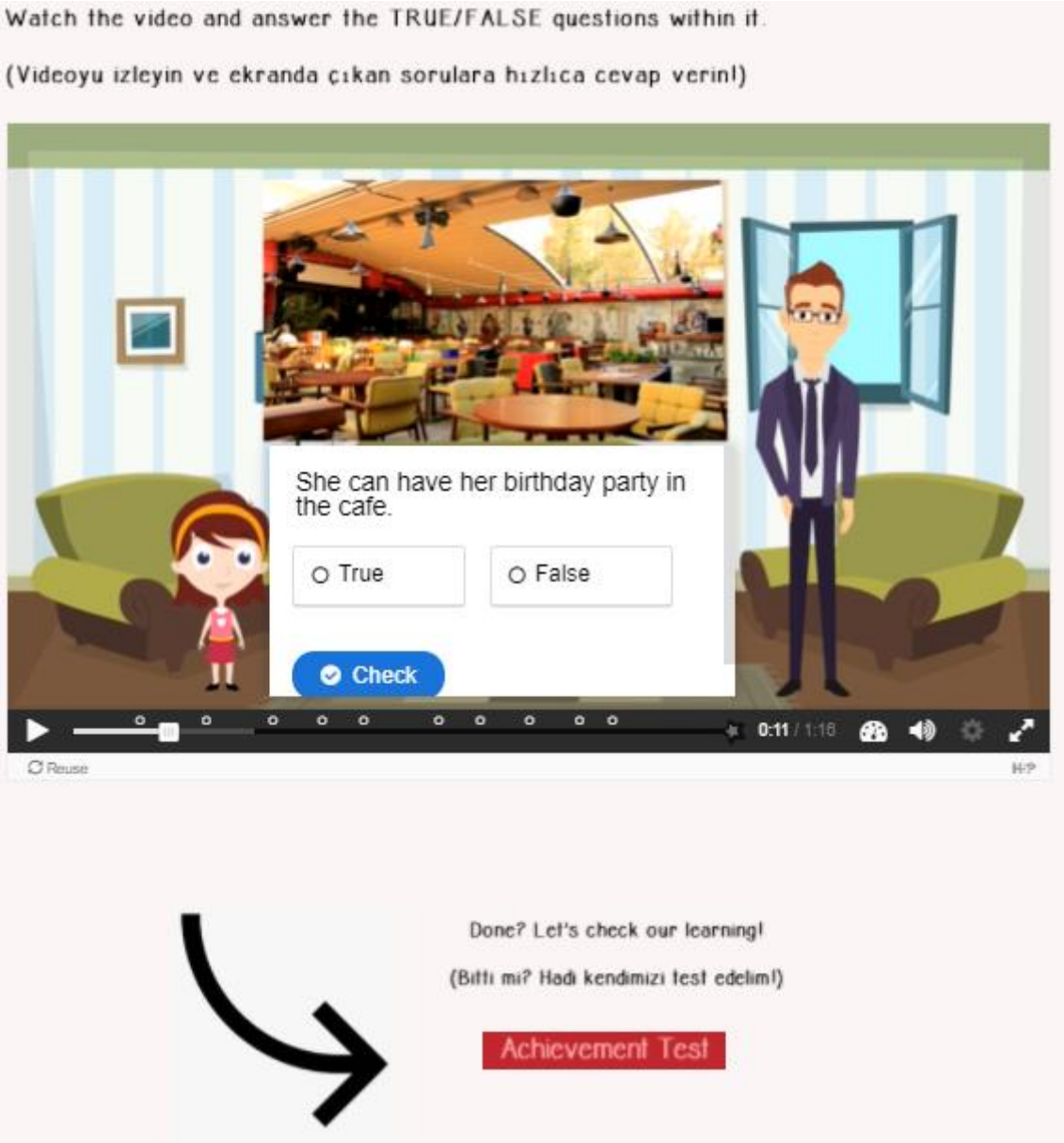
Bu ünitede yer alan Kendi Kendine Çalışma İstasyonu videosu 4:36 dakika sürmektedir ve öğrenciye ricada bulunmak için kullanılan "Can I …?" yapısını ve cevap verilmek için kullanılabilecek olan kalıpları (Yes, you can./ No you can't./ Alright./ Of course./ I'm sorry you can't./ OK.) bir şarkı aracılığıyla vermektedir. Öğrenciden, şarkıyı dinledikten sonra bazı sorulara cevap vermesi ve şarkıyı tekrar etmesi beklenmektedir. Öğrenci, bu bölümde çalışmayı tamamladıktan sonra, araştırmacı tarafından geliştirilen ve öğrendiklerini pekiştirmesini amaçlayan bir video ile onunla ilgili soruların yer aldığı aktiviteye yönlendirilmektedir (Şekil 41. Party Time Ünitesi Kendi Kendine Çalışma İstasyonu).

Şekil 41. *Party Time Ünitesi Kendi Kendine Çalışma İstasyonu*



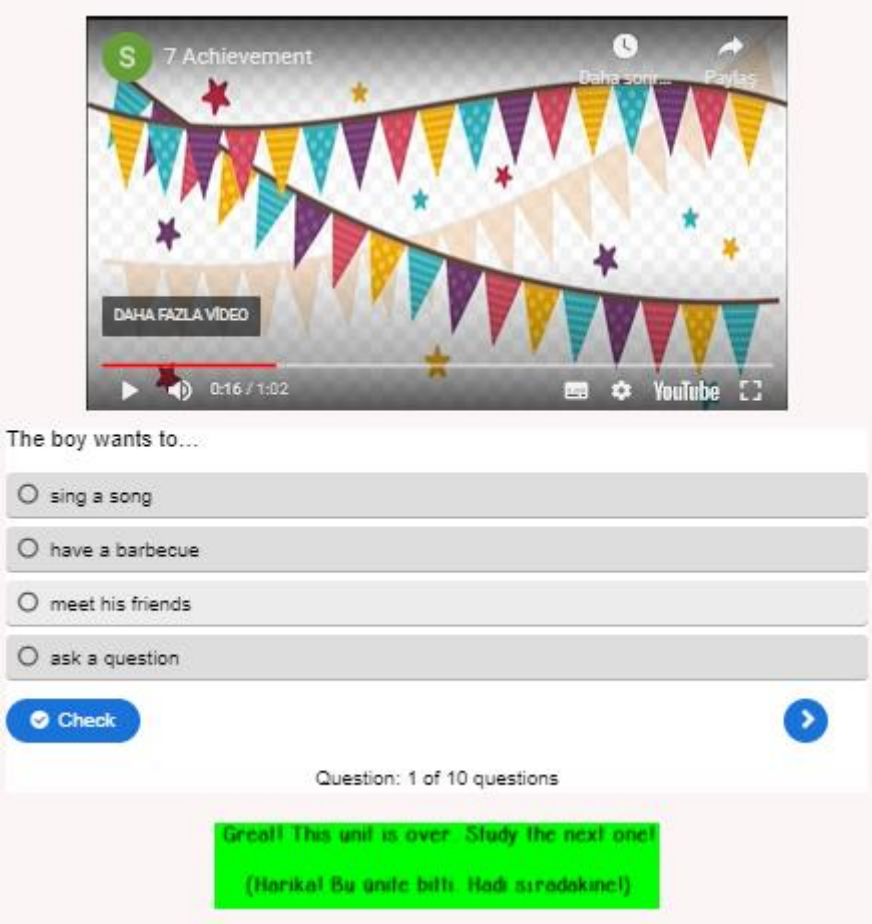
Party Time ünitesinde yer alan Aktivite, 1:16 dakika süren etkileşimli bir video içermektedir. Videoda yer alan diyalogda (Ek 13: Party Time Ünitesi Aktivite Dinleme Metni) bir baba ve kızı doğum günü partisi düzenleme hakkında konuşmaktadır ve öğrencilere bu diyalogla ilgili 10 soru içeren bir doğru-yanlış tarzı alıştırma sunulmuştur (Şekil 42. Party Time Ünitesi Aktivitesi). Öğrenci bu aktiviteyi tamamladıktan sonra sayfanın altında yer alan ok ile ünitenin başarı testi aktivitesine yönlendirilmektedir.

Şekil 42. *Party Time Ünitesi Aktivitesi*



Bu ünitenin başarı testinde öğrencilerden 1:02 dakika süren bir diyaloğu (Ek 14: Party Time Ünitesi Başarı Testi Metni) dinleyerek içinde geçen rica cümlelerini ve bunlara verilen cevapları anlamaları ve kendilerine sunulan dört seçenek arasından seçmeleri gereken on soruyu cevaplamaları beklenmektedir. Bu aktivitenin tamamlanmasının ardından öğrencilerin bir sonraki üniteye geçmelerini sağlayacak yönlendirme ise sayfanın en altında yer alan yeşil kutucuk ile yapılmıştır (Şekil 43. Party Time Ünitesi Başarı Testi).

Şekil 43. *Party Time Ünitesi Başarı Testi*

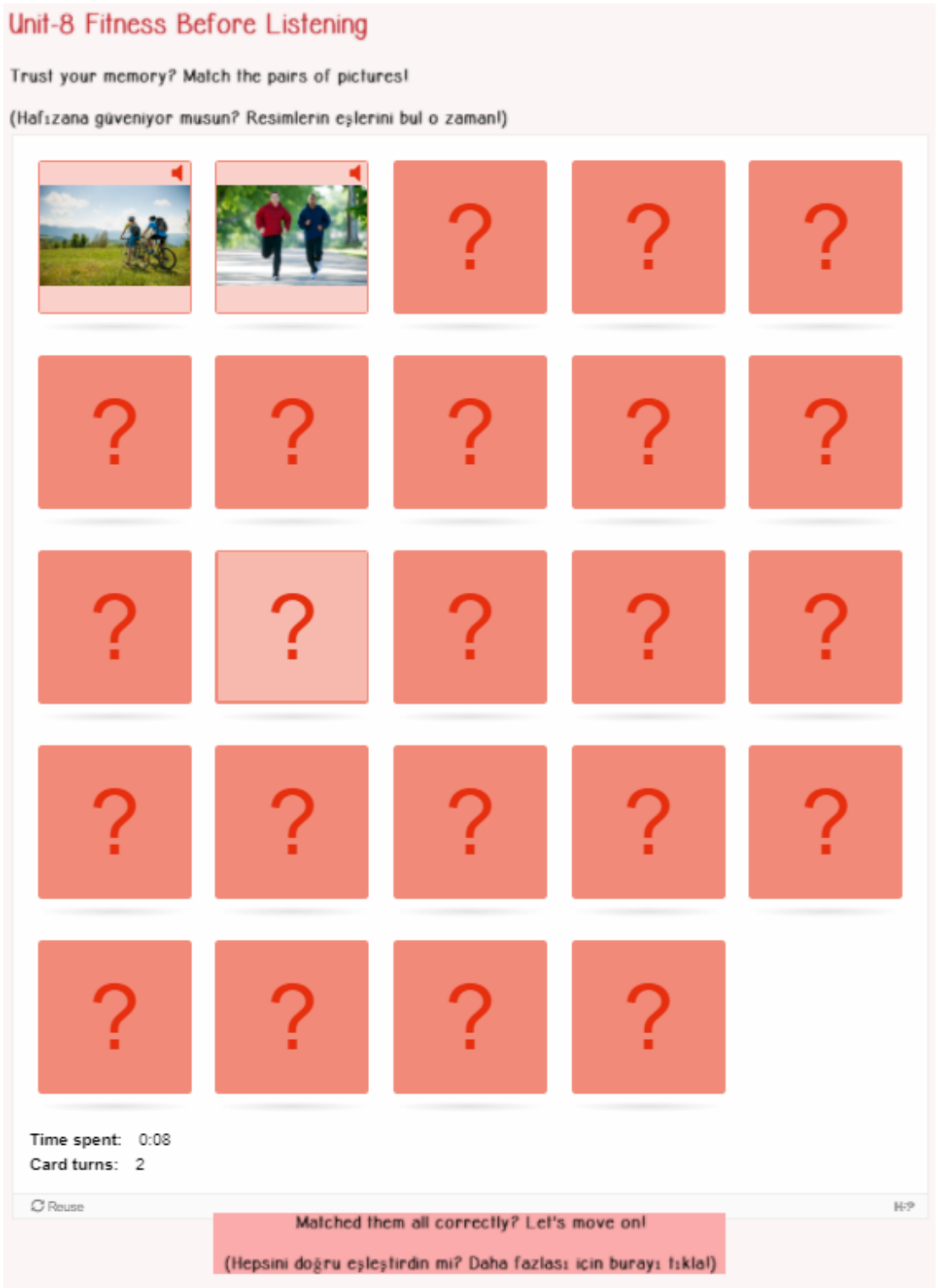


6.4. FITNESS ÜNİTESİ

Bu ünite için MEB tarafından belirlenen dinleme becerisi hedefleri şu şekildedir: i) "Students will be able to understand oral texts about sports activities. (Öğrenciler, spor aktiviteleri hakkındaki sözlü metinleri anlayabilecektir.)"; ii) "Students will be able to understand suggestions made for a limited number of activities. (Öğrenciler, sınırla sayıda aktivite için yapılan önerileri anlayabilecektir.)" Bu kapsamda öğrencilerin duydukları cümlelerde geçen spor türleri ile ilgili kelimeleri anlamaları bunlarla ilgili yapılan önerileri yakalamaları beklenmektedir. Öğrenci, ünitenin başlığına (ya da bir önceki ünitenin son aktivitesinin altında yer alan yönlendirme bağlantısına) tıkladığında öncelikle bir dinleme öncesi aktiviteye yönlendirilecektir. Bu aktivitede on iki spor türünün görselleri kullanılarak hazırlanan bir eşleştirme aktivitesini yapması gerekmektedir. Öğrenci her tıkladığı kartta ilgili spor türünün hem görselini görmektedir hem de İngilizce telaffuzunu duymaktadır (bkz. Şekil 44. Fitness Ünitesi Dinleme Öncesi Aktivitesi). Öğrenci bu aktiviteyi tamamladığında ön öğrenmelerinin harekete geçmiş

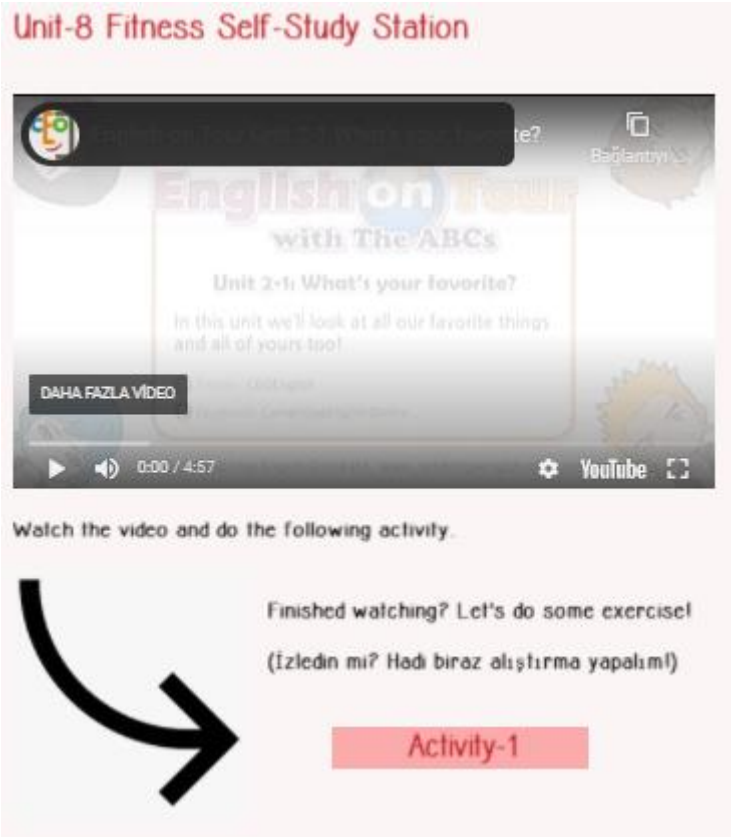
olması ve dikkatinin ünite içeriğine çekilmiş olması hedeflenmektedir. Dinleme öncesi aktivitenin altında yer alan kutucuk, öğrenciyi bir sonraki aktivite olan temel dinleme aktivitesine yönlendirmektedir.

Şekil 44. *Fitness Ünitesi Dinleme Öncesi Aktivitesi*



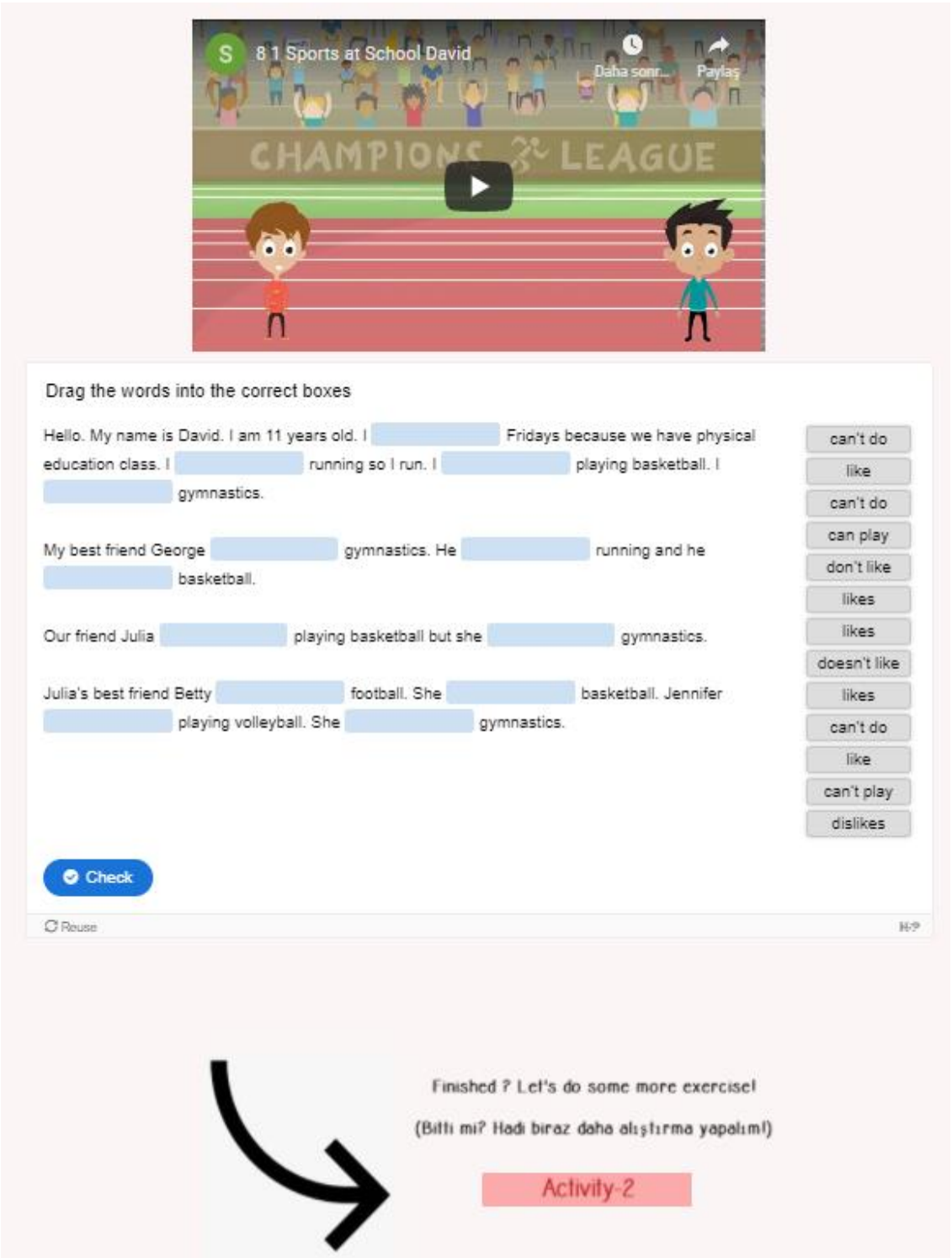
Bu ünitede yer alan Kendi Kendine Çalışma İstasyonu videosu 4:58 dakika sürmektedir ve birlikte bir eylem yapmayı önermek için kullanılan "Let's" kalıbını bir şarkı aracılığıyla vermektedir. Öğrenciden, şarkıyı dinledikten sonra bazı sorulara cevap vermesi ve şarkıyı tekrar etmesi beklenmektedir. Öğrenci, bu bölümde çalışmayı tamamladıktan sonra, araştırmacı tarafından geliştirilen ve öğrendiklerini pekiştirmesini amaçlayan bir video ile onunla ilgili soruların yer aldığı birinci aktiviteye yönlendirilmektedir (bkz. Şekil 45. Fitness Ünitesi Kendi Kendine Çalışma İstasyonu).

Şekil 45. *Fitness Ünitesi Kendi Kendine Çalışma İstasyonu*



Ünitede yer alan Aktivite-1, 0:34 dakika süren bir animasyon içermektedir. Videoda yer alan diyalogda (bkz. Ek 15: Fitness Ünitesi Aktivite-1 Dinleme Metni) bir çocuk kendisinin ve arkadaşlarının favori spor türleri ile yapamadıkları sporlar hakkında konuşmaktadır ve öğrencilere bu konuşmayla ilgili 13 soru içeren bir sürükle-bırak tarzı alıştırma sunulmuştur (bkz. Şekil 46. Fitness Ünitesi Aktivite-1). Sayfanın altında yer alan ok ile öğrenci bu aktiviteyi tamamladıktan sonra ünitenin ikinci aktivitesine yönlendirilmektedir.

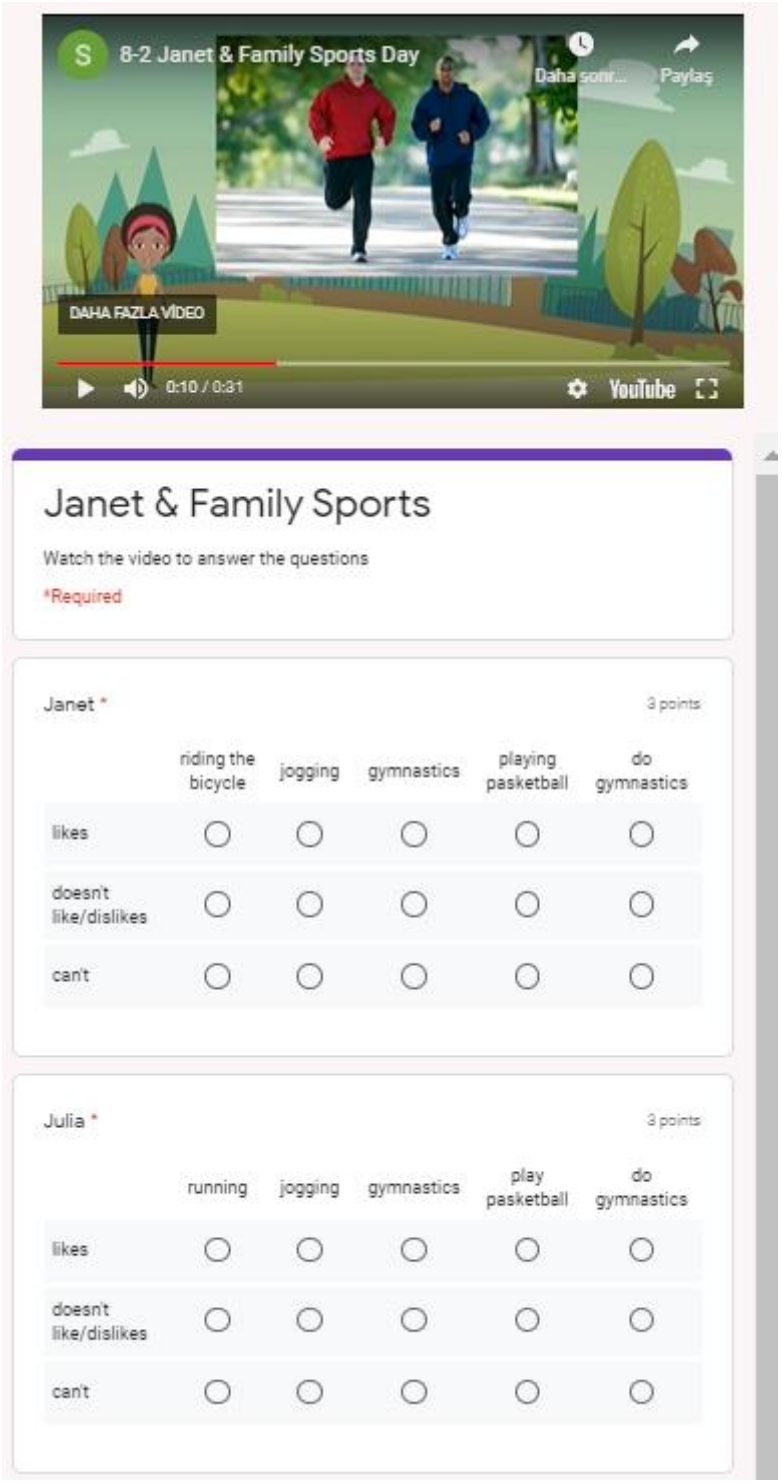
Şekil 46. *Fitness Ünitesi Aktivite-1*



Bu ünitenin ikinci aktivitesinde 0:32 dakika süren ve bir konuşmacının kendisinin ve aile üyelerinin favori spor aktiviteleri ile yapabildikleri ve yapamadıkları spor türlerini anlattığı (bkz. Ek 16: Fitness Ünitesi Aktivite-2 Dinleme Metni) bir metinle ilgili spor türü görselleri ile desteklenmiş bir video bulunmaktadır. Bu aktivitede öğrencilerden, her bir aile üyesi ile ilgili konuya ilişkin detayları yakalamaları ve ailenin beş üyesiyle ilgili

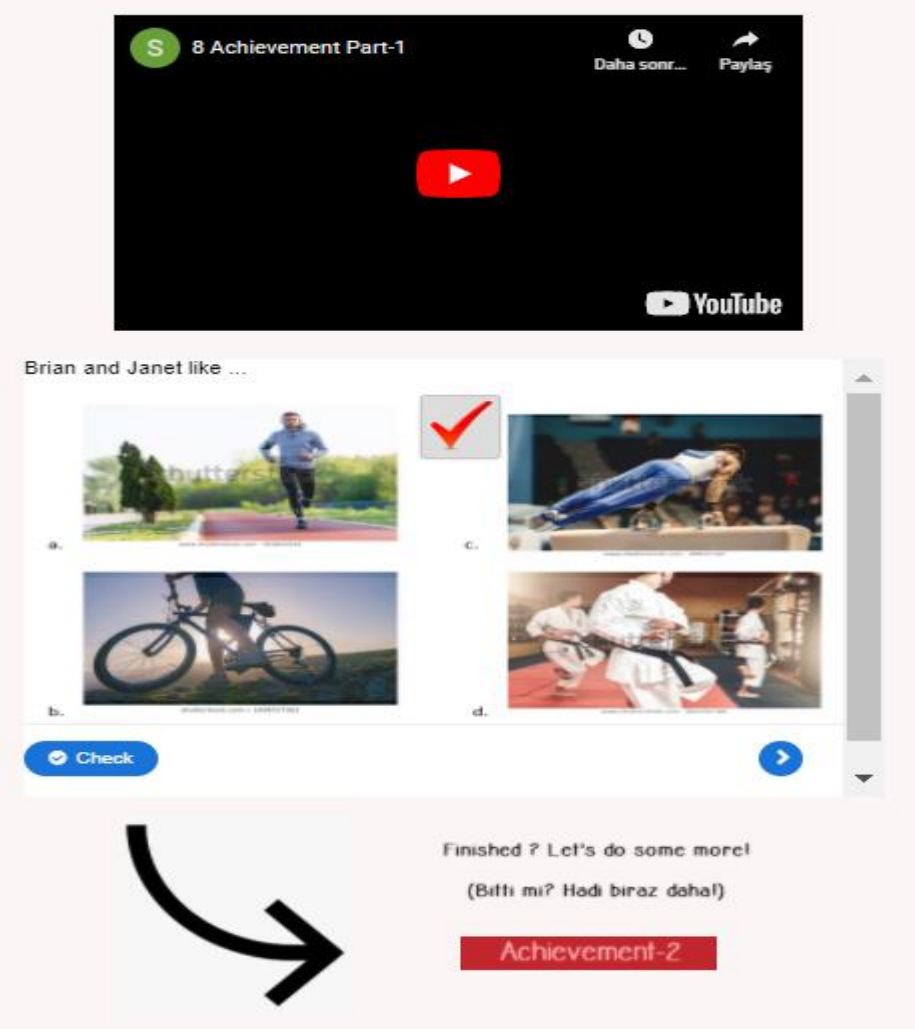
tabloyu doğru şekilde doldurmaları beklenmektedir (bkz. Şekil 47. Fitness Ünitesi Aktivite-2). Sayfanın altında yer alan ok aracılığıyla aktivitenin tamamlanmasının ardından öğrencilerin öğrenmelerini test edebilecekleri Birinci Başarı Testi'ne yönlendirme yapılmaktadır.

Şekil 47. *Fitness Ünitesi Aktivite-2*



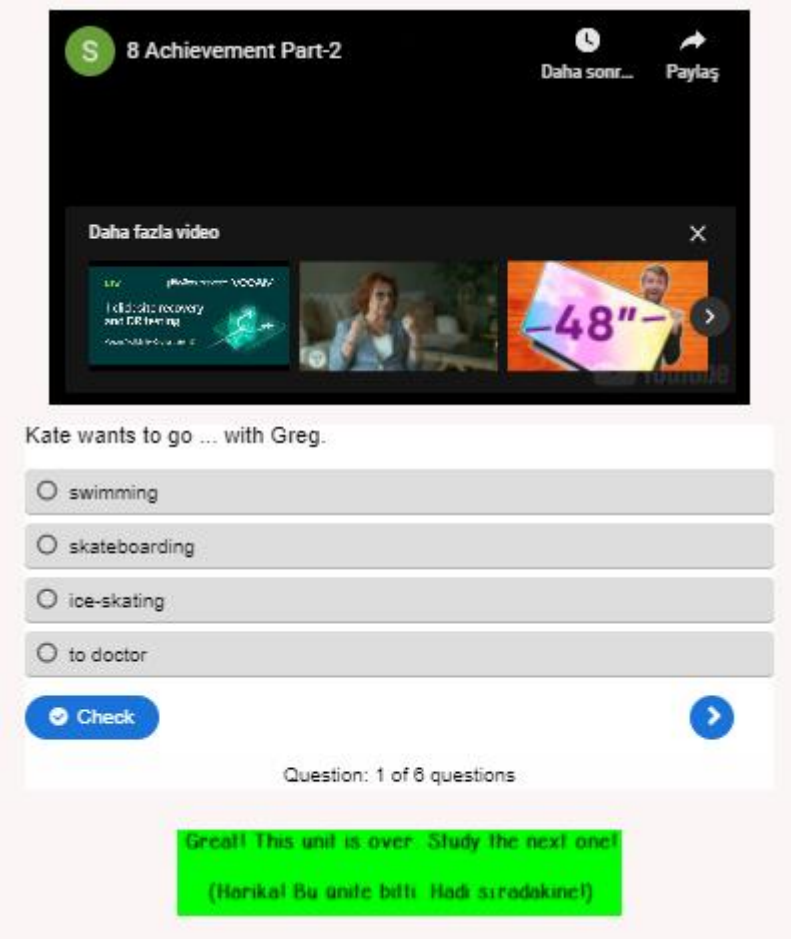
Bu ünitenin birinci başarı testinde 0:43 dakika süren bir konuşmayı (bkz. Ek 17: Fitness Ünitesi Başarı Testi-1 Dinleme Metni) dinleyerek içinde geçen spor türlerini anlamayı ve aile üyeleriyle eşleştirmeyi gerektiren sürükle bırak tarzı on iki bulunmaktadır. Bu aktivitenin tamamlanmasının ardından öğrencilerin aynı ünitenin bir sonraki başarı testine geçmelerini sağlayacak yönlendirme ise sayfanın en altında yer alan siyah ok ile yapılmıştır (bkz. Şekil 48. Fitness Ünitesi Başarı Testi-1).

Şekil 48. *Fitness Ünitesi Başarı Testi-1*



Bu ünitenin ikinci başarı testinde öğrencilerden 1:30 dakika süren ve bir kız çocuğunun beş farklı kişiye bir ya da birkaç spor türünü beraber yapmayı teklif ettiği ve bunlara cevaplar aldığı diyalogları (bkz. Ek 18: Fitness Ünitesi Başarı Testi-2 Dinleme Metni) dinleyerek kendilerine sunulan dört seçenek arasından seçmeleri gereken altı soruyu cevaplamaları beklenmektedir. Bu aktivitenin tamamlanmasının ardından öğrencilerin aynı ünitenin bir sonraki üniteye geçmelerini sağlayacak yönlendirme ise sayfanın en altında yer alan yeşil kutucuk ile yapılmıştır (bkz. Şekil 49. Fitness Ünitesi Başarı Testi-2).

Şekil 49. *Fitness Ünitesi Başarı Testi-2*



6.5. THE ANIMAL SHELTER ÜNİTESİ

Bu ünite için MEB tarafından belirlenen dinleme becerisi hedefi şu şekildedir: "Students will be able to understand descriptions of what people/animals are doing at the moment. (Öğrenciler, insanların/hayvanların o anda ne yaptıklarına dair açıklamaları anlayabilecektir.)" Bu kapsamda öğrencilerin duydukları cümlelerde geçen ve şimdiki zamanda kullanılan fiilleri yakalamaları beklenmektedir. Öğrenci, ünitenin başlığına (ya

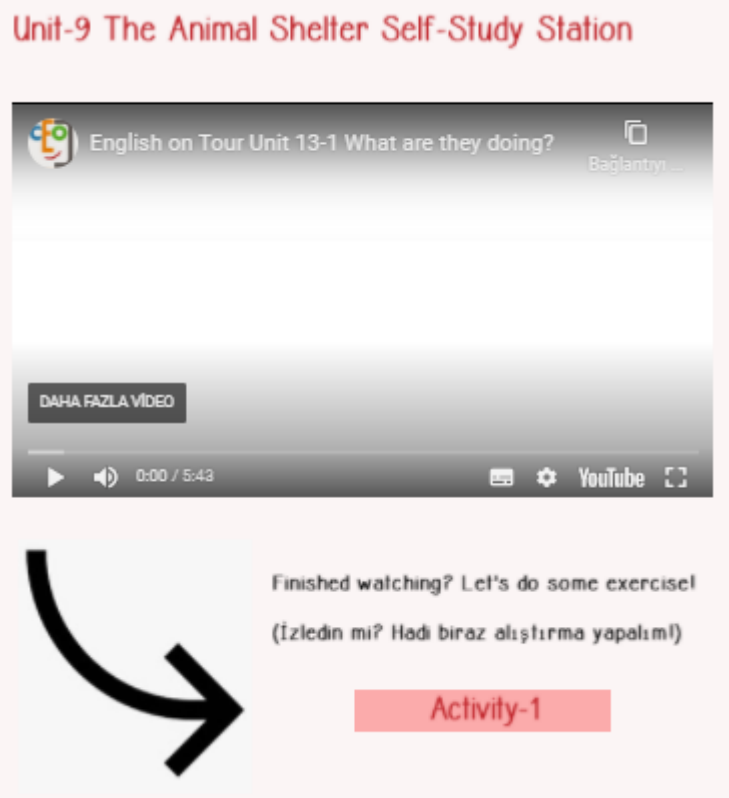
da bir önceki ünitenin son aktivitesinin altında yer alan yönlendirme bağlantısına) tıkladığında öncelikle bir dinleme öncesi aktiviteye yönlendirilecektir. Bu aktivitede dokuz kart üzerinde hayvanlar ve yaptıkları eylemleri gösteren kartlar kullanılarak ne gördüklerini ifade etmeleri beklenmektedir. Öğrenci cevabı bilmiyorsa öğrenmek için ya da söylediği cevabı kontrol etmek için kartın üzerinde yer alan hoparlör simgesine tıklayarak ilgili fiilin şimdiki zamanda çekimlenmiş halini duyacaktır. (bkz. Şekil 50. The Animal Shelter Ünitesi Dinleme Öncesi Aktivitesi). Öğrenci bu aktiviteyi tamamladığında ön öğrenmelerinin harekete geçmiş olması ve dikkatinin ünite içeriğine çekilmiş olması hedeflenmektedir. Dinleme öncesi aktivitenin altında yer alan kutucuk, öğrenciyi bir sonraki aktivite olan temel dinleme aktivitesine yönlendirmektedir.

Şekil 50. *The Animal Shelter Ünitesi Dinleme Öncesi Aktivitesi*



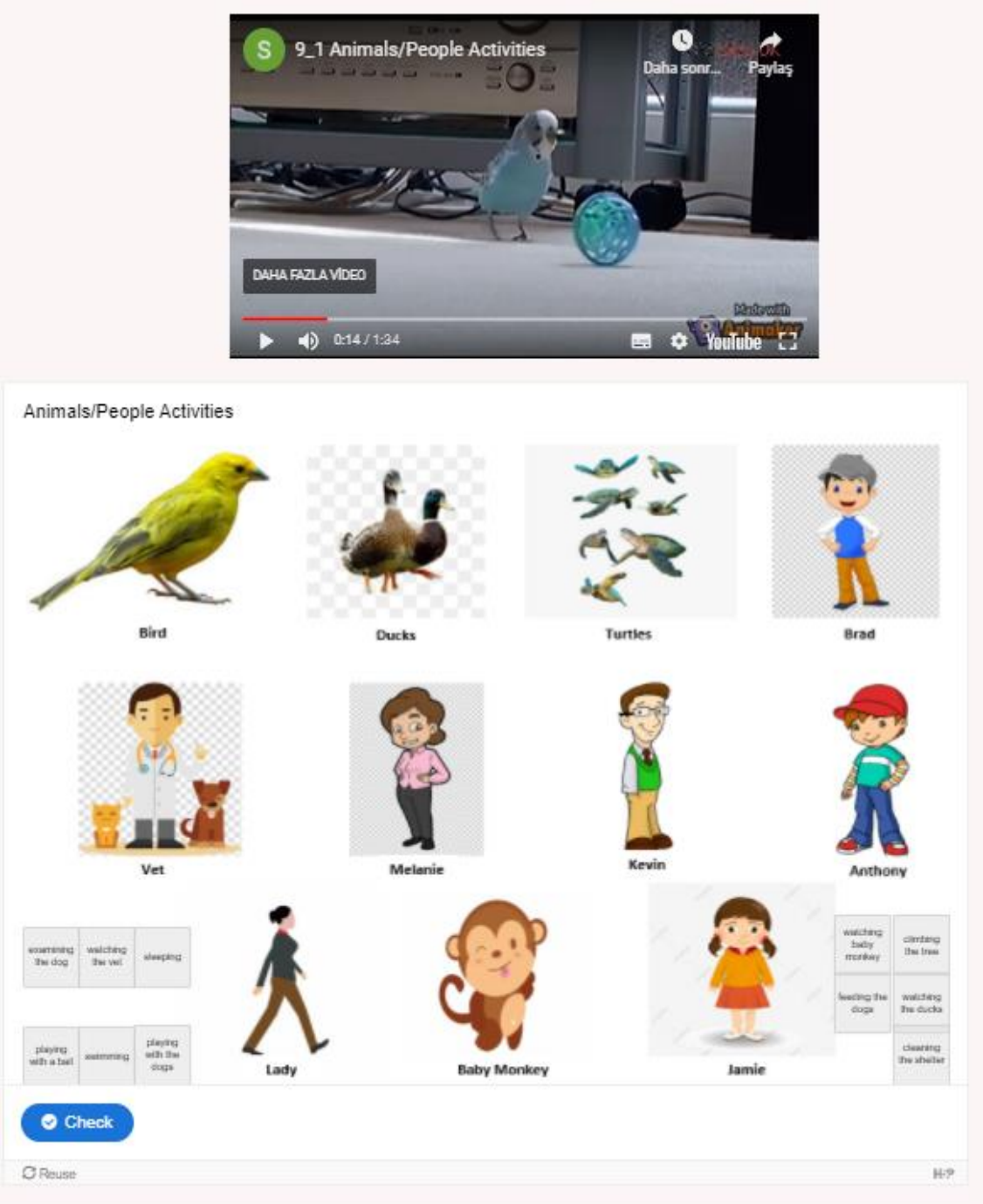
Bu ünitede yer alan Kendi Kendine Çalışma İstasyonu videosu 5:43 dakika sürmektedir ve konuşma anında yapılan eylemleri ifade etmek için kullanılan "fill+ing" kalıbını bir şarkı aracılığıyla vermektedir. Öğrenciden, şarkıyı dinledikten sonra bazı sorulara cevap vermesi ve şarkıyı tekrar etmesi beklenmektedir. Öğrenci, bu bölümde çalışmayı tamamladıktan sonra, araştırmacı tarafından geliştirilen ve öğrendiklerini pekiştirmesini amaçlayan bir video ile onunla ilgili soruların yer aldığı birinci aktiviteye yönlendirilmektedir (bkz. Şekil 51. The Animal Shelter Ünitesi Kendi Kendine Çalışma İstasyonu).

Şekil 51. *The Animal Shelter Ünitesi Kendi Kendine Çalışma İstasyonu*



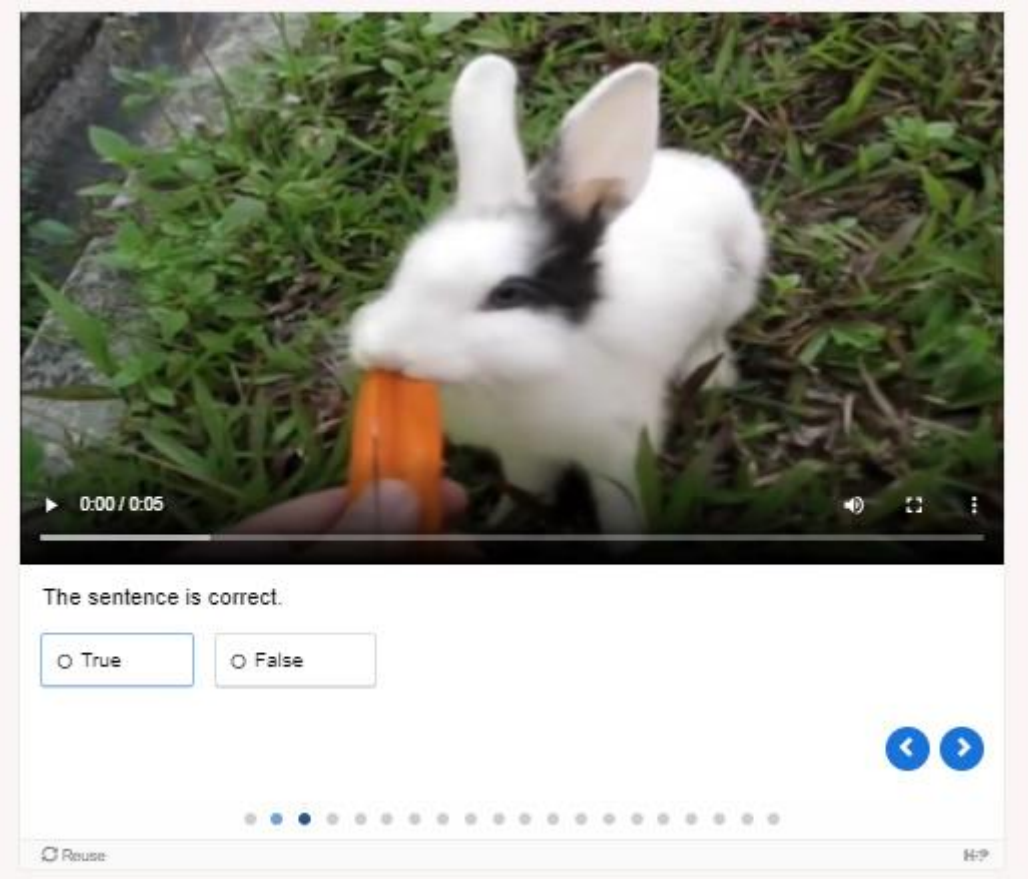
Ünitede yer alan Aktivite-1, 1:35 dakika süren bir animasyon içermektedir. Videoda yer alan konuşmada (bkz. Ek 19: The Animal Shelter Ünitesi Aktivite-1 Dinleme Metni) bir çocuk kendisinin ve arkadaşlarının hayvan barınağına yaptıkları ziyaretle ilgili konuşmaktadır ve öğrencilere bu konuşmayla ilgili eylemler ve onları yapan kişileri/hayvanları eşleştirmeyi gerektiren bir sürükle-bırak tarzı alıştırma sunulmuştur (bkz. Şekil 52. The Animal Shelter Ünitesi Aktivite-1). Sayfanın altında yer alan ok ile öğrenci bu aktiviteyi tamamladıktan sonra ünitenin ikinci aktivitesine yönlendirilmektedir.

Şekil 52. *The Animal Shelter Ünitesi Aktivite-1*



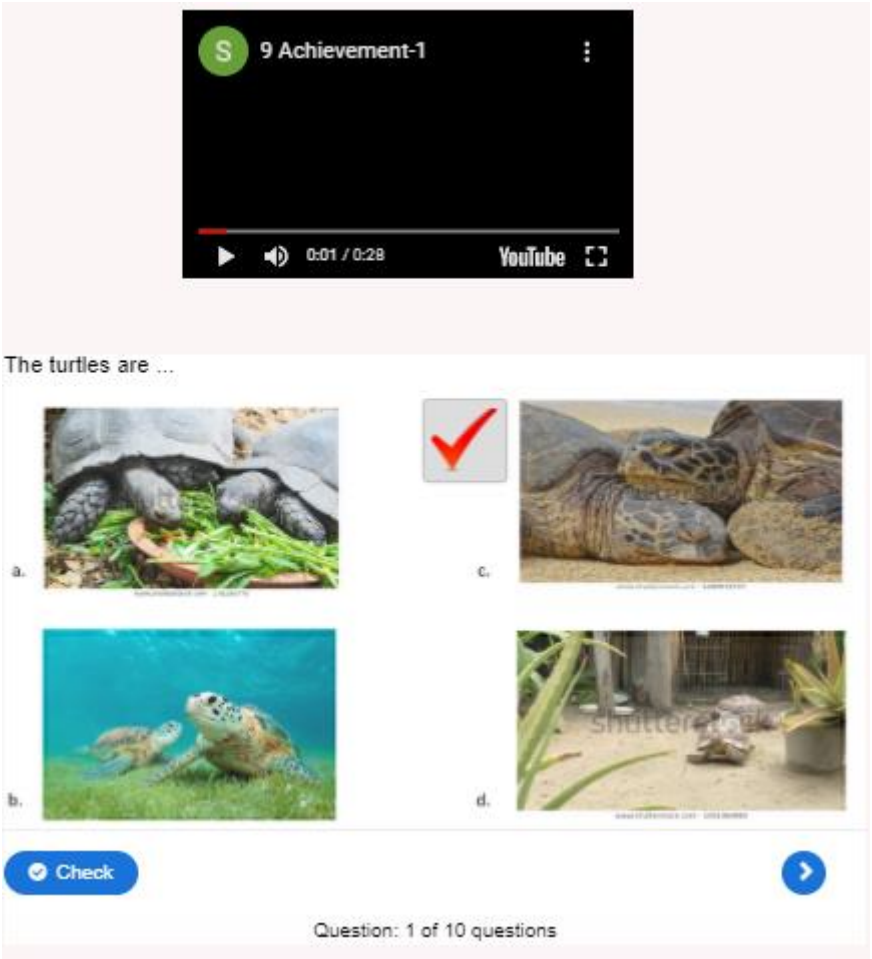
Bu ünitenin ikinci aktivitesinde her bir soruda üç-beş saniye süren bir hayvan videosu ve arka planda o hayvanla ilgili şimdiki zamanda kurulmuş bir fiil cümlesi vardır (bkz. Ek 20: The Animal Shelter Ünitesi Aktivite-2 Dinleme Metni). Öğrencilerden videoda görülen eylemle duyulan eylemin eşleşip eşleşmediğini anlaması beklenmektedir (bkz. Şekil 53. Fitness Ünitesi Aktivite-2). Sayfanın altında yer alan ok aracılığıyla aktivitenin tamamlanmasının ardından öğrencilerin öğrenmelerini test edebilecekleri Birinci Başarı Testi'ne yönlendirme yapılmaktadır.

Şekil 53. *Fitness Ünitesi Aktivite-2*



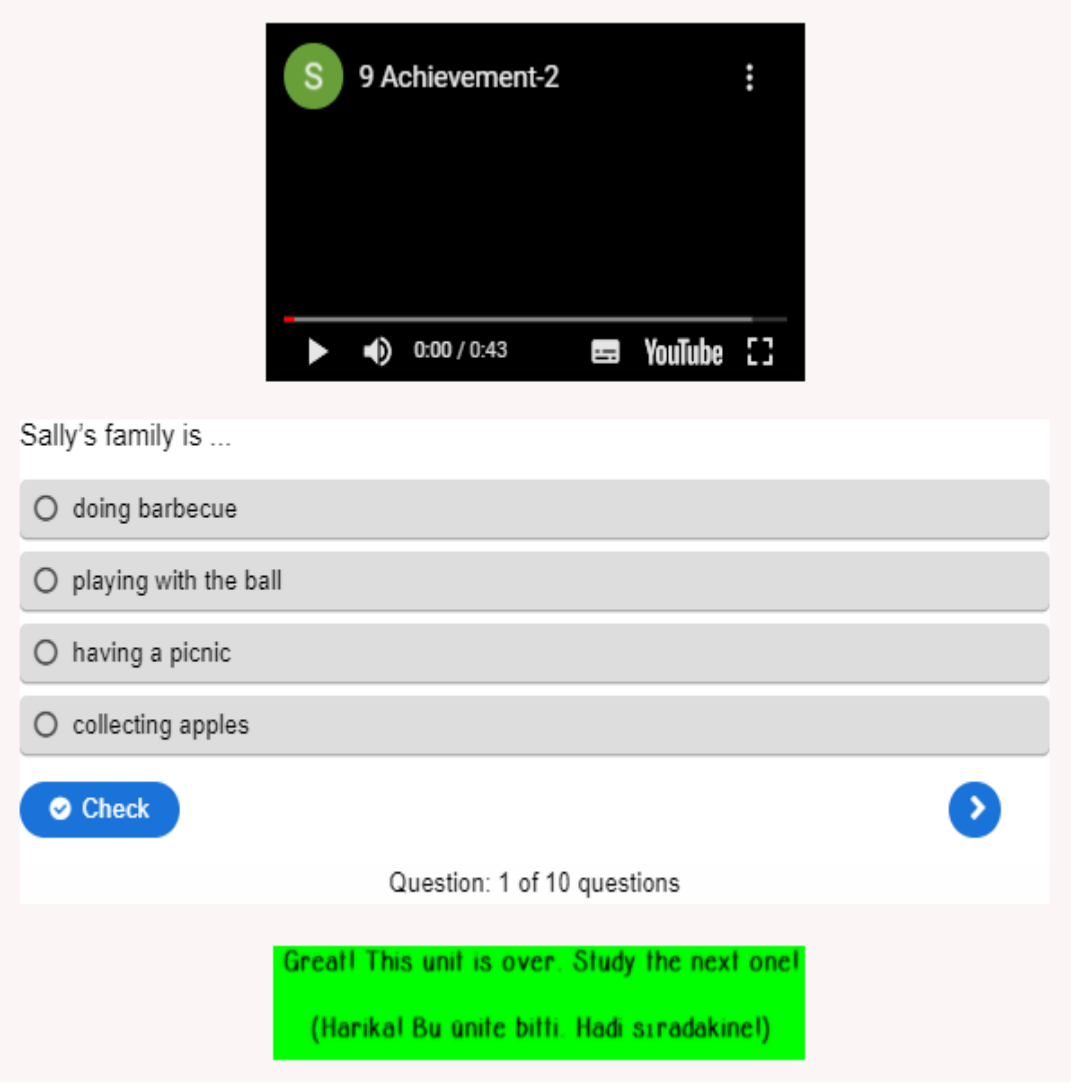
Bu ünitenin birinci başarı testinde 0:28 dakika süren bir konuşmayı (bkz. Ek 17: Fitness Ünitesi Başarı Testi-1 Dinleme Metni) dinleyerek hayvanların ve insanların ne yaptıklarını anlayarak dört seçenek içinden sürükle-bırak yoluyla işaretlemelerini gerektiren on soru bulunmaktadır. Bu aktivitenin tamamlanmasının ardından öğrencilerin aynı ünitenin bir sonraki başarı testine geçmelerini sağlayacak yönlendirme ise sayfanın en altında yer alan siyah ok ile yapılmıştır (bkz. Şekil 54. The Animal Shelter Ünitesi Başarı Testi-1).

Şekil 54. *The Animal Shelter Ünitesi Başarı Testi-1*



Bu ünitenin ikinci başarı testinde öğrencilerden 0:43 dakika süren ve üç farklı kişinin kendilerinin ve etrafındakilerin o anda ne yaptıklarını anlattıkları konuşmaları (bkz. Ek 22: The Animal Shelter Ünitesi Başarı Testi-2 Dinleme Metni) dinleyerek kendilerine sunulan dört seçenek arasından kişilerin yaptıkları eylemleri doğru seçmelerini gerektiren on soruyu cevaplamaları beklenmektedir. Bu aktivitenin tamamlanmasının ardından öğrencilerin bir sonraki üniteye geçmelerini sağlayacak yönlendirme ise sayfanın en altında yer alan yeşil kutucuk ile yapılmıştır (bkz. Şekil 55. The Animal Shelter Ünitesi Başarı Testi-2).

Şekil 55. *The Animal Shelter Ünitesi Başarı Testi-2*

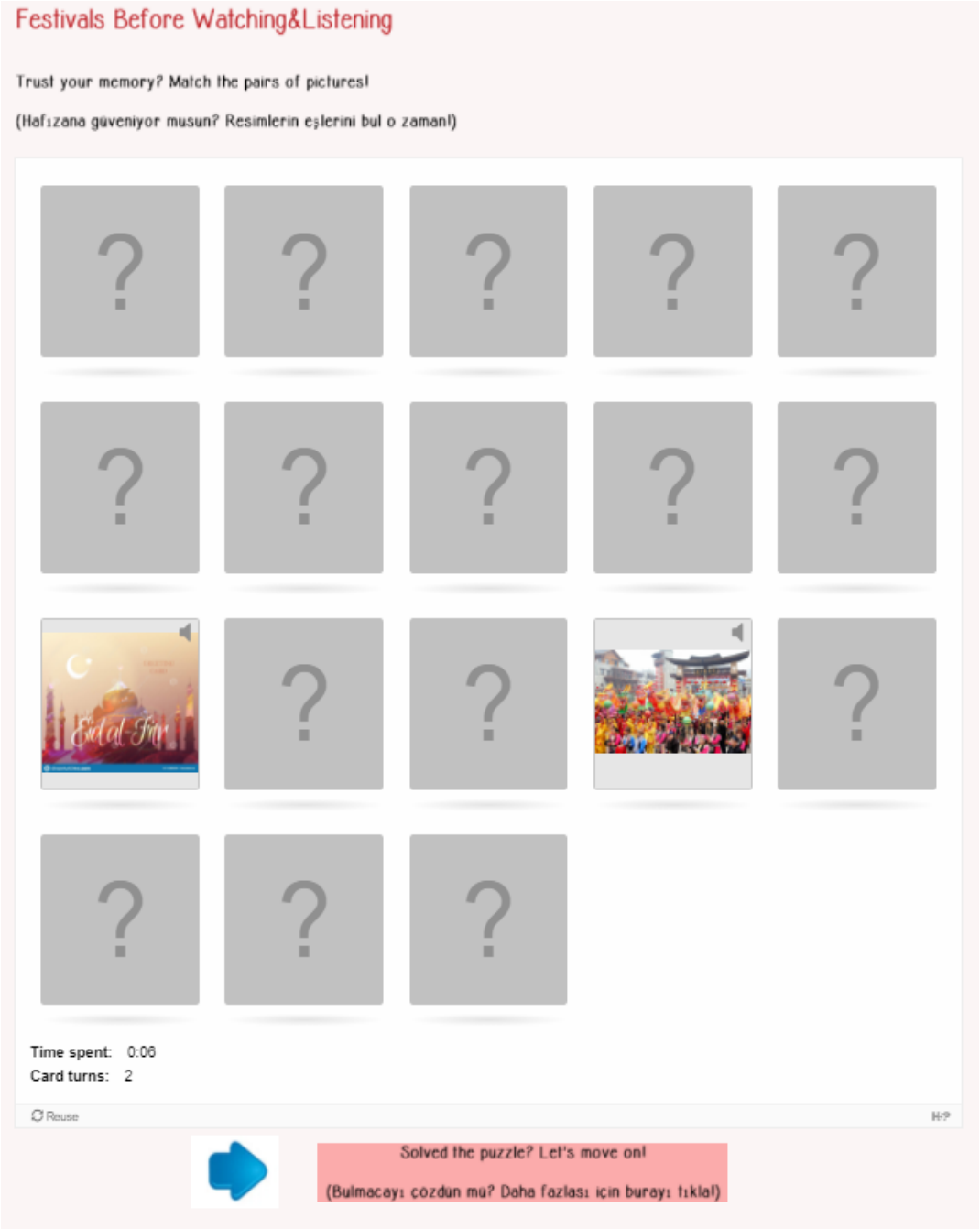


6.6. FESTIVALS ÜNİTESİ

Bu ünite için MEB tarafından belirlenen dinleme becerisi hedefleri şu şekildedir: i) "Students will be able to understand simple texts about festivals around the world. (Öğrenciler, dünyada kutlanan festivaller (bayramlar) hakkındaki basit metinleri anlayabilecektir.)"; ii) "Students will be able to identify numbers from 100 to 1000. (Öğrenciler, 100 ile 1000 arasındaki rakamları tanımlayabilir.)". Buna göre öğrencilerin birinci hedefte duydukları cümlelerde geçen ve geniş zamanda kullanılan fiilleri; ikinci hedef kapsamında ise duydukları metinlerde geçen yüz ile bin arasındaki rakamları yakalamaları beklenmektedir Öğrenci, ünitenin başlığına (ya da bir önceki ünitenin son aktivitesinin altında yer alan yönlendirme bağlantısına) tıkladığında öncelikle bir dinleme öncesi aktiviteye yönlendirilecektir. Bu aktivitede dünyanın farklı ülkelerinde kutlanan

dokuz festival/bayram (Bastille Day, Republic Day, Eid al-fitr, Chinese New Year, National Sovereignty and Children's Day, Carnival of Venice, Eid al-adha, Harbin Ice and Snow Festival and Albuquerque Balloon Festival) görsellerini eşleştirmeleri beklenmektedir ve öğrenci bayram/festival kartlarına çevirmek için her tıkladığında ilgili kutlamanın İngilizce telaffuzunu duymaktadır (bkz. Şekil 56. Festivals Ünitesi Dinleme Öncesi Aktivitesi). Öğrenci bu aktiviteyi tamamladığında ön öğrenmelerinin harekete geçmiş olması ve dikkatinin ünite içeriğine çekilmiş olması hedeflenmektedir. Dinleme öncesi aktivitenin altında yer alan kutucuk, öğrenciyi bir sonraki aktivite olan temel dinleme aktivitesine yönlendirmektedir.

Şekil 56. *Festivals Ünitesi Dinleme Öncesi Aktivitesi*



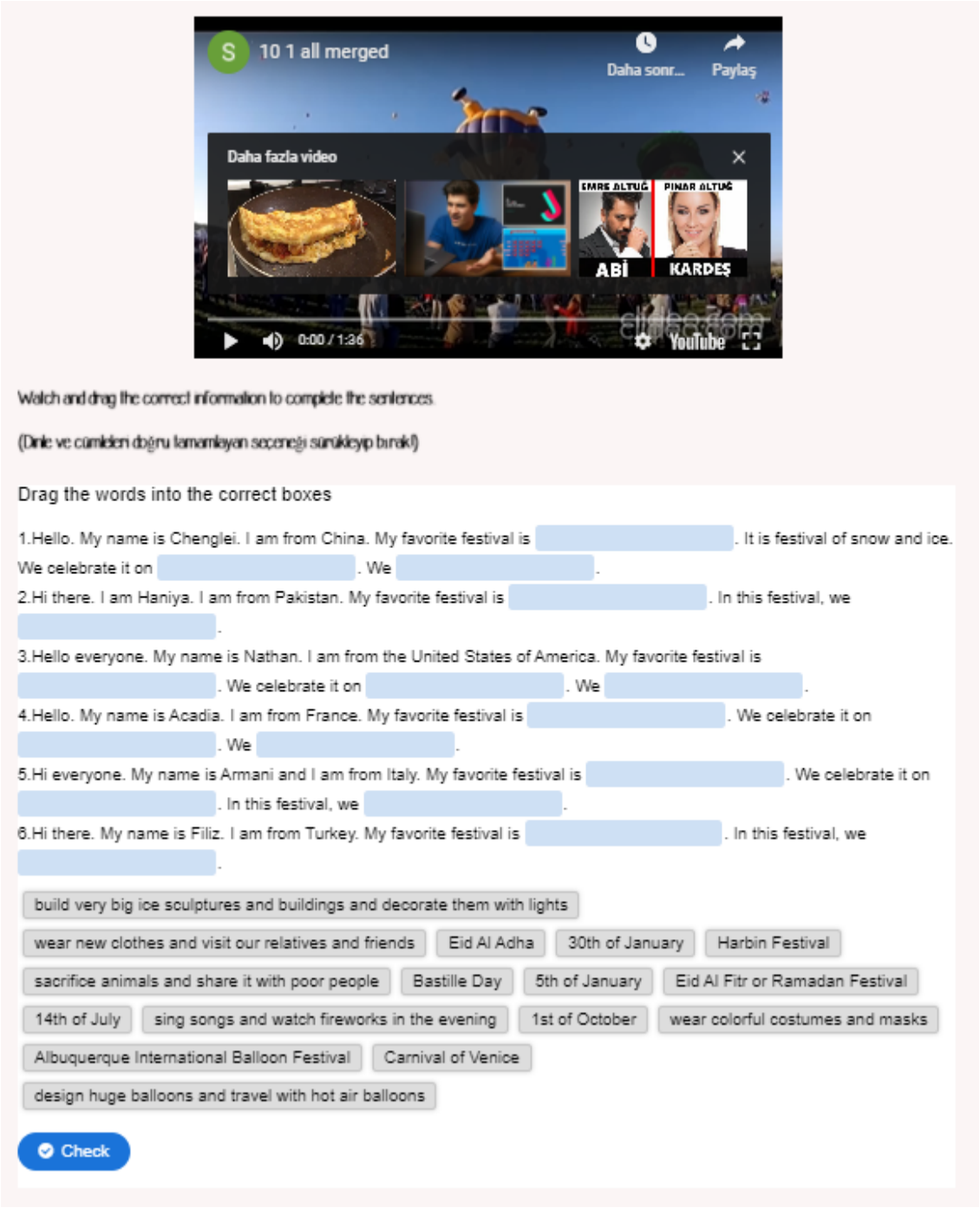
Bu ünitede yer alan Kendi Kendine Çalışma İstasyonu videosu 5:24 dakika sürmektedir ve geniş zamanda yapılan eylemleri ifade etmek için kullanılan "yalın fill" kalıbını bir şarkı aracılığıyla vermektedir. Öğrenciden, şarkıyı dinledikten sonra bazı sorulara cevap vermesi ve şarkıyı tekrar etmesi beklenmektedir. Öğrenci, bu bölümde çalışmayı tamamladıktan sonra, araştırmacı tarafından geliştirilen ve öğrendiklerini pekiştirmesini amaçlayan bir video ile onunla ilgili soruların yer aldığı birinci aktiviteye yönlendirilmektedir (bkz. Şekil 57. Festivals Ünitesi Kendi Kendine Çalışma İstasyonu).

Şekil 57. *Festivals Ünitesi Kendi Kendine Çalışma İstasyonu*



Ünitede yer alan Aktivite-1, 1:37 dakika süren bir video içermektedir. Videoda altı farklı ülkeden altı konuşmacı favori bayram/festivalleri ile ilgili konuşmaktadır (bkz. Ek 23: Festivals Ünitesi Aktivite-1 Dinleme Metni) ve bunlar ünitenin başında yer alan bayram/festivaller arasından seçilmiştir. Öğrencilere bu konuşmalarda geçen festival/bayram isimleri ve bunlar kutlanırken yapılan etkinlikleri ilgili kişilerin konuşmalarında boş bırakılan yerlere getirmeleri gereken sürükle-bırak tarzı alıştırma sunulmuştur (bkz. Şekil 58. Festivals Ünitesi Aktivite-1). Sayfanın altında yer alan ok ile öğrenci bu aktiviteyi tamamladıktan sonra ünitenin ikinci aktivitesine yönlendirilmektedir.

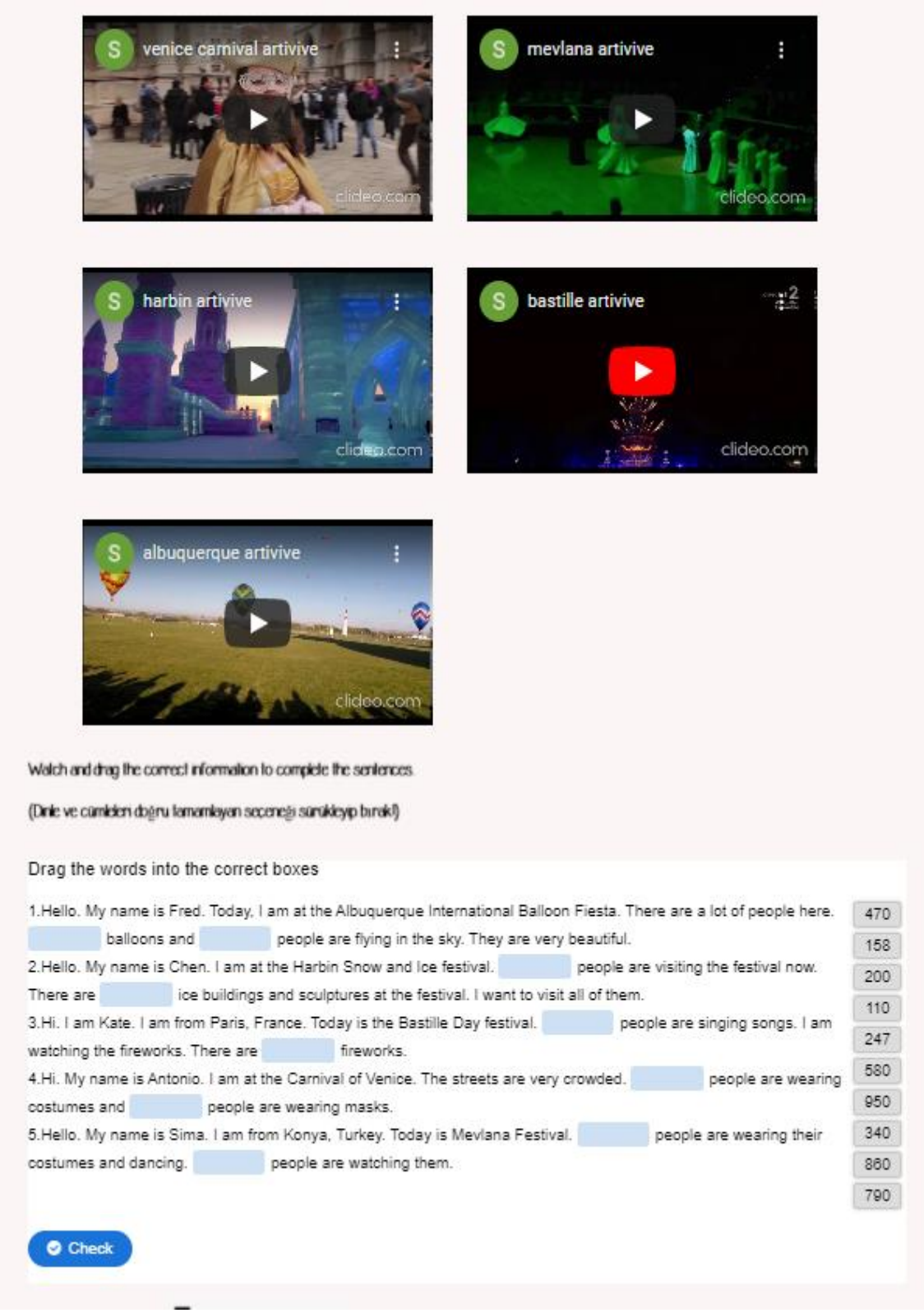
Şekil 58. *Festivals Ünitesi Aktivite-1*



Bu ünitenin ikinci aktivitesinde bu sefer beş konuşmacı yine farklı ülkelerden bayram ve/ya festivaller hakkında konuşmaktadır ancak bu konuşmalarda içerik bir önceki aktivitenin aksine sayılara odaklanmaktadır (bkz. Ek 24: Festivals Ünitesi Aktivite-2 Dinleme Metni). Öğrencilerin duyacakları rakamlara odaklanmalarını sağlamak ve bunu kolaylaştırmak amacıyla gerçek görsellerin üzerine yerleştirilen beş konuşma ayrı videolarda sunulmuştur (bkz. Şekil 59. Festivals Ünitesi Aktivite-2). Sayfanın altında yer alan ok aracılığıyla aktivitenin tamamlanmasının ardından

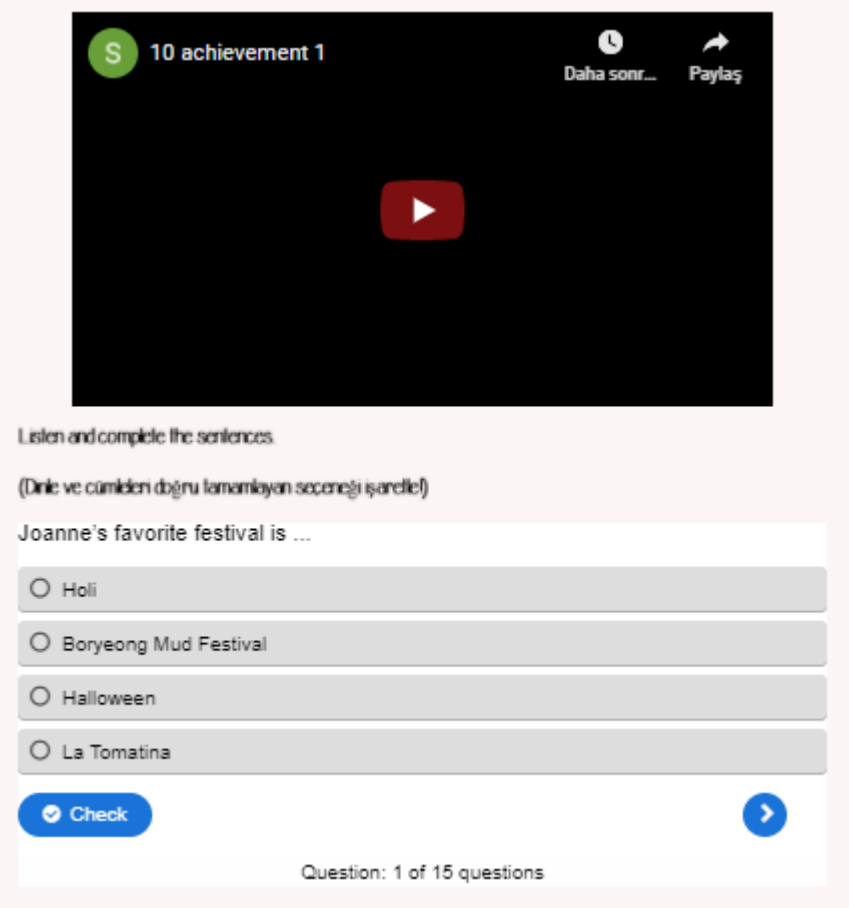
öğrencilerin öğrenmelerini test edebilecekleri Birinci Başarı Testi'ne yönlendirme yapılmaktadır.

Şekil 59. *Festivals Ünitesi Aktivite-2*



Bu ünitenin birinci başarı testinde 1:01 dakika süren ve beş konuşmacının favori bayramları/festivaller hakkında konuştukları bir içerik sunulmaktadır (bkz. Ek 25: Festivals Ünitesi Başarı Testi-1 Dinleme Metni). Burada öğrencilerden kendilerine sunulan dört seçenek arasından seçmeleri gereken on beş soruyu cevaplamaları beklenmektedir (bkz. Şekil 60. Festivals Ünitesi Başarı Testi-1). Bu aktivitenin tamamlanmasının ardından öğrencilerin aynı ünitenin bir sonraki başarı testine geçmelerini sağlayacak yönlendirme ise sayfanın en altında yer alan siyah ok ile yapılmıştır.

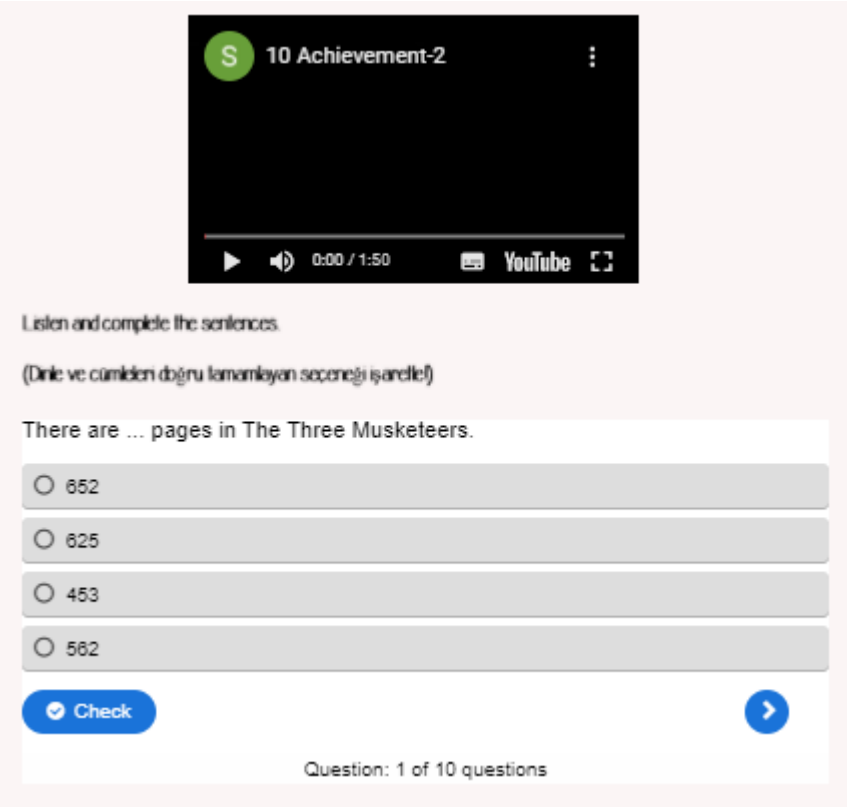
Şekil 60. *Festivals Ünitesi Başarı Testi-1*



Bu ünitenin ikinci başarı testinde öğrencilerden 1:50 dakika süren ve on farklı kişinin favori kitaplarını ve bu kitapların kaç sayfadan oluştuğunu anlattıkları konuşmaları (bkz. Ek 22: The Animal Shelter Ünitesi Başarı Testi-2 Dinleme Metni) dinleyerek kendilerine sunulan dört seçenek arasından kişilerin yaptıkları eylemleri doğru seçmelerini gerektiren on soruyu cevaplamaları beklenmektedir. Bu aktivitenin tamamlanmasının ardından öğrencilerin bir sonraki üniteye geçmelerini sağlayacak

yönlendirme ise sayfanın en altında yer alan yeşil kutucuk ile yapılmıştır (bkz. Şekil 61. Festivals Ünitesi Başarı Testi-2).

Şekil 61. *Festivals Ünitesi Başarı Testi-2*



6.7. İNTERNET SİTESİ VE İÇERİĞE İLİŞKİN UZMAN GÖRÜŞLERİ

Buraya kadar anlatıldığı haliyle geliştirilen içerikler ve bunların çevrim içi ortama taşınması için kullanılan internet sitesi ile ilgili düzenli olarak uzman görüşlerine başvurulmuştur. Görüşleriyle içeriğin ve internet sitesinin şekillendirilmesine katkı sunan uzmanlarla ilgili demografik bilgiler aşağıdaki gibidir:

Tablo 39. *İçeriğe İlişkin Görüşleri Alınan Uzman Bilgileri*

Uzman	Çalıştığı Kurum	Görevi-Eğitim Durumu
1	Afyon Kocatepe Üniversitesi-Eğitim Fakültesi	Prof. Dr. (Eğitim Programları ve Öğretim)
2	Afyon Kocatepe Üniversitesi-Eğitim Fakültesi	Dr. Öğr. Üyesi (İngiliz Dili Eğitimi)
3	Aksaray Üniversitesi-Yabancı Diller Yüksekokulu	Öğr. Gör.-Dr. (İngiliz Dili Eğitimi)
4	MEB	İngilizce Öğretmeni-Dr. (Eğitim Programları ve Öğretim)
5	Milli Savunma Üniversitesi-Yabancı Diller Yüksekokulu	Öğr. Gör.-Yüksek Lisans (İngiliz Dili Eğitimi)
6	MEB	İngilizce Öğretmeni-Lisans
7	Hacettepe Üniversitesi	Arş. Gör. (Grafik Tasarım-Yüksek Lisans)

Tabloda görüldüğü üzere altı farklı uzmandan içerik ve internet sitesiyle ilgili uzman görüşü alınmış ve onların önerileri doğrultusunda uygulamaya başlamadan önce güncelleştirmeler ve düzeltmeler yapılmıştır. Tabloda bilgilerin sunulan uzmanlardan üçüncü, dördüncü, beşinci ve altıncı sırada bulunanlarla yüz yüze, telefonla sesli ve görüntülü görüşmeler yapılmış ve önerileriyle içeriklerde düzenlemeler yapılmıştır. Uygulamaya geçilmeden önce birinci ve ikinci sırada yer alan uzmanlarla uzaktan görüntülü iki görüşme yapılarak içeriğe son şekli verilmiştir. Yedinci sırada yer alan uzman ise içerikten ziyade internet sitesinin tasarımıyla ilgili kullanılacak fontlar ve renkler, içeriğin yerleşimi, kullanılacak yazı ve videoların ekranda kaplayacağı alan vs. ilgili görüş belirtmiştir ve bu görüşler doğrultusunda internet sitesinin görsel açıdan algılanması kolay, düzenli ve ilgi çekici görünmesi için düzenlemeler yapılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırma kapsamında toplanan nitel ve nicel verilere ilişkin bulgular bu bölümde araştırma problemlerinin oluşturulduğu sıralamada sunulmuştur. Araştırma kapsamında geliştirilen ilk problem cümlesi "Beşinci sınıf İngilizce dersinde uzaktan eğitim etkinliği hazırlanan beş ünitede öğrencilerin ön ve son başarı testi puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?" şeklindedir ve buna ilişkin bulgular şu şekildedir:

1.1. MOVIES ÜNİTESİ DİNLEME BECERİSİ BAŞARI TESTİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırma kapsamında geliştirilen dijital içeriklerde ilk konu "Movies" ünitesidir ve bununla ilgili öğrenme süreci başlamadan önce ve bittikten sonra uygulanan başarı testine ilişkin bulgular Tablo-40'ta sunulmuştur:

Tablo 40. *Movies Ünitesi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular*

Test	N	S-W	X	SS	t	p	r
Ön	17	,10	37,47	4,58	-11,006	,000*	- ,44
Son			51,94	5,67			

*p<0,05

Tablo-40'ta görüldüğü üzere Movies ünitesinde yer alan etkinliklerin internet sitesi aracılığıyla öğrenciler tarafından yapılmasından önce ve sonra uygulanan başarı testlerinin (ön ve son testler) sonuçlarına göre öğrencilerin ön test ortalaması 37,47 ve standart sapması 4,58; son test ortalaması 51,94 ve standart sapması 5,67 olmuştur. S-W testi sonucu verilerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmış (son test-ön test farkı S-W p= ,10; p> ,05); sonuçlar arasında farkın anlamlılığını test etmek üzere yapılan eş örneklem t-testi testi sonucuna göre (t= -11,006; p= ,000; p< ,05) fark 0,05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Etki büyüklüğü (r= - ,44) orta seviyede bir etki olduğunu göstermektedir (bkz. Tablo 40. Movies Ünitesi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular). Etki büyüklüğü işaretinin eksi olması araştırmacının grupları nasıl kodladığı ile ilgilidir; mutlak değer şeklinde yorumlanmalıdır (Field, 2009: 57).

1.2. PARTY TIME ÜNİTESİ DİNLEME BECERİSİ BAŞARI TESTİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırma kapsamında geliştirilen dijital içeriklerde ikinci konu "Party Time" ünitesidir ve bununla ilgili öğrenme süreci başlamadan önce ve bittikten sonra uygulanan başarı testine ilişkin bulgular Tablo-41'de sunulmuştur:

Tablo 41. *Party Time Ünitesi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular*

Test	N	S-W	NS	PS	ES	Z	p	r
Ön	17	,000	1	15	1	-3,676	,000*	- ,60
Son								

*p<0,05

Tablo-41'de görüldüğü gibi Party Time ünitesinde yer alan etkinliklerin internet sitesi aracılığıyla öğrenciler tarafından yapılmasından önce ve sonra uygulanan başarı testlerinin (ön ve son testler) sonuçlarına göre öğrencilerin negatif sıra sayısı (NS) bir, pozitif sıra sayısı (PS) 15 ve eşit sıra sayısı (ES) bir olmuştur. S-W testi sonucu verilerin normal dağılım göstermediği anlaşılmış (son test-ön test farkı S-W p= ,000; p< ,05); sonuçlar arasında farkın anlamlılığını test etmek üzere yapılan Wilcoxon İşaretli Sıra testi sonucuna göre (Z= -3,676; p= ,000; p< ,05) fark 0,05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Etki büyüklüğü (r= - ,60) yüksek seviyede bir etki olduğunu göstermektedir.

1.3. FITNESS ÜNİTESİ DİNLEME BECERİSİ BAŞARI TESTİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırma kapsamında geliştirilen dijital içeriklerde üçüncü konu "Fitness" ünitesidir ve bununla ilgili öğrenme süreci başlamadan önce ve bittikten sonra uygulanan başarı testine ilişkin bulgular Tablo-42'de sunulmuştur:

Tablo 42. *Fitness Ünitesi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular*

Test	N	S-W	NS	PS	ES	Z	p	r
Ön	16	,049	0	13	3	-3,225	.001*	,83
Son								

*p<0.05

Tablo-42'de görüldüğü üzere Fitness ünitesinde yer alan etkinliklerin internet sitesi aracılığıyla öğrenciler tarafından yapılmasından önce ve sonra uygulanan başarı testlerinin (ön ve son testler) sonuçlarına göre öğrencilerin negatif sıra sayısı (NS) sıfır, pozitif sıra sayısı (PS) 13 ve eşit sıra sayısı (ES) üç olmuştur. S-W testi sonucuna göre (son test-ön test farkı S-W p= ,049; p< ,05) veriler normal bir dağılım göstermemektedir. Grubun iki testteki ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek üzere yapılan

Wilcoxon İşaretli Sıra testi sonucuna göre (Z= -3,225; p= ,001; p< ,05) fark 0,05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Etki büyüklüğü (r= ,83) yüksek seviyede bir etki olduğunu ortaya koymaktadır (bkz. Tablo 42. Fitness Ünitesi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular).

1.4. THE ANIMAL SHELTER ÜNİTESİ DİNLEME BECERİSİ BAŞARI TESTİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırma kapsamında geliştirilen dijital içeriklerde dördüncü konu "The Animal Shelter" ünitesidir ve bununla ilgili öğrenme süreci başlamadan önce ve bittikten sonra uygulanan başarı testine ilişkin bulgular Tablo-43'te sunulmuştur:

Tablo 43. *The Animal Shelter Ünitesi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular*

Test	N	S-W	NS	PS	ES	Z	p	r
Ön	15	,024	0	15	0	-3,473	.001*	,45
Son								

*p<0.05

Tablo-43'te görüldüğü üzere The Animal Shelter ünitesinde yer alan etkinliklerin internet sitesi aracılığıyla öğrenciler tarafından yapılmasından önce ve sonra uygulanan başarı testlerinin (ön ve son testler) sonuçlarına göre öğrencilerin negatif sıra sayısı (NS) sıfır, pozitif sıra sayısı (PS) 15 ve eşit sıra sayısı (ES) sıfır olmuştur. S-W testi sonucuna göre (son test-ön test farkı S-W p= ,024; p< ,05) veriler normal bir dağılım göstermemektedir. Grubun iki testteki puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek üzere yapılan Wilcoxon İşaretli Sıra testi sonucuna göre (Z= -3,473; p= ,001; p< ,05) fark 0,05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Etki büyüklüğü (r= ,45) orta seviyede bir etki olduğunu ortaya koymaktadır (bkz. Tablo 43. The Animal Shelter Ünitesi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular).

1.5. FESTIVALS ÜNİTESİ DİNLEME BECERİSİ BAŞARI TESTİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırma kapsamında geliştirilen dijital içeriklerde beşinci konu "Movies" ünitesidir ve bununla ilgili öğrenme süreci başlamadan önce ve bittikten sonra uygulanan başarı testine ilişkin bulgular Tablo-44'te sunulmuştur:

Tablo 44. *Festivals Ünitesi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular*

Test	N	S-W	NS	PS	ES	Z	p	r
Ön	16	,011	0	15	1	-3,461	.001*	,93
Son								

*p<0.05

Tablo-44'te görüldüğü gibi Festivals ünitesinde yer alan etkinliklerin internet sitesi aracılığıyla öğrenciler tarafından yapılmasından önce ve sonra uygulanan başarı testlerinin (ön ve son testler) sonuçlarına göre öğrencilerin negatif sıra sayısı (NS) sıfır, pozitif sıra sayısı (PS) 15 ve eşit sıra sayısı (ES) bir olmuştur. S-W testi sonucuna göre (son test-ön test farkı S-W p= ,011; p< ,05) veriler normal bir dağılım göstermemektedir. Grubun iki testteki puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek üzere yapılan Wilcoxon İşaretli Sıra testi sonucuna göre (Z= -3,461; p= ,001; p< ,05) fark 0,05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Etki büyüklüğü (r= ,93) yüksek seviyede bir etki olduğunu ortaya koymaktadır (bkz. Tablo 44. Festivals Ünitesi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular).

2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırma kapsamında geliştirilen ikinci problem cümlesi "Beşinci sınıf İngilizce dersinde beş ünite için araştırmacı tarafından hazırlanan uzaktan eğitim etkinliklerine (internet sitesine) ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?" şeklindedir. Bu problemle ilgili veri toplamak amacıyla öğrenci günlükleri ve yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla veri toplanmıştır.

2.1. ÖĞRENCİ GÜNLÜKLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Uygulama yapılan beş ünite için her bir ünitenin ardından çevrim-içi olarak öğrenci görüşleri gönüllülük esasına göre toplanmıştır. Ünite bazında elde edilen bulgular bu bölümde sunulmuştur.

2.1.1. Hello Ünitesine İlişkin Günlüklerden Elde Edilen Bulgular

İnternet sitesinin kullanımı konusunda rehberlik etmesi için tasarlanan ve öğrencilerin güz dönemi başında çalıştıkları dolayısıyla konu olarak hazır bulunuşluk seviyelerinin yüksek olması beklenen Hello ünitesi ile ilgili uygulamadan sonra yedi öğrenci günlük için veri göndermiştir. Araştırmacı ve eş gözlemci tarafından bağımsız yapılan kodlamalarda iki tema (olumlu ve olumsuz) ve dört kategori (Anlaşılır, Eğitici/Öğretici, İlgi çekici/Güzel ve Geliştirilebilir/Geliştirilmeli) belirlenmiştir. Bu veri üzerinde yapılan analiz sonuçları aşağıdaki gibidir:

Tablo 45. *Hello Ünitesi Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Olumlu Temaya İlişkin Bulgular*

Kategori	**f**	**%**
Anlaşılır	4	25,00
Eğitici/Öğretici	4	25,00
İlgi çekici/Güzel	8	50,00
Toplam	16	100,00

Bu ünite için toplanan verilerden elde edilen Olumlu tema altında üç kategori bulunmaktadır (bkz. Tablo 45. Hello Ünitesi Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Olumlu Temaya İlişkin Bulgular) ve toplam frekans on altıdır. Olumlu tema altındaki en sık tekrarlayan kategori sitenin ilgili kısmının öğrencilerin ilgisini çektiğini ve bu bölümü çeşitli özellikleri açısından güzel bulduklarını ifade ettikleri "İlgi çekici/Güzel" kodu (f=8; %50) olmuştur ve toplam sayının yarısını oluşturmaktadır. Bu durumu Ö4 "*Resim ve görseller çok iyi çok teşekkürler. Hocam elinize sağlık hepsi çok ilgi çekici.*" şeklinde ifade ederken Ö1 de "*Her şey gayet ilgi çekici ve güzel.*" diyerek açıklamıştır. İnternet sitesi için araştırmacı tarafından geliştirilen video/animasyon ve ses dosyalarının seviyelerine uygun olduğunu ifade eden öğrenci görüşleri "Anlaşılır" kategorisi altında toplanmıştır (f=4; %25) ve bu temadaki toplam kodlamanın dörtte birini oluşturmaktadır. Bu konudaki görüşlerini Ö2 "*Sitedeki her şey çok anlaşılırdı.*" ve Ö7 "*Dinlemeler anlaşılırdı.*" şeklinde ifade etmiştir. Öğrencilerin internet sitesi aracılığıyla öğrenme faaliyeti içinde bulunduklarının farkında olduklarına ilişkin veriler "Eğitici/Öğretici" kategorisi (f=4; %25) altında toplanmıştır ve toplam kodlamaların dörtte birini oluşturmaktadır. Ö2 "*…ülke vb. şeyler öğrendim.*" derken Ö4 "*İngilizceyi daha iyi öğrendim.*" diyerek öğrenmeye vurgu yapmışlardır.

Tablo 46. *Hello Ünitesi Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Olumsuz Temaya İlişkin Bulgular*

Kategori	f	%
Geliştirilebilir/Geliştirilmeli	4	100,00
Toplam	4	100,00

Bu ünitede Olumsuz teması altında tek bir kategori belirlenmiştir (bkz. Tablo 46. Hello Ünitesi Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Olumsuz Temaya İlişkin Bulgular) ve öğrencilerin internet sitesinde nelerin daha iyi olabileceği ve nelerle ilgili sorun yaşadıklarına dair ifadelerinden yola çıkarak oluşturulduğundan bu kategori "Geliştirilebilir/Geliştirilmeli" olarak adlandırılmıştır. Bu kategorinin frekansı dört olmuştur ve Ö1 "*Videolar biraz daha uzun olabilir.*", Ö6 "*Sitedeki dinlemeler anlaşılır değil… Sesler daha anlaşılır olursa daha iyi faydalanabiliriz.*" şeklinde ifade etmişlerdir.

2.1.2. Movies Ünitesine İlişkin Günlüklerden Elde Edilen Bulgular

Film türleri ve fiziksel ve kişisel özellikleri ifade etmek için kullanılan sıfatların odak noktasında olduğu bu üniteye ilişkin dokuz öğrenci günlük verisi göndermiştir. Bu veriler üzerinde yapılan analiz sonucunda bir önceki konunun günlük verilerinde elde edilen kategoriler üzerinden (Anlaşılır, Eğitici/Öğretici, İlgi çekici/Güzel ve Geliştirilebilir/Geliştirilmeli) toplamda 30 kodlama yapılmış ve bunlar yine "Olumlu" (f=23; %76,66) ve "Olumsuz" (f=7; %23,34) temaları altına yerleştirilmiştir. Olumlu temaya ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir:

Tablo 47. *Movies Ünitesi Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Olumlu Temaya İlişkin Bulgular*

Kategori	f	%
Anlaşılır	2	8,70
Eğitici/Öğretici	7	30,43
İlgi çekici/Güzel	14	60,87
Toplam	23	100,00

Movies ünitesinde Olumlu tema altında üç kategori bulunmaktadır (bkz. Tablo 47. Movies Ünitesi Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Olumlu Temaya İlişkin *Bulgular*) ve en sık tekrar eden kategori İlgi çekici/Güzel (f=14; %60,87) olmuştur. Bu durumu Ö1 "*Filmlerle ilgili bulmaca çok güzel.*"; Ö2 "*Aktiviteler ilgi çekiciydi.*" ve Ö4 "*Alıştırmalar çok güzeldi. Farklıydı. Hepsini çok sevdim."* şeklinde ifade etmiştir. Bu temada en sık tekrar eden ikinci kategori "Eğitici/Öğretici" (f=7; %30,43) olmuştur. Buna göre Ö8 "*Film karakterleri ve sıfatları öğrendim İngilizce.*", Ö2 "*Filmlerle ve film karakterleriyle ilgili öğrendim.*" ve Ö9 "*Film karakterleri hakkında öğrendim. Onların özelliklerini öğrendim. Favori karakterimin özelliklerini öğrendim.*" şeklinde açıklamaktadır. Bu temada en az tekrar eden kategori "Anlaşılır" (f=2; %8,70) olmuştur. Bu kategoriyle ilgili görüşlerini Ö3 "*Videoları anlarken ve alıştırmaları yaparken zorlanmadım.*" ve Ö7 "*Dinlemeler anlaşılırdı.*" şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 48. *Movies Ünitesi Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Olumsuz Temaya İlişkin Bulgular*

Kategori	f	%
Geliştirilebilir/Geliştirilmeli	7	100,00
Toplam	7	100,00

Bu üniteyle ilgili öğrenci günlüklerinde de Olumsuz temayla ilgili tek bir kategori belirlenmiştir ve bunun frekansı yedi olmuştur (bkz. Tablo 48. Movies Ünitesi Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Olumsuz Temaya İlişkin Bulgular). Öğrenci görüşlerine göre sesin daha anlaşılır olması gerektiği gibi teknik geliştirmelerle içeriğin zenginleştirilmesi

gerektiğini belirten içerik geliştirmeleri yapılmalıdır. Buna göre Ö1 "*Videolardaki sesler biraz daha iyi olabilir.*" ve Ö2 "*Videoları sevdim ama daha iyi olabilirdi. Keşke daha fazla karakter olsaydı.*" bu kategori altında iki farklı noktaya vurgu yapmaktadır.

2.1.3. Party Time Ünitesine İlişkin Günlüklerden Elde Edilen Bulgular

Parti malzemeleri (yiyecek, içecek, süs vs.) ile ilgili kelimeler ve izin isteme (Can I…) ile buna verilen olumlu ve olumsuz cevapları anlamanın odak noktasında olduğu bu üniteye ilişkin sekiz öğrenci günlük verisi göndermiştir. Bu veriler üzerinde yapılan analiz sonucunda bir önceki konunun günlük verilerinde elde edilen kategoriler üzerinden (Anlaşılır, Eğitici/Öğretici, İlgi çekici/Güzel ve Geliştirilebilir/Geliştirilmeli) toplamda 24 kodlama yapılmış ve bunlar yine "Olumlu" (f=18; %75,00) ve "Olumsuz" (f=6; %25,00) temaları altına yerleştirilmiştir. Olumlu temaya ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir:

Tablo 49. *Party Time Ünitesi Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Olumlu Temaya İlişkin Bulgular*

Kategori	f	%
Anlaşılır	4	22,22
Eğitici/Öğretici	5	27,78
İlgi çekici/Güzel	9	50,00
Toplam	18	100,00

Party Time ünitesinde Olumlu tema altında üç kategori belirlenmiştir (bkz. Tablo 49. Party Time Ünitesi Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Olumlu Temaya İlişkin Bulgular) ve en sık tekrar eden kategori İlgi çekici/Güzel (f=9; %50,00) olmuştur. Bu durumu Ö2 "*Resimler ve videolar çok güzeldi.*" ve Ö3 "*Videolar güzeldi ve tekrar tekrar izledim.*" şeklinde ifade etmiştir. Bu temada en sık tekrar eden ikinci kategori "Eğitici/Öğretici" (f=5; %27,78) olmuştur. Buna göre Ö3 "*Partiyle ilgili kelimeleri öğrendim. Onların İngilizce nasıl söylendiğini öğrendim*" ve Ö5 "*Partiyle ilgili kelimeleri bir de can i öğrendim.*" şeklinde açıklamaktadır. Bu temada en az tekrar eden kategori "Anlaşılır" (f=4; %22,22) olmuştur. Bu kodla ilgili görüşlerini Ö6 "*İngilizce kelimeleri anladım dinlerken.*" ve Ö8 ise "*Videolar anlaşılırdı ve eğlenceliydi.*" şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 50. *Party Time Ünitesi Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Olumsuz Temaya İlişkin Bulgular*

Kod	f	%
Geliştirilebilir/Geliştirilmeli	6	100,00
Toplam	6	100,00

Bu üniteyle ilgili öğrenci günlüklerinde de Olumsuz temayla ilgili tek bir kategori belirlenmiştir ve bunun frekansı altı olmuştur (bkz. Tablo 50. Party Time Ünitesi Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Olumsuz Temaya İlişkin Bulgular). Öğrenci görüşlerine göre yönergelerin daha anlaşılır olması gerektiği gibi teknik geliştirmelerle içeriğin zenginleştirilmesi gerektiğini belirten içerik geliştirmeleri yapılmalıdır. Buna göre Ö1 "*Aktivitede zorlandım. Nasıl yapacağımı anlayamadım.*"; Ö5 "*Aktiviteyi yaparken başta zorlandım ama sonra anladım.*" ve Ö8 "*Bu üniteyi çok hızlı çalıştım. Etkinlik azdı.*" bu kod altında iki farklı noktaya vurgu yapmaktadır.

2.1.4. Fitness Ünitesine İlişkin Günlüklerden Elde Edilen Bulgular

Spor türleriyle ilgili kelime bilgisi ve sevdiğin/sevmediğin (like/dislike) sporları söylemenin odak noktasında olduğu bu üniteye ilişkin yedi öğrenci günlük verisi göndermiştir. Bu veriler üzerinde yapılan analiz sonucunda bir önceki konunun günlük verilerinde elde edilen kategoriler üzerinden (Anlaşılır, Eğitici/Öğretici, İlgi çekici/Güzel ve Geliştirilebilir/Geliştirilmeli) toplamda 22 kodlama yapılmış ve bunlar yine "Olumlu" (f=18; %77,78) ve "Olumsuz" (f=4; %22,22) temaları altına yerleştirilmiştir. Olumlu temaya ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir:

Tablo 51. *Fitness Ünitesi Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Olumlu Temaya İlişkin Bulgular*

Kategori	f	%
Anlaşılır	4	22,22
Eğitici/Öğretici	8	44,45
İlgi çekici/Güzel	6	33,33
Toplam	18	100,00

Fitness ünitesinde Olumlu tema altında üç kategori bulunmaktadır (bkz. Tablo 51. Fitness Ünitesi Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Olumlu Temaya İlişkin Bulgular) ve en sık tekrar eden kategori şu ana kadarki diğer ünitelerden farklı olarak Eğitici/Öğretici (f=8; %44,44) olmuştur. Üniteyle ilgili görüşlerini Ö1 "*Bir sürü spor öğrendim. Sevdiğim ve sevmediğim sporları söylemeyi öğrendim.*"; Ö2 "*Sporlarla ilgili ve hoşlandıklarımı hoşlanmadıklarımı söylemeyi öğrendim.*" ve Ö5 "*Öğrendiklerim spor kelimeleri bir de like. Kelimelerin nasıl söylendiğini öğrendim.*" şeklinde açıklamaktadır. En sık tekrar eden ikinci kategori ise İlgi çekici/Güzel (f=6; %33,33) olmuştur. Bununla ilgili durumu Ö4 "*Aktiviteleri sevdim, güzeldi.*" ve Ö3 "*Videolar eğlenceliydi.*" şeklinde ifade etmiştir. Bu temada en az tekrar eden kategori diğer ünitelerde olduğu gibi "Anlaşılır" (f=4; %22,22) olmuştur. Bu kategoriyle ilgili görüşlerini Ö6 "*Eşleştirmeyi yaparken*

zorlanmadım. Hızlıca yaptım." ve Ö3 ise "*Aktiviteleri yaparken zorlanmadım. Kolayca yaptım*." şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 52. *Fitness Ünitesi Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Olumsuz Temaya İlişkin Bulgular*

Kategori	f	%
Geliştirilebilir/Geliştirilmeli	4	100,00
Toplam	4	100,00

Bu üniteyle ilgili öğrenci günlüklerinde de Olumsuz temayla ilgili tek bir kategori belirlenmiştir ve bunun frekansı dört olmuştur (bkz. Tablo 52. Fitness Ünitesi Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Olumsuz Temaya İlişkin Bulgular). Öğrenci görüşlerine göre yönergelerin daha anlaşılır olması gerektiği gibi teknik geliştirmelerle daha anlaşılır olması için içeriğin yeniden düzenlenerek soru sayısının azaltılması ve video hızının düşürülmesi gerektiğini belirten içerik geliştirmeleri yapılmalıdır. Buna göre Ö5 "…*ama ikinci de zorlandım. Onu birkaç kere izledim çünkü çok hızlıydı ve çok soru vardı*."; Ö5 "*Aktiviteyi yaparken başta zorlandım ama sonra anladım.*" ve Ö1 "*İkinci aktivite zordu, onu karıştırdım. Tekrar tekrar izledim.*" bu kategori altında iki farklı noktaya vurgu yapmaktadır.

2.1.5. The Animal Shelter Ünitesine İlişkin Günlüklerden Elde Edilen Bulgular

Öğrencilerin duydukları cümlelerde geçen ve şimdiki zamanda kullanılan fiilleri yakalamaları beklenen bu üniteye ilişkin sekiz öğrenci günlük verisi göndermiştir. Bu veriler üzerinde yapılan analiz sonucunda bir önceki konunun günlük verilerinde elde edilen kategoriler üzerinden (Anlaşılır, Eğitici/Öğretici, İlgi çekici/Güzel ve Geliştirilebilir/Geliştirilmeli) toplamda 30 kodlama yapılmış ve bunlar yine "Olumlu" (f=23; %76,64) ve "Olumsuz" (f=7; %23,33) temaları altına yerleştirilmiştir. Olumlu temaya ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir:

Tablo 53. *The Animal Shelter Ünitesi Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Olumlu Temaya İlişkin Bulgular*

Kategori	f	%
Anlaşılır	7	30,43
Eğitici/Öğretici	7	30,43
İlgi çekici/Güzel	9	39,14
Toplam	23	100,00

The Animal Shelter ünitesinde Olumlu tema altında üç kategori bulunmaktadır (Tablo 53. The Animal Shelter Ünitesi Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Olumlu Temaya İlişkin Bulgular) ve en sık tekrar eden kategori şu ana kadarki diğer ünitelerden

farklı olarak İlgi çekici/Güzel (f=9; %39,14) olmuştur. Buna ilişkin Ö7 "*Aslında videolar eğlenceliydi. Aktiviteleri yaparken de eğlendim. Doğru yanlış aktivitesi güzeldi.*"; Ö5 "*Aktiviteler ve videolar çok güzeldi. Bazılarında çok eğlendim.*" ve Ö1 "*Videolar çok eğlenceliydi. Alıştırmalar kolaydı ve güzeldi.*" şeklinde görüş bildirmiştir. "İlgi çekici/Güzel" kodunun frekansı 7 (%30,43) olmuştur. Bununla ilgili görüşlerini Ö1 "*Bazı kelimeleri biliyordum onları söyledim. Bilmediklerimi de kartı çevirip öğrendim. Bilmedikleri tekrar ettim. Hayvanların ve insanların ne yaptıklarını öğrendim.*" ve Ö8 "*Hayvanlarla insanların ne yaptıklarını söylemeyi öğrendim. Bir sürü kelime öğrendim ve onları tekrar ettim.*" şeklinde ifade etmiştir. "Anlaşılır" (f=7; %30,43) kategorisine ilişkin Ö5 "*Aktiviteleri yaparken zorlanmadım, ne yapacağımı hemen anladım.*" ve Ö6 ise "*Aktivitelere geçince hiç zorlanmadım. Ne yapacağımı anladım*." şeklinde ifadeleri etmiştir.

Tablo 54. *The Animal Shelter Ünitesi Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Olumsuz Temaya İlişkin Bulgular*

Kategori	f	%
Geliştirilebilir/Geliştirilmeli	7	100,00
Toplam	7	100,00

Bu üniteyle ilgili öğrenci günlüklerinde de Olumsuz temayla ilgili tek bir kategori belirlenmiştir ve bunun frekansı yedi olmuştur (Tablo 54. The Animal Shelter Ünitesi Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Olumsuz Temaya İlişkin Bulgular). Öğrenci görüşlerine göre yönergelerin daha anlaşılır olması gerektiği gibi teknik geliştirmelerle daha anlaşılır olması için içeriğin yeniden düzenlenerek soru sayısının arttırılması gerektiğini belirten içerik geliştirmeleri yapılmalıdır. Buna göre Ö2 "*…ama diğerinde (Aktivite-2) biraz zorlandım. Her soru için birkaç kez dinledim. Ama yapabildim sonra.*"; Ö7 "*Doğru yanlış aktivitesi güzeldi. Başta ne yapacağımı anlayamadım ama birkaç kere deneyince anladım.*" ve yine Ö7 "*Keşke onun gibi bir tane daha aktivite olsaydı ya da daha fazla soru olsaydı.*" bu kategori altında iki farklı noktaya vurgu yapmaktadır.

2.1.6. Festivals Ünitesine İlişkin Günlüklerden Elde Edilen Bulgular

Öğrencilerin dünyada kutlanan festivaller (bayramlar) hakkındaki basit metinleri anlamaları ve 100-1000 arasındaki rakamları çalışmaları beklenen bu üniteye ilişkin yedi öğrenci günlük verisi göndermiştir. Bu veriler üzerinde yapılan analiz sonucunda bir önceki konunun günlük verilerinde elde edilen kategoriler üzerinden (Anlaşılır,

Eğitici/Öğretici, İlgi çekici/Güzel) yalnızca Olumlu tema (f=28; %100,00) altında toplamda 28 kodlama yapılmıştır. Olumlu temaya ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir:

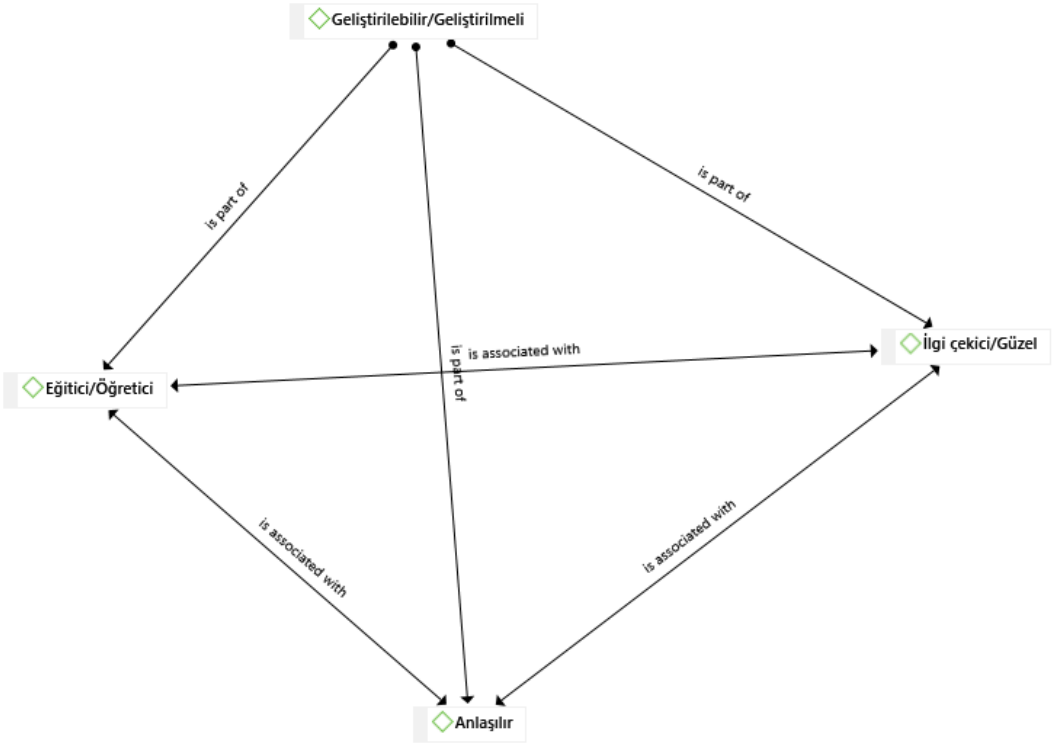
Tablo 55. *Festivals Ünitesi Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Olumlu Temaya İlişkin Bulgular*

Kategori	f	%
Anlaşılır	5	17,86
Eğitici/Öğretici	10	35,71
İlgi çekici/Güzel	13	46,44
Toplam	28	100,00

Festivals ünitesinde Olumlu tema altında üç kategori bulunmaktadır (Tablo 55. Festivals Ünitesi Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Olumlu Temaya İlişkin Bulgular) ve en sık tekrar eden kategori İlgi çekici/Güzel (f=13; %46,44) olmuştur. Bu kod altında Ö1 "*Aktiviteler zordu ama güzeldi. Yaparken videoları birkaç kez izledim ama videolar çok güzeldi o yüzden sıkılmadım. Keşke hep böyle çalışsak…*"; Ö4 "*Aktivitelere geçince hiç zorlanmadım ve videoları kolaylıkla anladım ve çok sevdim. Bence çok eğlenceliydi. Kaçan kurbanlık vardı ona çok güldüm. O videoyu birkaç kez izledim.*" ve Ö5 "*Aktiviteler eğlenceli ve güzeldi.*" şeklinde görüş bildirmiştir. "Eğitici/Öğretici" kategorisinin frekansı 10 (%35,71) olmuştur. Bu kategori altında görüşlerini Ö5 "*Bir sürü farklı bayram ve festival öğrendim. Onların isimlerini öğrendim. Birinci aktivitede insanların bayramlarda neler yaptığını bulmaya çalıştım.*"; Ö4 "*ünitenin başındaki kartlarda bayramlar vardı. Onların nasıl söylendiğini öğrendim.*" ve Ö6 "*Festivaller ve bayramlar ünitesinde çok güzel olayları gördüm. İnsanların neler yaptığını öğrendim.*" şeklinde ifade etmiştir. "Anlaşılır" (f=5; %17,86) kategorisine ilişkin Ö7 "*Aktivitelerde ne yapacağımı anladım. Aktiviteler zor değildi.*" ve Ö2 ise "*Ne yapacağımı anlarken hiç zorlanmadım.*" şeklinde ifadeleri bulunmaktadır.

Olumlu ve olumsuz tema altında yer alan tüm kategorilerin bir arada bulunma durumlarına göre oluşturulan ilişki ağı ise aşağıdaki gibidir:

Şekil 62. *Günlüklerden Elde Edilen Kategoriler Arası İlişki Ağı*



Öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşlerini ilettikleri günlüklerinde olumlu tema altında bulunan kategorilerin bir arada bulundukları görülmektedir (bkz. Şekil 62. Günlüklerden Elde Edilen Kategoriler Arası İlişki Ağı). Örneğin, Movies ünitesine ilişkin günlüklerde Ö1'de "*Filmlerle ilgili bulmaca çok güzel…İngilizce pekiştirdim.*" İlgi çekici/Güzel kategorisiyle Eğitici/Öğretici kategorisi; Ö7'de "*Dinlemeler anlaşılırdı. Bilmediğim birçok kelimeler öğrendim*." Anlaşılır ve Eğitici/Öğretici kategorileri ve Ö8'de "*(ünite) ilgi çekici. Dinlemeler anlaşılırdı.*" Anlaşılır ve İlgi çekici/Güzel kategorileri bir arada bulunmaktadır. Diğer taraftan, olumsuz tema altında yer alan Geliştirilebilir/Geliştirilmeli kategorisinin de olumlu tema altındaki bütün kategorilerle bir arada bulunduğu görülmektedir. Örneğin, The Animal Shelter ünitesi için gönderilen günlüklerde Ö2 "*Eşleştirme aktivitesi kolaydı ama diğerinde (aktivitede) biraz zorlandım. Her soru için birkaç kez dinledim. Ama yapabildim sonra.*" şeklinde ifade etmektedir ve burada site için tasarlanan etkinliklerin öğrenciler tarafından yürütülebilmesini ifade eden Anlaşılır kategorisiyle etkinliklerin nasıl yürütüleceğinin anlaşılmasını sağlayan yönergelerin ya da doğrudan etkinliğin içeriğinin Geliştirilebilir/Geliştirilmeli kategorisi bir arada bulunmaktadır. Yine Ö7 "*Doğru yanlış aktivitesi güzeldi. Başta ne yapacağımı anlayamadım ama birkaç kere deneyince anladım. Keşke onun gibi bir tane daha aktivite olsaydı ya da daha fazla soru olsaydı.*" şeklinde görüşlerini ifade etmiştir ve burada

içeriğin İlgi Çekici/Güzel olduğunu ifade edip aynı zamanda benzer bir aktivite daha olmasını isterken Geliştirilebilir/Geliştirilmeli olduğu söylemektedir. Movies ünitesi için gönderilen günlüklerde Ö1 "*Videolarda anlamadığım yerler oldu ama diğerleri anlaşılırdı. İngilizce pekiştirdim.*" demektedir ve burada da Eğitici/öğretici kategorisiyle Geliştirilebilir/Geliştirilmeli kategorisinin bir arada bulunduğu görülmektedir.

2.2. GÖRÜŞME FORMUNA İLİŞKİN BULGULAR

Toplanan veriler araştırmacı ve eş-gözlemci tarafından bağımsız olarak kodlanmış; buna göre, nitel veride dokuz kategori (Eğitici/Öğretici, Eğlenceli/İyi/Güzel, Farklı İçerik, Kolay İçerik, Kolay İnternet Sitesi, Zor İçerik, Teknik Sorunlar, Eksik Donanım ve Zor İçerik) belirlenmiş ve bunlar iki tema altında (olumlu ve olumsuz) toplanmıştır. Tema ve kategorilere ilişkin bulgular şu şekildedir:

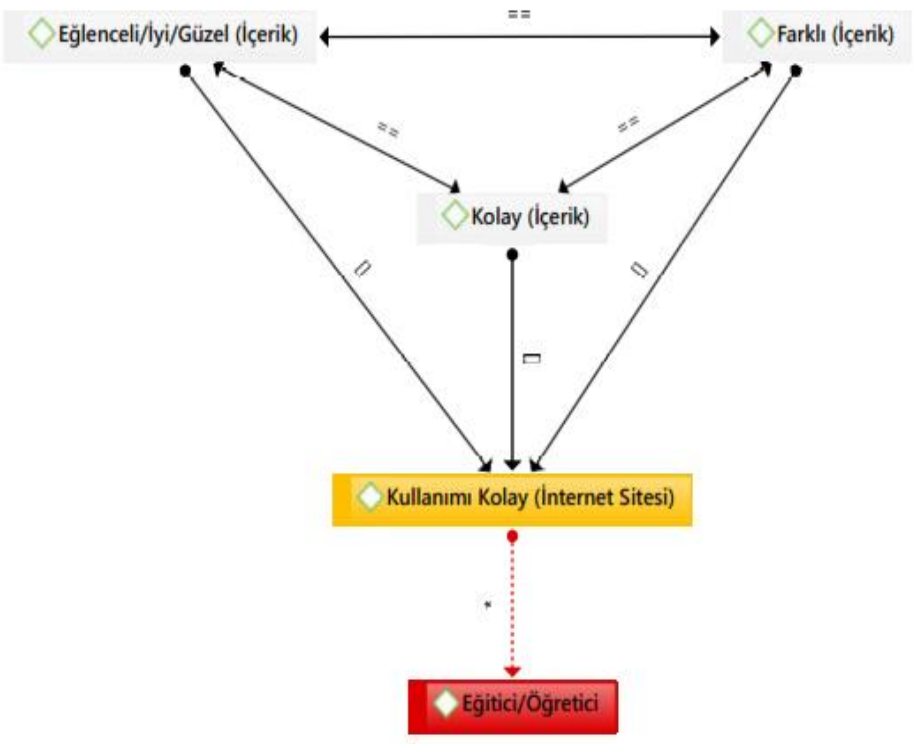
Tablo 56. *Olumlu Tema ile ilgili Bulgular*

Kategori	f	%
Eğitici/Öğretici	18	23,7
Eğlenceli/İyi/Güzel (İçerik)	30	39,4
Farklı (İçerik)	2	2,6
Kolay (İçerik)	14	18,5
Kolay (İnternet Sitesi)	12	15,8
Toplam	76	100,00

Öğrencilerin geliştirilen içerikle ilgili olumlu görüşleri beş kategori altında kodlanmıştır (bkz. Tablo 56. Olumlu Tema ile ilgili Bulgular). Bunlardan ilki eğitici/öğretici başlığı (f=18) altında yer alan ve öğrencilerin internet sitesi aracılığıyla öğrenme faaliyetinde bulunduklarının farkında olduklarına dair ifadelerinden ortaya çıkmıştır. Örneğin, Ö1 "*İnternette çalışmak güzeldi. İngilizce öğrenirken interneti kullandığım için mutlu oldum.*" şeklinde durumu açıklarken Ö5 ise "*Dinlerken ve izlerken çok heyecanlı ve mutlu oldum. Her şey çok güzel oldu. Bence internette çalışmak kitapta çalışmaktan güzel.*" şeklinde öğrenme faaliyeti konusunda kitaptan bir karşılaştırma yapmıştır. İkinci ve en yüksek frekansa sahip olan kategori Eğlenceli/İyi/Güzel (İçerik) (f=30) olarak adlandırılmıştır ve öğrencilerin içerikle etkileşim sonucu geliştirdikleri olumlu tutumları içermektedir. Örneğin, Ö8 "*Siteyi kullanmayı çok sevdim. Çok güzel şeyler yaşadım ve öğrendim. Videoları izlemek ve dinlemek çok eğlenceliydi.*" derken Ö4 "…, *uygulamalar çok güzeldi. Videolar çok renkliydi.*" ve Ö6 "*Alıştırmaları yaparken çok eğlendim. Videoları çok sevdim.*" şeklinde tecrübelerini konumlandırmaktadır. Bu tema altındaki en düşük frekansa sahip kategori ise farklı içerik (f=2) olarak adlandırılmıştır ve öğrencilerin geleneksel (kitap-defter) yöntemin dışına çıkarak

İngilizce çalışmaya ilişkin görüşlerini kapsamaktadır. Bu durumu Ö3 "…*Sevdim çünkü İngilizcede farklı bir şey yaptık.*" ve Ö7 "*Alıştırmalar farklı ve eğlenceliydi. Videolar güzeldi. Alıştırmaları yaparken çok eğlendim.*" şeklinde ifade etmişlerdir. Bu temadaki en sık tekrar eden üçüncü kategori kolay içerik (f=14) olarak adlandırılmıştır ve öğrencilerin alışageldikleri basılı materyalden farklı olarak sunulan içeriği takip etme ve alıştırmaları yapma konusunda sorun yaşamadıklarını ortaya koymaktadır. Bu durumu Ö9 "*Alıştırmalarda ne yapacağımı anladım ve kolaylıkla yaptım.*" şeklinde açıklarken Ö5 de "*Alıştırmalara çalışırken zorlanmadım.*" şeklinde ifade etmiştir. Bu temada sık tekrar eden bir diğer kategori internet sitesinin kolay kullanımı (f=12) ile ilgilidir ve öğrencilerin sitede gezinme ve içerikleri kullanma konusunda sorun yaşamadıklarını ortaya koymaktadır. Örneğin, Ö11 "*İnternet sitesinde gezinmek çok güzeldi. Ne yapmam gerektiği her sayfada yazıyordu.*" derken, Ö9 da "*Siteyi kullanırken zorlanmadım. Sayfalar arasında kolayca gidebildim. Kaybolmadım.*" demiştir.

***Şekil 63**. Olumlu Tema İlişki Şeması*



Analiz sonucu ortaya çıkan kategorilerin ilişkileri Şekil-63'te gösterilmiştir. Buna göre öğrencilerin çevrimiçi sağlanan içeriği üç farklı kategoride tanımladıkları görülmektedir ve bunlar arasında bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Üç kategoride tanımlanan içerik ise oluşturulan internet sitesinin bir parçasıdır ve öğrenciler sitenin

kullanım açısından kolay olduğunu belirtmektedir. İçerik ve içeriğin sunulduğu internet sitesi ise temelde eğitici/öğretici olma özelliğini taşımaktadır.

Tablo 57. *Olumlu Tema-Grup Bazlı Değerlendirme*

Kategori/Grup	Ortalama Altı (n=6)		Ortalama Üstü (n=7)	
	f	c-coefficient	f	c-coefficient
Eğitici/Öğretici	8	0,50	10	0,67
Eğlenceli/İyi/Güzel (İçerik)	12	0,50	18	0,95
Farklı (İçerik)	2	0,33	0	0,00
Kolay (İçerik)	7	0,54	7	0,50
Kullanımı Kolay (İnternet Sitesi)	3	0,20	9	0,90
Toplam	32		44	

Beş ünitenin başarı testi ortalamalarına göre ortalamanın altında altı (OA) ve üstünde (OÜ) yedi öğrenci bulunmaktadır. Bu gruplardan elde edilen kategoriler ve gruplarla kategoriler arasındaki ilişkiyi gösteren katsayılar Tablo-57'de gösterilmiştir. C katsayısı genellikle sıfır ve bir arasında bir sayıdır; istatistikteki Pearson ya da Spearman korelasyon katsayısına benzer (Friese, 2014, s. 175). Gruplarla kategoriler arasındaki ilişkiyi gösteren katsayılar incelendiğinde eğitici/öğretici ve kolay (içerik) kategorilerinde gruplar arasında bir benzerlik olduğu ve gruplarla ilgili kategoriler arasında orta düzeyde bir ilişki bulunduğu (OA katsayı: ,50; OÜ katsayı: , 67) görülmektedir. Öte yandan içeriği farklı olarak değerlendiren yalnızca OA grubu olmuştur ancak grupla kategori arasındaki ilişki düşük düzeydedir. Kullanımı Kolay (İnternet Sitesi) kategorisinin OÜ grubuyla arasında yüksek (katsayı: ,90), OA grubuyla ise düşük (katsayı: ,20) bir ilişki olduğu görülmektedir. Eğlenceli/İyi/Güzel (İçerik) kategorisinde ise OÜ grupla yüksek (katsayı: ,95) OA ile orta (katsayı: ,50) düzeyde ilişki bulunmaktadır (bkz. Tablo 57. Olumlu Tema-Grup Bazlı Değerlendirme).

Tablo 58. *Olumsuz Tema ile ilgili Bulgular*

Kategori	f	%
Donanım Eksik	3	14,29
Karmaşık (İnternet Sitesi)	6	28,57
Teknik Sorun (İnternet/Cihaz vs.)	4	19,05
Zor (İçerik)	8	38,09
Toplam	21	100,00

Öğrencilerin geliştirilen içerikle ilgili olumsuz görüşleri dört kategoride kodlanmıştır (bkz. Tablo 58. Olumsuz Tema ile ilgili Bulgular). Bunlardan biri donanım eksikliği (f=3) olarak belirlenmiştir ve internet sitesine ulaşmak için gereken bilgisayar, tablet bilgisayar, akıllı cep telefonu vs. cihazların ve/ya internet bağlantısının olmaması ile ilgilidir. Bununla ilgili, örneğin Ö2 durumu şöyle ifade etmiştir: "*Bilgisayarım*

olmadığından çalışırken biraz zorlandım." Bu temadaki ikinci kod karmaşık internet sitesi (f=5) olarak belirlenmiştir. Bu kodun ortaya çıkışı alıştırmaların teknik özellikleri (sürükle-bırak, sürükle eşleştir, vs.) ve sayfalar arasında gezinme ve alıştırmada ne yapılması gerektiğine ilişkin yönergelerden ortaya çıkmaktadır. Örneğin Ö4, "*Bazı alıştırmalarda cevapları sürüklerken biraz zorlandım.*" ve Ö12 "*Bazen nereye tıklayacağımı bilemedim ama arkadaşlarıma sordum onlar söyledi.*" şeklinde alıştırmalarla ilgili sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Diğer taraftan, Ö7 "*Sitede nasıl gezeceğimi bilemedim.*" ve Ö6 "*Bir alıştırmada ne yapacağımı anlayamadım. Yaparken biraz eğlenebildim…*" şeklinde internet sitesi ve alıştırma yönergeleri nedeniyle yaşadıkları olumsuzluğu ifade etmişlerdir. Bu temada bir diğer kategori ise cihaz ve bağlantı kaynaklı teknik sorunlardan oluşturulmuş ve teknik sorun (f=4) başlığıyla verilmiştir. Bu kategori içinde donanım eksikliğinden ziyade cihaz ve bağlantı olmasına rağmen yaşanan sorunlar ifade edilmiştir. Örneğin, Ö5 "*Bazen internet yavaş olunca beklemek zorunda kaldım.*" ve Ö7 "*İnternete bağlanırken biraz zorlandığım oldu.*" şeklinde yaşadıkları sorunu açıklarken Ö13 internet sitesinin mobil uyumlu olmaması nedeniyle yaşadığı sorunu "*Telefondan sitede gezmek zor oldu. Sürükleme alıştırmalarını yaparken yanlış yere sürükledim.*" şeklinde ifade etmiştir. Bu tema içerisinde en sık ortaya çıkan kategori zor içerik (f=8) şeklinde kodlanmıştır. Kategori, adından anlaşılacağı üzere, internet sitesi aracılığıyla sunulan dinleme içeriklerinin anlaşılamaması ile ilgilidir. Bu durumu Ö3 "*Videoları bazen anlamadım ama olsun tekrar izledim.*", Ö6 "*Bazen videoları anlayamadım.*" ve "*Çalışırken zorlandım. Bazı videoları izledim ama ne dediklerini anlayamadım.*" şeklinde ifade etmiştir. Diğer taraftan Ö1 "*Bazı alıştırmalarda sesleri duyamadığım için biraz zorlandım.*" demiştir; bu durumda ilgili öğrencinin durumunun içeriğin zorluğundan kaynaklanan diğerlerinden ayrıldığı ve öğrencinin yaşadığı geçici teknik bir sorundan kaynaklanmış olabileceği değerlendirilebilir.

Tablo 59. *Olumsuz Tema-Grup Bazlı Değerlendirme*

Kategori/Grup	Ortalama Altı (n=6)		Ortalama Üstü (n=7)	
	f	c-coefficient	f	c-coefficient
Eksik Donanım	2	0,29	1	0,11
Karmaşık İnternet Sitesi	2	0,20	4	0,44
Teknik Sorunlar (Cihaz/İnternet/vs.)	3	0,43	1	0,10
Zor (İçerik)	4	0,40	4	0,36
Toplam	11		10	

Beş ünitenin başarı testi ortalamalarına göre ortalamanın altında altı (OA) ve üstünde (OÜ) yedi öğrenci bulunmaktadır. Bu gruplardan elde edilen kategorilerin dağılımı ve bunların gruplarla ilişkilerini gösteren katsayılar Tablo-60'ta gösterilmiştir. Gruplarla kategoriler arasındaki ilişkiyi gösteren katsayılar incelendiğinde karmaşık internet sitesi ve zor içerik kategorileriyle OÜ grubu (sırasıyla katsayılar ,44 ve ,36); teknik sorunlar (cihaz/internet/vs.) ve zor (içerik) kategorileriyle de OA grubu (sırasıyla katsayılar ,43 ve ,40) arasında orta düzeyde bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Eksik donanım kategorisiyle her iki grup arasında düşük (OA katsayı: ,29; OÜ katsayı: ,11); karmaşık internet sitesi kategorisiyle OA grubu arasında düşük (katsayı: ,20) ve teknik sorunlar (cihaz/internet/vs.) ile OÜ grubu arasında düşük (katsayı: ,10) ilişki bulunduğu görülmektedir (bkz. Tablo 59. Olumsuz Tema-Grup Bazlı Değerlendirme).

3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Beşinci sınıf İngilizce dersinde beş ünite için hazırlanan uzaktan eğitim etkinliklerine ilişkin araştırmacı günlüklerinde yer alan görüşler nelerdir?" şeklindedir. Öğrencilerin internet sitesinde bağımsız şekilde çalıştıkları süre boyunca rehberlik ve gözlem amacıyla çevrim içi ortamda onlarla bulunan araştırmacının gözlemlerini yansıtan günlükler bu kısımda sunulmuştur.

3.1. HELLO ÜNİTESİ UYGULAMASINA İLİŞKİN ARAŞTIRMACI GÜNLÜĞÜ BULGULARI

Öğrencilerin internet sitesindeki içeriği, akışı, etkinlikleri vs. tanıması amacıyla geliştirilen Hello ünitesi ile ilgili uygulama yapıldığı esnada araştırmacı tarafından tutulan günlük aşağıdaki gibidir:

> *"Öğrencilerle tanışma aktiviteleri yapıldı. İnternet sitesinin tanıtımında öğrencilerin renkler, videolar, videolarda yer alan çizgi ve gerçek karakterler gibi görsel öğelere özellikle önem verdiği, en çok bunlar hakkında konuştukları gözlendi. Bazı öğrenciler internet sitesinde yer alan konu başlıkları ile ders kitaplarında yer alan ünite başlıklarını hemen eşleştirdi. Tanıtım ünitesinde (Hello) ülkelere özgü yiyeceklerle ülke bayraklarının eşleştirilmesinde hep bir ağızdan konuşma nedeniyle biraz kaos olmasına karşın öğrenciler çok eğlendi. Öğrencilerin eşleştirme konusunda emin olamadıkları durumlarda internetten arama yaptıkları anlaşıldı; bazı öğrenciler bu durumu ifade etti. Daha sonra nereye tıklamaları gerektiği sorulduğunda yönlendirmeyi kolaylıkla fark ettiler ve*

sıradaki aktiviteye kolaylıkla geçtiler. Kendi kendine çalışma istasyonunda videoyu izlemeleri ve video içinde kendilerine sorulan sorulara cevap vermeleri gerektiğini kolaylıkla anladıkları görüldü. Yeni tanıştıkları müzik grubunu sevdiler. Buradan sonra Aktivite-1'e geçme konusunda sorun yaşanmadığı görüldü ve ilgili aktiviteyi kolaylıkla tamamladılar. Süre sorunu yaşanmadı."

Günlük incelendiğinde, internet sitesinin genel görünüşü ve görseller hakkında olumlu öğrenci görüşlerinin bulunduğuna; öğrencilerin ünite sayfaları arasında geçişleri düzenleyen yönergeleri anlamakta zorlanmadıklarına, bir ders saatinin (30 dk) yeterli olduğuna ve bireysel çalışma bölümünde sorun yaşanmadığına dair olumlu ve çevrim içi ortamda öğrencilerin aynı anda konuşması nedeniyle olumsuz bir bulgu tespit edilmektedir.

3.2. MOVIES ÜNİTESİ UYGULAMASINA İLİŞKİN ARAŞTIRMACI GÜNLÜĞÜ

Film türleri ve fiziksel ve kişisel özellikleri ifade etmek için kullanılan sıfatların odak noktasında olduğu bu üniteye ilişkin araştırmacı günlüğü aşağıdaki gibidir:

"Movies ünitesinin başında yer alan film karakterleriyle ilgili bulmaca hemen ilgi çekti. Öğrenciler büyük bir heyecanla görebildikleri karakterlerin isimlerini söylediler. Kendi kendine çalışma istasyonunda kişisel özellikleri ifade etmek için kullanılan sıfatların Türkçe karşılıklarını bilmedikleri için pek çok öğrenci çeviri olup olmayacağını sordu ya da kelimeleri Google Translate ile çevirmeye çalıştı. Duyduklarını tekrar etme konusunda öğrenciler oldukça iyiydi ancak soru bölümünde videoda yer alan kişileri niteleyen sıfatları eşleştirme konusunda zorlandıkları görüldü. Birkaç kere izleyerek tekrar denemeleri gerektiğini ifade eden öğrenciler oldu. Konuyla ilgili ilk aktivite yapılırken öğrenciler daha önce izledikleri filmlerle ilgili (kendilerinden böyle bir şey istenmemesine rağmen) bilgi verdiler ve izlemedikleri filmlerle ilgili diğer öğrencilerin ne bildiğini öğrenmek üzere sorular sordular. Bazı öğrenciler, izlemedikleri filmlerle ilgili internette araştırma yaptıklarını ifade ettiler. Dinledikleri metni katılanların çoğunun anladığı görüldü. Bazı öğrenciler kaçırdıkları ya da tam anlayamadıkları kısımları tekrar dinlediler. Sürükle bırak aktivitesinde cevaplarına anında dönüt almayı beklemiyorlardı; başta bu durum karşısında şaşırsalar da çabucak uyum sağladılar ve anında dönüt olayını sevdiler. İkinci aktiviteye geçişte sorun yaşanmadı; yönlendirmeyi izleyerek geçiş yaptılar. Film karakterleriyle ilgili bu aktivitede de sorun yaşanmadı; ne

yapmaları gerektiğini ve dinledikleri içeriği kolayca anladılar. Sürükle bırak aktivitesinin bir öncekinden farklı olmasına başta şaşırsalar da kolaylıkla uyum sağladılar. Yanlış yaptıkları eşleştirmeler için yeniden deneyen öğrenciler oldu ve arkadaşlarıyla etkileşime geçerek eşleştirmelerle ilgili ipuçları almayı denediler. Bu aktivitenin tamamlanmasıyla başarı testlerine geçtiler ve bunların uygulanmasında herhangi bir sorun olmadı; çoktan seçmeli bu kısımları kolaylıkla yapabildiler. Birinci başarı testinin ses dosyasında bazı sorunlar olduğunu ve konuşmanın çok hızlı ilerlediğini belirten öğrenciler oldu. İkinci ve üçüncü ile ilgili böyle bir bildirim olmadı."

Araştırmacı günlüğü incelendiğinde, öğrencilerin bulmaca aktivitesi ile ilgili olumlu tutum gösterdikleri; kendi kendine çalışma istasyonunda eksik bilgileri nedeniyle zorlandıkları; filmlerle ilgili içeriği sevdiklerini ve/ya ilgili çekici bulduklarını gösteren davranışlar sergiledikleri, sayfalar arasında geçişlerde sorun yaşanmadığı ve aktivitelerde ne yapacaklarını sorunsuz anladıkları ve içeriğe yerleştirilen bir dosyayla ilgili teknik bir soruna dair öğrenci dönüşleri yapıldığı görülmektedir.

3.3. PARTY TIME ÜNİTESİ UYGULAMASINA İLİŞKİN ARAŞTIRMACI GÜNLÜĞÜ

Parti malzemeleri (yiyecek, içecek, süs vs.) ile ilgili kelimeler ve izin isteme (Can I…) ile buna verilen olumlu ve olumsuz cevapları anlamanın odak noktasında olduğu bu üniteye ilişkin araştırmacı günlüğü aşağıdaki gibidir:

"Party Time ünitesinin dinleme öncesi aktivitesinde yer alan ses destekli görseller ve kelimelerin yazılışının eşleştirilmesi aktivitesini öğrenciler sevdi; ne yapılacağını anlamaları çok uzun sürmedi ve kolaylıkla anladılar. Anahtar kelimelerin telaffuzunu kendi kendilerine tekrar ettikleri görüldü. "Can I..." kalıbıyla izin isteme konusunu işleyen kendi kendine çalışma istasyonunda şarkıya eşlik ettikleri ancak ilk izlemenin ardından tüm öğrencilerin tüm sorulara cevap veremedikleri görüldü. Bazı öğrenciler belirli kısımları tekrar izlemek istediklerini ifade ettiler ve onlara zaman tanındı. Bazı öğrenciler, arkadaşlarına sorular sorarak cevaplara ulaşmaya çalıştı. Bu ünitede yer alan aktivitede ne yapılacağını anlamaları kolay olmadı. Videonun içine gömülen sorulara nasıl cevap vereceklerini ve zamanı nasıl kontrol edeceklerini çözmeleri zaman aldı. Videoyu durdurmadan ekranda çıkan sorulara cevap vermeye çalışanlar dinleyerek yakalamaları gereken bilgileri kaçırdılar. Ekranda çıkan soruya cevap

vermek için önce videoyu durdurmaları sonra soruyu cevaplamaları ve cevaplarının doğruluğunu kontrol etmeleri gerektiğini anlamaları için birkaç deneme yapmak zorunda kaldılar. Bu aktiviteyle ilgili yönergenin değiştirilmesi gerektiği anlaşıldı. Her şeye rağmen bu aktiviteyi sevdiler. Ünite sonunda yer alan başarı testinde ses dosyasını açık ve anlaşılır buldular. Çoktan seçmeli soruları cevaplama konusunda sorun yaşamadıklarını belirttiler."

Araştırmacı günlüğü incelendiğinde öğrencilerin giriş aktivitesine karşı olumlu tutum gösterdikleri ve aktivitede ne yapmaları gerektiğini kolaylıkla anladıkları; kendi kendine çalışma istasyonunda tek izlemeyle yeterli performansa ulaşılamadığı; ünitede yer alan aktiviteyle ilgili yönergeden kaynaklı bir sorun yaşandığı ve aktivitenin nasıl yapılacağının anlaşılamadığı; buna rağmen öğrencilerin aktiviteyi sevdikleri ve içeriği teknik açıdan anlaşılır buldukları görülmektedir.

3.4. FITNESS ÜNİTESİ UYGULAMASINA İLİŞKİN ARAŞTIRMACI GÜNLÜĞÜ

Spor türleriyle ilgili kelime bilgisi ve sevdiğin/sevmediğin (like/dislike) sporları söylemenin odak noktasında olduğu bu üniteye ilişkin araştırmacı günlüğü aşağıdaki gibidir:

"Fitness ünitesinin başında yer alan ve çeşitli spor türlerinin İngilizce telaffuzuyla desteklenmiş görsellerini aynı olanlarla eşleştirme aktivitesinde öğrenciler ne yapmaları gerektiğini kolaylıkla anladı ve aktiviteyi hızlı bir şekilde tamamladılar. Aktiviteyi sevdikleri görüldü. Çoğu öğrenci duyduklarını tekrar ederek alıştırmada ilerledi. Hoşlandıkları ve hoşlanmadıkları şeyleri ifade etme konusunu şarkıyla açıklayan kendi kendine çalışma istasyonunda şarkıya eşlik ettikleri ve video içinde yer alan sorulara cevap vermeye çalıştıkları görüldü. Tek izlemede tüm sorulara cevap verilemediği görüldü. Öğrenciler bazı kısımları tekrar izledi. Birinci aktivitede sürükle bırak tarzı etkinliği sevdikleri görüldü. Animasyonu durdurarak izledikleri ve bazı öğrencilerin animasyonun tamamını yeniden izledikleri görüldü (öğrenciler böyle ifade etti). İçeriğin (ses dosyasının) anlaşılabilir olduğu görüldü. İkinci aktivitede daha önce çalışmadıkları bir eşleştirme aktivitesi yapmaları gerekiyordu ve bunda zorlandılar; bu aktiviteyi biraz karmaşık buldular. Soruları cevaplayabilmek için birkaç kez izlemeleri gerekti. İçeriği anlamakta zorlanmadıklarını belirttiler. Cevaplarını iletttiklerinde skoru görüntüleme konusunda sorun yaşamadılar; cevaplarını kontrol ettikten sonra birbirleriyle fikir alışverişinde bulundukları görüldü. Başarı testi-1'de

animasyon değil ses dosyası olması dikkatlerini çekti. Sorulara nasıl cevap vereceklerini (cevabın üzerine tik işaretini sürükle bırak) kolaylıkla anladıkları ve yapabildikleri anlaşıldı. Çoktan seçmeli sorulardan oluşan ikinci başarı testinde de yalnızca ses dosyası olması dikkatlerini çekti; soruların nasıl cevaplanacağını önceki alıştırmalarda gördükleri için sorun yaşamadılar."

Araştırmacı günlüğü incelendiğinde, öğrencilerin giriş aktivitesini sevdikleri, ne yapmaları gerektiğini kolaylıkla anladıkları ve aktiviteyi yaparken bir yandan da kelimelerin söylenişlerini tekrar ettikleri; kendi kendine çalışma istasyonunda aktiviteye katılım gösterdikleri ancak tekrar izlemeye ihtiyaç duydukları; içerikte sunulan ses dosyasının öğrenciler tarafından anlaşılabildiği; diğer aktivitede içeriği anlama konusunda sorun yaşamamakla birlikte daha önce benzerini yapmadıkları bir etkinlikte zorlandıkları ve başarı testi kısmında ne yapmaları gerektiğini anlayabildikleri ve kolayca yaptıkları görülmektedir.

3.5. THE ANIMAL SHELTER ÜNİTESİ UYGULAMASINA İLİŞKİN ARAŞTIRMACI GÜNLÜĞÜ

Öğrencilerin duydukları cümlelerde geçen ve şimdiki zamanda kullanılan fiilleri yakalamaları beklenen bu üniteye ilişkin araştırmacı günlüğü aşağıdaki gibidir:

"Animal Shelter ünitesinin başında yer alan flashcard aktivitesinde ekranda gördükleri fiillerin İngilizcesini bildikleri durumlarda sesli olarak ifade ettikleri, telaffuzu duymak için kartın altında yer alan butonu tıkladıkları ve kartı çevirip cevaplarını kontrol ettikleri görüldü. Öğrencilerin çoğu burada ne yapmaları gerektiğini anladılar; bazı öğrenciler birkaç kartı doğrudan çevirip arkalarına baktıktan sonra ne yapmaları gerektiğini anladılar. Bu aktiviteyle ilgili yönergenin güncellenmesi gerekiyor. Yönlendirmeyi takip ederek kendi kendine çalışma istasyonuna kolaylıkla geçtiler. Present Continous tense açıklanan videoyu dikkatlice takip ettikleri, anlamadıkları yerleri tekrar izleyip arkadaşlarına ve öğretmene soru sordukları görüldü. Aktivite-1'e kolaylıkla ilerledikleri ve burada yer alan videoyu keyifli buldukları görüldü/ifade edildi. Hayvanlarla ilgili kısa videolarda çok eğlendikleri görüldü. Aktivitede yer alan hayvanlar/insanlarla yaptıkları eylemleri eşleştirme amaçlı sürükle bırak etkinliğinde kendilerinden bekleneni kolaylıkla anladıkları ve soruları istekli bir şekilde cevaplamaya çalıştıkları görüldü. İkinci aktivitede daha önce yapmadıkları türde bir etkinlik bulunduğundan biraz tereddüt etseler de bir-iki

denemenin ardından kolaylıkla uyum sağladıkları ve soruları cevapladıkları görüldü. İçeriği anlamayla ilgili bir sorun yaşamadılar. Başarı testi-1'de animasyon ya da video yerine yalnızca ses dosyası olması hemen dikkatlerini çekti. Animasyonu tercih ettikleri anlaşılıyor. Soruları nasıl cevaplayacaklarını kolaylıkla anladıkları görüldü çünkü daha önce benzerini yapmışlardı. Çoktan seçmeli sorulardan oluşan ikinci başarı testinde de yalnızca ses dosyası olması dikkatlerini çekti; soruların nasıl cevaplanacağını önceki alıştırmalarda gördükleri için sorun yaşamadılar."

Araştırmacı günlüğü incelendiğinde, girişte yer alan aktivitenin öğrencilerin çoğunluğu tarafından anlaşıldığı, diğerleri için ise yönergede güncelleme yapılması gerektiği; kendi kendine çalışma istasyonunda sorun yaşanmadığı, öğrenciler arasında ve öğrencilerle öğretmen arasında etkileşim olduğu; sayfalar arasında geçişlerde sorun yaşanmadığı; öğrencilerin aktivitelerde yer alan içeriği beğendikleri ve aktivitelerin yapılmasında sorun çıkmadığı; başarı testlerinde problem tespit edilmemekle birlikte farklı türde (yalnızca ses) sunulan içeriğin öğrencilerin ilgilisini çektiği görülmektedir.

3.6. FESTIVALS ÜNİTESİ UYGULAMASINA İLİŞKİN ARAŞTIRMACI GÜNLÜĞÜ

Öğrencilerin dünyada kutlanan festivaller (bayramlar) hakkındaki basit metinleri anlamaları ve 100-1000 arasındaki rakamları çalışmaları beklenen bu üniteye ilişkin araştırmacı günlüğü aşağıdaki gibidir:

"Festivals ünitesinin başında yer alan bayramlar/festivallerle ilgili bunların isimlerinin telaffuzunun yer aldığı eşleştirme aktivitesinde ne yapmaları gerektiğini anlamaları fazla uzun sürmedi; benzer bir aktiviteyi daha önce yaptıkları için kolaylıkla uyum sağladılar. Özellikle daha önce İngilizcesini duymadıkları ve Türkiye'de de kutlanan dini bayramlarla ilgili kartlar çok ilgilerini çekti; bazı öğrencilerin bunların ne olduğu konusunda internette araştırma yaptığı görüldü. Geniş zaman konusunu şarkıyla açıklayan kendi kendine çalışma istasyonunda şarkıya eşlik ettikleri ve video içinde yer alan sorulara cevap vermeye çalıştıkları ancak tek izlemede tüm sorulara cevap verilemediği görüldü. Öğrenciler bazı kısımları tekrar izledi. Aktivite-1'de yer alan video çok ilgilerini çekti. Herkesin ne yaptığını anlamaya çalıştılar; oldukça eğlendikleri görüldü. Sürükle bırak tarzındaki alıştırmayı yaparken zorlanmasalar da bazı kısımları tekrar izlemeleri gerektiği anlaşıldı; sesin hızlı

olduğu konusunda dönüt verdiler. İkinci aktivitede videoların birleştirilmemiş olması ilgilerini çekti; nedeni konusunda tahminlerini birbirleriyle paylaştıkları görüldü. Videolarda yer alan festivaller ilgilerini çekti; bazılarıyla ilgili internette araştırma yaptıkları görüldü. Çoktan seçmeli sorulardan oluşan birinci ve ikinci başarı testlerinde de yalnızca ses dosyası olması dikkatlerini çekti; soruların nasıl cevaplanacağını önceki alıştırmalarda gördükleri için sorun yaşamadılar. Soruları cevaplamak için birden fazla kez dinlemeye ihtiyaç duydukları görüldü."

Araştırmacı günlüğü incelendiğinde, öğrencilerin girişte yer alan aktivitede sorun yaşamadıkları, ne yapmaları gerektiğini anlayabildikleri; sunulan içeriğin öğrencilerin ilgisini çektiği; kendi kendine çalışma istasyonunda aktiviteye uyum sağlandığı ancak tek izlemenin yeterli olmadığı; aktivitelerde sunulan içeriğin öğrencilerin eğlenmesini sağladığı, aktiviteyi genel olarak yapabildikleri ancak sesle ilgili bir problem ilettikleri; ikinci aktivitede ise öncekinden farklı olarak içeriğin bağımsız videolar aracılığıyla sunulmasının öğrencilerin dikkatini çektiği; başarı testi bölümlerinde de yalnızca ses dosyaları bulunmasının öğrencilerin dikkatini çektiği görülmektedir.

4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırma kapsamında geliştirilen dördüncü alt-problem cümlesi "Beşinci sınıf İngilizce dersinde uzaktan eğitim etkinliği hazırlanan beş üniteyi çalışan öğrencilerin bağlantıcı öğrenme kuramına ilişkin eylemleri ne düzeydedir?" şeklindedir ve buna ilişkin bulgular şu şekildedir:

4.1. ÖĞRENCİ GÜNLÜKLERİNDEN ELDE EDİLEN BULGULAR

Öğrencilerin yedi hafta süren uygulama boyunca her uygulamadan sonra dijital ortamda gönderdikleri günlükler incelendiğinde bağlantıcı öğrenme kuramına ilişkin davranışları kendilerine doğrudan ya da dolaylı olarak sorulmamasına rağmen Tablo-60'ta görüldüğü üzere on adet kodlama yapılmıştır. Ünite bazlı günlüklerden elde edilen kodlara ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir:

Tablo 60. *Öğrenci Günlüklerinde Bağlantıcı Davranışlara İlişkin Bulgular*

	Bağlantıcı	
Veri Kaynağı	f	%
Öğrenci Günlükleri-1 Hello	0	0
Öğrenci Günlükleri-2 Movies	1	9,09
Öğrenci Günlükleri-3 Party time	4	36,37
Öğrenci Günlükleri-4 Fitness	4	36,37
Öğrenci Günlükleri-5 Animal Shelter	2	18,17

Tablo 60. *(Devam) Öğrenci Günlüklerinde Bağlantıcı Davranışlara İlişkin Bulgular*

	Bağlantıcı	
Veri Kaynağı	f	%
Öğrenci Günlükleri-6 Festivals	0	0
Toplam	11	100,00

Tablo-60'ta görüldüğü üzere altı uygulamadan ikisinde (Uygulama-1 ve Uygulama-6) bağlantıcı öğrenme kuramı kapsamında değerlendirilebilecek bir davranışa ilişkin herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Öte yandan, Uygulama-2 ile ilgili günlüklerde 1; Uygulama-3 ile ilgili günlüklerde 4; Uygulama-4 ile ilgili günlüklerde 4 ve Uygulama-5 ile ilgili günlüklerde 2 olmak üzere bağlantıcı öğrenme kuramında açıklanan (bilgi alma/düzenleme/bireysel keşif, diğer öğrenenlerle ve ağlarla etkileşim, yeni ilişkiler kurma vs.) davranışlara ilişkin toplamda on bir adet kodlama yapılmıştır. Örneğin, Movies ünitesinde Ö4 "*Bazı filmleri bilmiyordum onlarla ilgili internette araştırma yaptım.*"; Party Time ünitesi ile ilgili günlüklerde Ö1 "*Aktivitede zorlandım. Nasıl yapacağımı anlayamadım. Arkadaşlarıma sordum ondan sonra yaptım.*"; Ö4 "*Bazı kelimelerin anlamına internetten baktım.*"; Ö5 "*…Soran arkadaşlarıma da anlattım nasıl yapacaklarını.*" ve Ö6 "*Anlamadıklarımı arkadaşlarıma sordum.*" şeklinde kurdukları bağlantıları açıklamaktadır. Fitness ünitesi ile ilgili günlüklerde ise kurulan bağlantılar Ö2 "*Bir aktivite zordu onu yaparken arkadaşlarıma sordum"; Ö5 "Anlamadığım yerleri de arkadaşlarıma sordum.*" ve Ö7 "*Anlamını bilmediğim kelimelere çeviriden baktım. Bazen zorlandım o zaman arkadaşlarıma da sordum.*" şeklinde açıklanmıştır. Animal Shelter ünitesi günlüklerinde ise Ö7 "*Bilmediğim kelimeler çoktu. Onlara sözlükten baktım.*" ve Ö8 "*Kart aktivitesinde önce ne yapacağımı anlamadım sonra arkadaşlarıma sorunca onlar söyledi.*" şeklinde kurdukları bağlantıları açıklamıştır.

4.2. ARAŞTIRMACI GÜNLÜKLERİNDEN ELDE EDİLEN BULGULAR

Araştırmacının gözlem ve destek amacıyla katıldığı çevrim içi derslerde tuttuğu günlüklerde öğrencilerin bağlantıcı öğrenme kuramında açıklanan (bilgi alma/düzenleme/bireysel keşif, diğer öğrenenlerle ve ağlarla etkileşim, yeni ilişkiler kurma vs.) davranışları ilişkin bulgular yer almaktadır. Altı uygulama boyunca tutulmuş bu günlüklerde on bir adet kodlama yapılmıştır.

Tablo 61. *Araştırmacı Günlüklerinde Bağlantıcı Davranışlara İlişkin Bulgular*

Ünite	f	%
Hello	1	9,09
Movies	4	36,37

Tablo 61. *(Devam) Araştırmacı Günlüklerinde Bağlantıcı Davranışlara İlişkin Bulgular*

Ünite	f	%
Party time	1	9,09
Fitness	1	9,09
The Animal Shelter	1	9,09
Festivals	3	27,27
Toplam	11	100,00

Araştırmacı günlüklerinde öğrenci günlüklerinden farklı olarak her ünitede bağlantıcı öğrenme kuramında ön görülen davranışlara ilişkin bulgular olduğu görülmektedir (bkz. Tablo 61. Araştırmacı Günlüklerinde Bağlantıcı Davranışlara İlişkin Bulgular). Hello ünitesinde "*Öğrencilerin eşleştirme konusunda emin olamadıkları durumlarda internetten arama yaptıkları anlaşıldı; bazı öğrenciler bu durumu ifade etti.*" şeklinde bağlantıcı öğrenme kuramında bilgi alma ve yeni ilişki kurma şeklinde tanımlanan bağlantıların kurulduğuna dair bir bulgu yer almaktadır. Movies ünitesinde "*Kendi kendine çalışma istasyonunda kişisel özellikleri ifade etmek için kullanılan sıfatların Türkçe karşılıklarını bilmedikleri için pek çok öğrenci çeviri olup olmayacağını sordu ya da kelimeleri Google Translate ile çevirmeye çalıştı.*" şeklinde yine bilgi alma ve yeni ilişki kurma şeklinde tanımlanan bağlantıların kurulduğu görülmektedir. Yine bu ünitede diğer öğrenenlerle ve ağlarla etkileşim davranışı gösterildiği "*Konuyla ilgili ilk aktivite yapılırken öğrenciler daha önce izledikleri filmlerle ilgili (kendilerinden böyle bir şey istenmemesine rağmen) bilgi verdiler ve izlemedikleri filmlerle ilgili diğer öğrencilerin ne bildiğini öğrenmek üzere sorular sordular.*" şeklindeki ifadede görülmektedir. Ayrıca "*Bazı öğrenciler, izlemedikleri filmlerle ilgili internette araştırma yaptıklarını ifade ettiler.*" notuyla öğrencilerin yine bilgi alma davranışı gösterdikleri işaret edilmektedir. Bu ünitede son olarak diğer öğrenenlerle ve ağlarla etkileşim davranışı gösterildiği "*Yanlış yaptıkları eşleştirmeler için yeniden deneyen öğrenciler oldu ve arkadaşlarıyla etkileşime geçerek eşleştirmelerle ilgili ipuçları almayı denediler.*" şeklindeki araştırmacı ifadesinde görülmektedir. Party Time ünitesinde ise diğer öğrenenlerle etkileşim davranışı "*"Can I…" kalıbıyla izin isteme konusunu işleyen kendi kendine çalışma istasyonunda şarkıya eşlik ettikleri ancak ilk izlemenin ardından tüm öğrencilerin tüm sorulara cevap veremedikleri görüldü. Bazı öğrenciler belirli kısımları tekrar izlemek istediklerini ifade ettiler ve onlara zaman tanındı. Bazı öğrenciler, arkadaşlarına sorular sorarak cevaplara ulaşmaya çalıştı.*" notunda da görülmektedir. Fitness ünitesiyle ilgili araştırmacı günlüğünde ise öğrencilerin bağlantıcı

öğrenme kuramı kapsamında bireysel keşif ve yansıtma davranışı gösterdikleri "*Cevaplarını ilettiklerinde skoru görüntüleme konusunda sorun yaşamadılar; cevaplarını kontrol ettikten sonra birbirleriyle fikir alışverişinde bulundukları görüldü.*" şeklinde açıklanmaktadır. The Animal Shelter ünitesiyle ilgili günlükte ise "*Present Continous tense açıklanan videoyu dikkatlice takip ettikleri, anlamadıkları yerleri tekrar izleyip arkadaşlarına ve öğretmene soru sordukları görüldü.*" şeklinde yer alan ifade ile öğrencilerin diğer öğrenenlerle ve ağlarla etkileşim ve bilgi alma davranışı sergiledikleri anlaşılmaktadır. Son olarak Festivals ünitesi ile ilgili araştırmacı günlüğünde "*Özellikle daha önce İngilizcesini duymadıkları ve Türkiye'de de kutlanan dini bayramlarla ilgili kartlar çok ilgilerini çekti; bazı öğrencilerin bunların ne olduğu konusunda internette araştırma yaptığı görüldü.*" şeklinde öğrencilerin bilgi alma ve yeni ilişkiler kurma; "*İkinci aktivitede videoların birleştirilmemiş olması ilgilerini çekti; nedeni konusunda tahminlerini birbirleriyle paylaştıkları görüldü.*" şeklindeki ifadede bireysel keşif ve yansıtma ve "*Videolarda yer alan festivaller ilgilerini çekti; bazılarıyla ilgili internette araştırma yaptıkları görüldü.*" şeklindeki ifadede bilgi alma davranışı gösterdikleri açıklanmaktadır.

4.3. GÖRÜŞME FORMUNA İLİŞKİN BULGULAR

Toplanan veriler araştırmacı ve eş-gözlemci tarafından bağımsız olarak kodlanmış; buna göre nitel veride üç kategori (Bilgi Alma, Bireysel Keşif ve Diğer Öğrenenlerle ve Ağlarla Etkileşim) belirlenmiş ve bunlar Bağlantıcılık teması altında toplanmıştır. Kategorilere ilişkin bulgular şu şekildedir:

Tablo 62. *Bağlantıcılık Temasına İlişkin Bulgular*

Kategori	f	%
Bilgi Alma	2	8,00
Bireysel Keşif	12	48,00
Diğer Öğrenenlerle ve Ağlarla Etkileşim	11	44,00
Toplam	25	100,00

Öğrencilere iletilen yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan bağlantıcılık ile ilgili soruya yedi öğrenci dönüş yapmıştır ve bunların ilettikleri görüşlerden oluşan veride üç kategori bulunduğu belirlenmiştir (bkz. Tablo 62. Bağlantıcılık Temasına İlişkin Bulgular). En sık tekrarlanan kategori Bireysel Keşif (f=12; %48,00) olarak adlandırılmıştır ve öğrencilerin doğrudan öğrenme aktivitelerinde bulunan içerikten fazlasını araştırmak üzere ağlar kurmaları ile ilgilidir. Bununla ilgili Ö2 "…Bir de bazı videolarda gördüğüm resimlerle ilgili arama yaptım. Bir film vardı onu buldum

internetten ve izledim."; Ö3 "*Festivals ünitesinde çok güzel yerler gördüm. Oralardaki festivaller çok ilginçti. Buz festivaliyle ilgili araştırma yaptım. Çince siteler vardı bir de İngilizce siteler. Türkçe çok şey bulamadım ama resimlere baktım. Orayı görmek isterim.*" ve Ö4 "*Bir de Movies ünitesinin başında bulmaca vardı. Orada bağlantıya tıklayınca bir sürü bulmacanın olduğu internet sitesine gittim. Orada birkaç bulmaca sözdüm.*" diyerek yaptıkları bireysel keşifleri açıklamışlardır. En sık tekrar eden ikinci kategori ise Diğer Öğrenenlerle ve Ağlarla Etkileşim (f=11; %44,00) olmuştur. Bu kategori, öğrencilerin internet sitesi aracılığıyla yaptıkları çalışmalarda doğrudan aktiviteler gerektirmediği halde akranlarıyla ve/ya internet üzerinden diğer kaynaklarla (diğer internet siteleri) etkileşime geçerek bağ oluşturmalarından ortaya çıkmıştır. Örneğin, Ö4 "(İnternet sitesinde yer alan kendi kendine çalışma istasyonunda videoları bulunan) *Müzik grubunun sitesine gittim. Orada bir sürü videolar vardı. Onlardan bazılarını izledim. O siteyi sık kullandıklarıma kaydettim.*"; Ö1 "(İnternet sitesi için araştırmacı tarafından geliştirilen animasyonların bulunduğu Youtube kanalını kastederek) *O kanalı takip etmeye başladım. Onları da izledim. Arkadaşlarıma da kanalı takip etmelerini söyledim.*" ve Ö6 "*Sınıf arkadaşlarımdan bazılarına da (araştırmacı tarafından oluşturulan) o kanalın linkini gönderdim ve abone olmalarını söyledim. Böylece yeni video eklendiğinde haberimiz olabilecek.*" şeklinde hem internet üzerindeki diğer kaynaklarla hem de arkadaşlarıyla kurdukları etkileşimi açıklamaktadır. Bağlantıcılık teması altında yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen kategorilerden en az tekrar eden Bilgi Alma (f=2; %8,00) olmuştur ve bu kategori öğrencilerin internet sitesinde yer alan içeriği daha iyi anlamalarına yardımcı olmak amacıyla gerçekleştirdikleri bağlantıcı eylemleri tanımlamaktadır. Örneğin, Ö2 "*İnternet sitesinde gördüğüm bazı kelimelere Translate ten baktım.*" ve Ö5 "*Bilmediğim kelimeler olduğunda internetten anlamlarına baktım.*" diyerek durumu açıklamaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bilgi ve İletişim Teknolojileri hayatın tüm alanlarında olduğu gibi eğitimde de önemli bir etken haline gelmiştir; baskın bir unsur haline gelmesi de kaçınılmaz ve çok uzun sürmeyecek gibi görünmektedir. Öğrencilerinin ilgileri ve ihtiyaçları doğrultusunda içerik geliştirmesi beklenen öğretmenlerin de bu teknolojik dönüşüme uyum sağlayarak dijital içerik geliştirme konusunda daha yetkin hale gelmesi kaçınılmaz bir öğretmen yeterliliği haline gelecektir ve bu durum çoktan Milli Eğitim Bakanlığı 2023 vizyon belgesinde yerini almıştır. BİT tabanlı etkileşimli etkinlikleri kullanmak İngilizce öğrenmede öğrencilerin ilgisini, ruhunu ve öğrenme coşkusu, dolayısıyla öğrenme başarılarını etkiler (Ratminingsih vd., 2018). Ayrıca, farklı bağlamlarda öğretme ve öğrenmeyi geliştirir. Potansiyel pedagojik sonuçlara ulaşmak ve dijital yerli olarak adlandırılan günümüz öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılamak için yenilikçi pedagojiler gereklidir. Tekno-psikolojik kaygı, genişletilmiş pedagojik roller ve dijital ortamlarda öğrenme esnekliği, öğretmek için mobil teknolojiyi kullanırken öğretmenlerin karşılaştığı ana zorluklar olarak araştırılmaktadır ve bu zorlukların üstesinden gelmek için kurumlar, dijital eğitimdeki öğretmenler için sürdürülebilir teknik destek sağlamalıdır (Jie & Sunze, 2021). Buna uygun olarak öğretmenlere rehberlik edecek kaynaklar ortaya konmalıdır. Bu çalışma kapsamında öğrencileri için dijital içerik geliştirmesi beklenen/geliştirmeyi isteyen ancak bununla ilgili herhangi bir tecrübesi ve/ya eğitimi bulunmayan eğitimciler için öğrenci ilgilerine ve program kazanımlarına uygun animasyonlar/ses dosyaları oluşturulması, dijital etkinlikler geliştirilmesi ve geliştirilen tüm içeriğin kurulacak bir internet sitesine aktarılması süreçleri adım adım tarif edilerek bir kaynak oluşturulmuştur.

Araştırmanın sonuçları alt problemlere göre sıralanmış olarak buradan itibaren verilmiştir. Her bir alt probleme ilişkin sonuçların yer aldığı alt başlıkların en sonunda ise ilgili alt problemin sonuçlarının öğrenciler, eğitimciler ve daha genelde toplum açısından etkisi tartışılmıştır.

Geliştirilen İçeriğin İngilizce Dinleme Becerisini Geliştirmeye Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Türkiye'de yabancı dil eğitiminde yaşanan sorunlardan yola çıkarak İngilizce dinleme becerisinin geliştirilmesine odaklanan bu araştırma kapsamında beşinci sınıf öğrencilerinin MEB tarafından belirlenen dinleme becerisi kazanımlarını etkili bir

biçimde edinmesini sağlamayı hedefleyen içerikler geliştirilmiştir ve araştırmanın ilk alt problemi olarak geliştirilen ve bir internet sitesi aracılığıyla sunulan bu içeriğin ne kadar etkili olduğu yine araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testleri aracılığıyla test edilmiştir. Geliştirilen içerik bir internet sitesi aracılığıyla sunulmuştur ve dolayısıyla internet bağlantısı ile internete bağlanırken kullanılacak bir cihaz (akıllı telefon, tablet bilgisayar vs.) gerektirmiştir ve çalışma grubunun sosyo-ekonomik imkanları nedeniyle katılım sınırlı sayıda olmuştur. Buna karşın araştırmaya katılan öğrencilerin içerik sunulan beş konuda son test sonuçları ön testlerinden istatistiki olarak anlamlı biçimde daha iyi olmuştur ve etki büyüklüğü hesaplamaları ortaya çıkan farkın iki ünitede yüksek ve üç ünitede orta düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Buna göre araştırmacı tarafından geliştirilen BİT destekli içeriğin MEB tarafından belirlenen kazanımların edinilmesinde etkin bir araç olduğu değerlendirilebilir. BİT destekli eğitimde öğrenci merkezli çalışmalarla ilgili olarak, Condie ve Munro (2007) tarafından hazırlanan rapor, BİT kullanımının okuldaki öğrenci performansı üzerindeki olumlu etkisini ortaya koyan 350'den fazla yayınlanmış makalenin sonuçlarını analiz etmektedir. İlgili çalışma, sınıf deneyiminin düzenli bir parçası olarak dahil edildiğinde BİT'in öğrenci performansı üzerinde büyük etkiye sahip olduğu gerçeğini vurgulamaktadır. Bu çalışmada da katılımcıların yedi hafta boyunca uygulanan BİT destekli etkinliklerle beş konuda akademik başarı düzeylerinde istatistiki olarak anlamlı bir fark ortaya çıktığı belirlendiğinden Condie ve Munro (2007)'nun incelediği çalışmaların sonuçlarıyla uyumlu görünmektedir. Araştırmalar ayrıca, BİT kullanımının motivasyonu ve katılımı artırdığını ve bunun da öğrenciler arasında daha fazla ısrar ve daha derin bir anlayışla sonuçlandığını göstermiştir (Underwood, 2009). Bu çalışmada da öğrencilerin BİT destekli etkinlikleri ilgi çekici ve güzel bulduğu belirlenmiştir ve buna göre öğrencilerin derse karşı motivasyonunu olumlu etkilediği sonucuna varılabilir. Bu anlamda Underwood (2009)'un sonuçlarıyla bu çalışmanın sonuçlarının benzer olduğu değerlendirilebilir.

Ratminingsih vd. (2018) öğrencilerin BİT tabanlı etkinliklerin sağladığı kolaylıkla İngilizce öğrenmede yüksek motivasyona ve dolayısıyla daha iyi bir öğrenme başarısına sahip olduklarını ifade etmiştir. Araştırmacılara göre BİT tabanlı etkinlikler kullanılarak ulaşılan iki önemli sonuç bulunmaktadır. İlk olarak, bu etkinlikler yoluyla öğrenciler kelime hazinesi, cümleler, dilbilgisi ve yazım gibi dilin farklı unsurlarını daha kolay öğrenebilirler ve bu tür etkinlikler öğrencilerin bilişsel yeteneklerini geliştirmelerine

yardımcı olabilir. Bu çalışmada da öğrencilerin BİT tabanlı etkinliklerle İngilizce dinleme becerilerini geliştirdikleri bir başka deyişle bilişsel yeteneklerinde bir ilerleme sağlandığı belirlenmiştir ve bu anlamda araştırmaların sonuçları arasında benzerlik bulunduğu görülmektedir. Ratminingsih vd. (2018)'ne göre bu tür etkinlikler ikinci olarak da öğrencilerin bilişsel olmayan becerilerinin geliştirmelerini de kolaylaştırabilir. Özellikle eğlenceli bir öğrenme ortamı yaratarak, ilginç, mutlu, neşeli ve motive edici bir durumda arkadaşlarıyla iş birliği içinde öğrenebilirler, böylece çalışmalarında daha hızlı ilerleme kaydetmelerine yardımcı olduğu belirtilmiştir. Bu çalışmada da öğrenciler BİT tabanlı etkinlikleri çevrim içi yürütülen derslerde akranlarıyla birlikte gerçekleştirirken özellikle eğlendiklerini belirtmişlerdir ve bu anlamda da araştırmaların sonuçlarının benzer olduğu değerlendirilebilir.

Bai vd. (2016) tarafından yürütülen ve bir BİT programını sınıf ortamının öğretim müfredatına entegre eden bir programın etkinliğini değerlendirmek için şimdiye kadar yapılmış en büyük deneysel araştırmalardan biri olan çalışmaya 6304 beşinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmaya dahil edilen okullardaki öğrenciler, öğretmenler BİT'i öğretim programlarına entegre ettiklerinde ve materyallerini kullanmaları konusunda öğrencilere rehberlik edecek talimatlar verdiklerinde BİT programından daha çok yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Buna göre, bu çalışmada öğrencilerin sunulan içerikle araştırmacı-öğretmen eşliğinde etkileşime girmeleri ve süreç içinde araştırmacıdan yönlendirme alma imkanı bulmaları araştırma sonucunda ortaya çıkan hem bilişsel hem de duyuşsal gelişimi olumlu etkilemiş bir unsur olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte, Bai vd. (2016) BİT kullanımı ile öğrencilerin İngilizce başarıları arasında düşük bir korelasyon olduğunu ifade etmiştir. Bu sonucun mevcut çalışmanın sonuçlarıyla farklılık gösterdiği değerlendirilebilir; zira bu çalışmada öğrencilerin BİT kullanımı İngilizce dinleme becerilerinin gelişimine istatistiki olarak anlamlı bir biçimde etki etmiştir.

Adeleke ve Jegede (2020) ilkokul öğrencileri düzeyinde BİT tabanlı etkinliklerle yapılan öğretim sonucunda önceki öğrenmenin olası etkisinin ortadan kaldırılmasıyla deneysel etkinliklerin öğrenen performansı üzerinde önemli bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca deney grubundaki BİT temelli eğitimin öğrenen motivasyonunu arttırdığını ve bunun sonucunda deney grubundaki öğrenciler için kontrol grubundakilere göre daha yüksek başarıyı beraberinde getirdiğini tespit etmişlerdir. İlgili çalışmayla ortaya konan sonuçların bu çalışmanın sonuçlarıyla benzer olduğu görülmektedir.

Aesaert vd. (2013) ilköğretim eğitim müfredatının içerik özelliklerini analiz ettikleri çalışmalarında BİT destekli etkinliklerin yer aldığı eğitim teknolojilerinin eleştirel, güvenli ve sorumlu bir şekilde müfredata eklenmesi ve kullanılması ihtiyacını vurgulamıştır zira BİT kullanımı öğrenci performansı üzerinde olumlu bir etki de ortaya koymaktadır. Bu çalışmada da BİT etkinlikleri öğrencilerin mevcut programında yer alan kazanımların elde edilmesi için öğrenci ilgi ve ihtiyaçları göz önüne alınarak ve araştırmacı eşliğinde uygulanmak üzere güvenli ve sorumlu bir biçimde İngilizce dersine entegre edilmiştir ve Aesaert vd. (2013) tarafından ifade edildiği gibi öğrencilerin performansını olumlu bir şekilde etkilemiştir. P´erez-Sanagust´vd (2017) tarafından yapılan incelemeye göre de mobil teknolojilerin kullanımı açısından sonuçlar benzerdir.

BİT teknolojileri öğrencilerin akademik başarılarını, okula (bir kaynak olarak) ulaşımlarını ve aldıkları eğitimin etkinliğini arttırırken maliyetleri düşürür; öğrenme becerisini geliştirir ve hayat boyu öğrenmeyi destekler (Kozma, 2011: 4) bu nedenle ilkokul öğretmenleri, öğrencilerin başarısını artırmak için etkinliği test edilerek onaylanmış BİT odaklı stratejileri benimsemelidir (Ojo, 2020). BİT destekli öğretim yabancı dil olarak İngilizce öğretilen sınıflarda daha fazla canlılık ve etkileşim yaratmaktadır. Yine, yabancı dil sınıfındaki bilgi teknolojisi özerk öğrenmeyi arttırmaktadır ve hedeflenen kazanımları en üst düzeye çıkarır. Ayrıca, öğrencileri motive eder ve akademik performanslarını geliştirmelerine yardımcı olur (Azmi, 2017). Hem Kozma (2011) hem de Azmi (2017) tarafından BİT destekli etkinliklerin ortaya çıkardığı ifade edilen olumlu sonuçlar bu çalışmanın sonuçlarında da görülmektedir; öyle ki öğrencilerin hem öğrenme başarısı artmış ve hedeflenen kazanımlara etkili biçimde ulaşılmış hem de etkileşimli bir öğrenme süreci gerçekleşmiştir. Ancak, BİT'i dikkatli planlamadan ve iyi tanımlanmış hedefler olmadan kullanmak daha çok zaman ve çaba kaybı olacaktır (Azmi, 2017). BİT, müfredata aşamalı olarak entegre edilmelidir; gelişmiş ülkelerde öğretmenlerin çoğu, materyallerini BİT ile hazırlamaktadır, bu nedenle aslında BİT'in birçok faydası zaten kanıtlanmıştır (Salem & Mohammadzadeh, 2018). Ancak, bağlamsal faktörlerin ortaya çıkabilecek sonuçlara etkisi elbette göz ardı edilemez. Örneğin, Rahimi ve Yadollahi (2011) İran bağlamında, BİT kullanımının, ders kitabını ulusal sınavların programına göre bitirmek isteyen/zorunda olan öğretmenler için ekstra bir yük haline geldiğini ifade etmektedir. Sınıflarında BİT kullanmaya istekli olan öğretmenler bile, çok fazla ders saati al(a)mayan dinleme aktiviteleri için basit cihazları / uygulamaları kullanmayı tercih ederler. Bu anlamda Türkiye'de durumun benzer olduğu

görülmektedir. İngilizce becerilerinin ölçülmesine ilişkin değerlendirmeler çok büyük oranda yazılı sınavlar şeklinde yapıldığından ve bu sınavlar da okuduğunu anlama ile kelime ve dilbilgisi konularıyla sınırlı olduğundan öğretmenlerin BİT destekli etkinlikleri tercih etmemeleri olasıdır. Dolayısıyla etkinliği yurtdışında ve yurt içinde yapılmış çalışmalarla ortaya konmuş olan BİT destekli etkinliklerin öğretimde daha yaygın kullanılması için genel bir eğitim reformu aracılığıyla ölçme-değerlendirme süreçlerinin buna uygun hale getirilmesi gerektiği görülmektedir.

Kurt (2021) tarafından Türkiye'de yürütülen yarı deneysel çalışmada, BİT aracılı görevlerin tamamlanmasının İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen küçük yaştaki öğrencilerinin dinleme, okuma ve yazma testlerindeki başarısını artırıp artırmayacağını araştırılmıştır. Verilerin analizi, geleneksel ev ödevlerini tamamlayan kontrol grubuna kıyasla deney grubunda daha yüksek bir gelişme olduğunu, ancak bunun önemli bir düzeyde olmadığını göstermiştir ve bu noktada ilgili araştırma sonuçlarıyla bu çalışmanın sonuçları arasında bir fark olduğu görülmektedir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre bağlantıcı öğrenme kuramına göre organize edilmiş BİT destekli yabancı dilde dinleme aktiviteleri öğrencilerin akademik başarılarını istatistiki olarak anlamlı bir biçimde olumlu yönde etkilemektedir. Yukarıda görüldüğü üzere literatürde de BİT ve bağlantıcılık temelli uygulamalar farklı bağlamlarda genelde olumlu sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Dolayısıyla, Türkiye bağlamında "internet nesli" öğrencilerinin BİT temelli etkinliklerle kayda değer bir başarı elde etme potansiyeline sahip olduğu sonucuna varılabilir ve eğitimcilerin buna göre hem yabancı dilde dinleme becerisinin geliştirilmesi hem de diğer tüm alanlarda bağlantıcı öğrenme kuramına göre düzenlenmiş BİT etkinliklerini işe koşmaları öğrencilerine ulaşma ve öğrencilerinin kazanımlarına ulaşmaları açısından faydalı bir yöntem olarak görülebilir. Ülkemizde yaşanan yabancı dil öğrenme sorununun daha da kronik bir hale dönüşmemesi; öğrencilerimizin bu sorunu etkili bir biçimde aşabilmesi için hali hazırda yapılan (sınıf ve kitap temelli) geleneksel uygulamaların artık değişmesi gerektiği açıktır ve bu araştırma kapsamında oluşturulan içerik bahsedilen geleneksel uygulamalara önemli bir alternatif oluşturma potansiyeli olduğunu ilgili bulgularla ortaya koymuştur. Öyleyse, eğitimciler hem hizmet öncesi hem de hizmet-içi eğitimlerle bu "yeni nesil" öğrencilerin "yeni nesil" öğrenme alışkanlıklarına/yöntemlerine/anlayışlarına vs. uygun içerik oluşturabilecek yetkinlikle donatılmalı ve hazır içerik tüketicisinden hedef kitlesine en uygun içeriği oluşturabilen, düzenleyebilen ve ulaştırabilen birer içerik üretici konumuna

geçmelidirler. Bu noktada, eğitim politikası oluşturan kaynakların ilgili eksikliklere karşı acil önlemler alması ve öğretmenlerin sahip oldukları tüm potansiyeli ortaya çıkarmalarını sağlayacak politikalar oluşturması gerekmektedir. Bugün pandemi şartları nedeniyle çoğu zaman tamamen uzaktan yapılmak zorunda olan eğitim uygulamaları için ileride tekrar böyle zorlukların ortaya çıkmayacağının garantisi yoktur; dolayısıyla uzun vadede kaçınılmaz gibi görünen tamamen uzaktan eğitime ilişkin hazırlıkların bugünden başlaması gelecek yılların korunması adına oldukça önemlidir.

Geliştirilen İçerikle İlgili Öğrenci ve Araştırmacı Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma kapsamında geliştirilen BİT destekli içerik hakkında öğrenci görüşlerinin neler olduğu bir diğer alt problem olarak belirlenmiştir ve bu kapsamda dijital ortamda öğrencilerden günlükler ve yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla görüş toplanmıştır. Öğrenciler, geliştirilen içerikle araştırmacının da hazır bulunduğu çevrimiçi ders saatlerinde etkileşime geçtiğinden ayrıca araştırmacı tarafından da günlük tutulmuş ve bu üç kaynaktan (öğrenci günlükleri, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve araştırmacı günlükleri) gelen veriler ayrı ayrı incelenerek öğrencilerin geliştirilen içerikle ilgili görüşleri ortaya konulmuştur. Araştırmacı ve eş-gözlemci tarafından yapılan incelemelerinde araştırmacı tarafından beşinci sınıf İngilizce dersi dinleme becerisi kazanımlarının elde edilmesi amacıyla hazırlanan içerikler ve bunların sunulduğu İnternet sitesiyle ilgili öğrenci görüşlerinin olumlu ve olumsuz temalar altında toplandığı belirlenmiştir.

Geliştirilen içerikle ilgili öğrenci günlüklerinden elde edilen olumlu görüşler internet sitesi için araştırmacı tarafından geliştirilen video/animasyon, ses dosyalarının ve etkinliklerin öğrencilerin seviyelerine uygun olduğunu ifade eden "Anlaşılır"; geliştirilen internet sitesinin o derste çalıştıkları kısmının öğrencilerin ilgisini çektiğini ve bu bölümü görseller, karakterler, etkinlikler vs. çeşitli özellikleri açısından güzel bulduklarını ifade ettikleri öğrenci görüşleri ise yine olumlu tema altında "İlgi çekici/Güzel" ve öğrencilerin internet sitesi aracılığıyla öğrenme faaliyeti içinde bulunduklarının farkında olduklarına ilişkin görüşleri de "Eğitici/Öğretici" başlığı altında toplanmıştır. Diğer taraftan her bir uygulama için tutulan araştırmacı günlüklerinde internet sitesinin genel görünüşü ve görseller hakkında olumlu öğrenci görüşlerinin bulunduğuna; öğrencilerin ünite sayfaları arasında geçişleri düzenleyen yönergeleri anlamakta zorlanmadıklarına, bir ders saatinin

(30 dk.) yeterli olduğuna ve bireysel çalışma bölümünde sorun yaşanmadığına dair olumlu izlenimler aktarılmıştır. Dahası öğrencilerin aktivitelerle ilgili genelde olumlu tutum gösterdikleri; içeriği sevdiklerini ve/ya ilgili çekici bulduklarını gösteren davranışlar sergiledikleri, internet sitesini oluşturan sayfalar arasında geçişlerde sorun yaşanmadığı ve aktivitelerde ne yapacaklarını çoğunlukla sorunsuz bir biçimde anladıkları görülmüştür. Video ve sesin birlikte sunulduğu animasyonların dışında farklı türde (yalnızca ses) sunulan içerik de öğrencilerin ilgisini çekmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda ise öğrenci günlüklerinden elde edilen eğitici/öğretici, ilgi çekici/güzel ve anlaşılır görüşlerine ilaveten öğrencilerin alışageldikleri basılı materyalden farklı olarak sunulan içeriği takip etme ve alıştırmaları yapma konusunda sorun yaşamadıklarını ortaya koyan kolay içerik ve öğrencilerin sitede gezinme ve içerikleri kullanma konusunda sorun yaşamadıklarını ortaya koyan internet sitesinin kolay kullanımı ile ilgili görüşler ön plana çıkmıştır. Öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşlerini ilettikleri günlüklerinde olumlu tema altında bulunan kategorilerin bir arada bulundukları görülmektedir. Diğer taraftan, olumsuz tema altında yer alan Geliştirilebilir/Geliştirilmeli kategorisinin de olumlu tema altındaki bütün kategorilerle bir arada bulunduğu görülmektedir. Buna göre üç farklı kaynaktan elde edilen bulguların birbirleriyle tutarlı ve birbirlerini destekleyici olduğu ifade edilebilir.

Kurt (2021) BİT aracılı görevlerin tamamlanmasının İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen küçük yaştaki öğrencilerinin dinleme, okuma ve yazma testlerindeki başarısını artırıp artırmayacağını araştırdığı yarı deneysel çalışmasının sonunda gruplar arasında önemli düzeyde bir fark olmadığını belirlemiştir. Ancak, çalışma kapsamında aynı zamanda deney grubu öğrencilerinin tamamladıkları teknoloji aracılı görevler hakkındaki görüşleri toplanmıştır ve öğrencilerin bu tür bir öğretimde İngilizce yetenekleri ve teknoloji kullanımında gelişmiş öz-yeterlik inançları ortaya koydukları ve teknoloji aracılı görevlere yönelik olumlu tutumları bulunduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada da katılımcıların çeşitli özellikleri nedeniyle BİT destekli etkinliklere karşı olumlu görüşlerinin bulunduğu ortaya konulduğundan çalışmaların sonuçlarının benzer olduğu anlaşılmaktadır.

BİT destekli etkinliklerde algılanan kullanım kolaylığının algılanan kullanışlılıkla anlamlı ve pozitif orta düzeyde bir korelasyona sahip olduğunu bilinmektedir. Bu korelasyonu açıklayabilecek unsur öğrencilerin teknolojik yeterliliğidir. Sunulan etkinlikler sadece temel teknoloji bilgisi gerektirdiğinde öğrenciler eğitmenlerden

minimum eğitim/yönlendirme aldıktan sonra bunları kolayca kullanabilirler. Ayrıca, BİT destekli içeriği her yerde ve her zaman kullanmanın rahatlığı ve erişilebilirliği, kullanım kolaylığı ve kullanışlılığı arasındaki orta ama pozitif korelasyonu açıklamaktadır (Chang vd., 2012). Dolayısıyla, bu araştırmada öğrencilerin kendilerine sunulan BİT destekli etkinliklere ilişkin kolay kullanılabilirliğe dair algıları ile algılanan kullanım kolaylığının, algılanan fayda ve kullanıma yönelik tutum ile güçlü bir korelasyona sahip olduğu çevrimiçi öğrenme programı üzerine yapılan önceki araştırmalarla (Chang vd., 2012; Gyamfi & Sukseemuang, 2017) uyumludur.

Hao vd. (2019) çalışmalarında, öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizce öğrenme sürecini kolaylaştırmak için tasarlanmış BİT destekli bir mobil uygulamanın (app) etkinliğini değerlendirmiştir. İlgili çalışmanın katılımcıları, yabancı dil sınıflarında sınıf seviyesinin önemli ölçüde altında performans gösteren on ortaokul öğrencisidir. Öğrenciler, bu şekilde yapılan öğretim ve uygulamanın herhangi bir üst düzey bilişim bilgisi gerektirmeyen kısacası basit kullanımı destekleyen tasarımı konusunda olumlu bir tutum ve bakış açısına sahip olduğunu iletmişlerdir. Ayrıca katılımcılar bu tür bir öğrenmeyle her zaman her yerde öğrenebilecekleri rahat ve keyifli bir ortam oluştuğunu ifade etmişlerdir. Bu çalışmada da öğrenciler içeriğin sunumu için araştırmacı tarafından hazırlanan internet sitesinin kullanım açısından kolay olduğunu ve bu şekilde öğrenmeyi ilgi çekici bulduklarını iletmişlerdir ve bu anlamda benzer sonuçlar ortaya çıktığı görülmektedir.

Silviyanti (2014) 45 katılımcıdan oluşan bir örneklemde yabancı dilde dinleme dersinde BİT destekli bir öğretim yapmış ve öğretim yöntemiyle ilgili öğrenci görüşlerini toplamıştır. Öğrenci görüşlerine göre BİT destekli öğretimde anadili İngilizce olanları izleyerek İngilizce pratik yapmaları önemlidir; bu tür öğretimde konuyla ilgili içerik resimler ve videolar aracılığıyla sunulduğundan hem içerik daha ilgi çekicidir hem de öğrencilerin konuyu anlamaları kolaydır. Bu araştırmada da öğrenci görüşlerinde içeriğin BİT destekli sunum şeklinin ilgi çekici olduğu katılımcı görüşlerinde ön plana çıkmıştır ve bu anlamda sonuçlar arasında benzerlik bulunmaktadır.

Ortaokul öğrencilerinin yabancı dil sınıfında BİT kullanımına ilişkin algılarını keşfetmeyi amaçlamayan çalışmasında 15 ortaokulda 197 öğrenci ile görüşen Pardede (2020) iki önemli sonuca ulaştığını ifade etmiştir. Birincisi, katılımcıların BİT kullanımına ilişkin derse ilgilerini ve motivasyonlarını artırmak için olumlu ve üst düzey bir algıya sahip olduklarını belirlemiştir. Bu çalışmada da benzer bir sonuç ortaya

çıkmıştır; katılımcıların BİT destekli eğitimi ilgi çekici buldukları görülmüştür. İkinci olarak, katılımcılar öğrenmede BİT kullanımının etkilerine ilişkin olumlu ve üst düzey bir algı ortaya koymuştur. Bu çalışmada da öğrencilerin olumlu algılarının olumsuz algılarından daha yoğun olduğu görülmektedir ve bu anlamda da sonuçlar arasında bir benzerlik olduğu ifade edilebilir.

Yabancı dil olarak İngilizce öğretilen sınıflarda BİT destekli görsel-işitsel yardımcıların kullanışlılığı üzerine yaptıkları çalışmada Mathew ve Alidmat (2013) bu tür bir öğretim yönteminin düşünmeyi teşvik ettiğini ve bir sınıftaki öğrenme ortamını iyileştirdiğini, BİT destekli görsel-işitsel yardımcıların etkili kullanımının, öğrenme ortamlarının monoton olmaktan uzaklaştığını açıklamıştır. Öğrenciler ise BİT destekli bu tür bir öğretimin ders içeriğiyle doğrudan ilişkisi olduğunda BİT destekli materyalleri yararlı bulduklarını ifade etmiştir. Benzer şekilde bu çalışmada da katılımcılar doğrudan ders içeriğine uygun oluşturulan içeriği eğitici öğretici bulduklarını ve aktiviteleri yaparken eğlendiklerini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla çalışmaların sonuçlarının benzer olduğu görülmektedir.

Abdulrahman vd. (2018) yabancı dil İngilizce sınıfında BİT destekli etkinlikleri kullanarak öğrencilerin dinlediğini anlama becerisinin gelişimini araştırdıkları çalışmalarında ayrıca 60 lise öğrencisinin etkinliklere ilişkin görüşlerini toplamışlardır. Öğrenci görüşlerine göre öğrencilerin dinleme dersinde BİT destekli etkinliklerin kullanımına karşı olumlu tutuma sahip olduklarını anlaşılmıştır. Öğrenciler, bu kapsamda kullanılan podcast'lerin otantik materyaller, dinleme alıştırmaları da dahil olmak üzere ilginç etkinlikler ve kendileri için anlamlı görevler sağladığını ve bu nedenle İngilizce öğrenmek için daha motive olduklarını fark etmiştir. Bu çalışmada da katılımcıların etkinliklere karşı olumlu tutum sergiledikleri, geleneksel (basılı materyal yoluyla) öğrenmeye karşı tercih ettikleri ve aktiviteleri ilgili çekici buldukları görülmektedir ve bu anlamda çalışmaların sonuçları benzerdir.

Çin'de yabancı dil olarak İngilizce öğretimi bağlamında BİT destekli etkinlerle çevrimiçi derslerin harmanlandığı bir özel kurs tasarlanmış; bu şekilde oluşturulan harmanlanmış öğrenme ortamına ve harmanlanmış öğrenmeye ilişkin 1603 öğrencinin birbirini izleyen iki dönemde öğrenme deneyimleriyle ilgili görüşleri toplanmıştır. Katılımcıların harmanlanmış öğrenmeye olan bağlılıklarına, motivasyonlarına, öğrenme özerkliğine ve genel memnuniyetine odaklanan veri toplama süreci sonunda öğrencilerin yanıtlarının analizi, harmanlanmış tasarımın verimli bir İngilizce öğrenme ortamı

yaratabileceğini ve olumlu öğrenci algısı oluşturabileceğini ortaya koymaktadır (Wang vd. 2019). Bu çalışmada da anlamlı derecede yükselen başarı testi sonuçlarının verimli bir öğrenme ortamı yarattığı ve katılımcı görüşlerine göre ortaya çıkan olumlu düşüncelerin yönteme ilişkin olumlu bir algı ortaya çıkardığı düşünüldüğünde çalışmaların sonuçlarının benzer olduğu görülmektedir.

Geliştirilen içerikle ilgili öğrenci günlüklerinden elde edilen olumsuz görüşler internet sitesinde nelerin daha iyi olabileceği ve nelerle ilgili sorun yaşadıklarına dair ifadelerinden yola çıkarak oluşturulan "Geliştirilebilir/Geliştirilmeli" başlığında toplanmıştır ve olumsuz tema olarak değerlendirilmiştir. Öğrenci görüşlerine göre bazı etkinliklerde sesin daha anlaşılır olması gerektiği gibi teknik geliştirmelerle içeriğin zenginleştirilmesi gerektiğini belirten içerik geliştirmeleri yapılmalıdır. Ayrıca yönergelerin daha anlaşılır olması gerektiği gibi teknik geliştirmelerle daha anlaşılır olması için içeriğin yeniden düzenlenerek soru sayısının azaltılması ve video/ses hızının düşürülmesi gerektiğini belirten içerik geliştirmeleri yapılması gerektiği ifade edilmiştir. Araştırmacı günlüklerine göre ise kendi kendine çalışma istasyonunda öğrencilerin eksik bilgileri nedeniyle zorlandıkları; içeriğe yerleştirilen bir dosyayla ilgili teknik bir soruna dair öğrenci dönüşleri yapıldığı; bazı aktivitelerle ilgili yönergeden kaynaklı bir sorun yaşandığı ve aktivitenin nasıl yapılacağının anlaşılamadığı; öğrencilerin daha önce benzerini yapmadıkları bir etkinlikte zorlandıkları ve içerikte sunulan dosyalardan bazılarında sesle ilgili bir problem ilettikleri görülmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda ise internet sitesine ulaşmak için gereken bilgisayar, tablet bilgisayar, akıllı cep telefonu vs. cihazların ve/ya internet bağlantısının olmaması ile ilgili donanım eksikliği; alıştırmaların teknik özellikleri (sürükle-bırak, sürükle eşleştir, vs.) ve sayfalar arasında gezinme ve alıştırmada ne yapılması gerektiğine ilişkin yönergelerden ortaya çıkan karmaşık internet sitesi ve donanım eksikliğinden ziyade cihaz ve bağlantı olmasına rağmen yaşanan sorunların ifade edildiği teknik sorunlardan oluşan problemler tespit edilmiştir. İnternet sitesi aracılığıyla sunulan dinleme içeriklerinin anlaşılamaması ile ilgili zor içerik problemi de olumsuz görüşler arasında bulunmaktadır.

Silviyanti (2014) 45 katılımcıdan oluşan bir örneklemde yabancı dilde dinleme dersinde BİT destekli bir öğretim yapmış ve öğretim yöntemiyle ilgili öğrenci görüşlerini toplamıştır. Katılımcılar tarafından yöntemle ilgili çeşitli olumlu görüşler belirtilmekle birlikte evde internet bağlantısı olmaması ve öğrencilerin aktiviteleri tek başına yaparken motive olamaması gibi olumsuz tepkiler de bulunmuştur. Bu araştırmada da donanım

eksikliği katılımcılar açısından kayda değer bir problem olarak ifade edilmiştir. Uzaktan eğitim mevcut pandemi şartlarında zorunlu bir tercih olmakla birlikte kısa zaman içinde örgün ve örgün olmayan eğitimin önemli bir parçası olacağı açıktır ve bu nedenle internet bağlantısı ve internete bağlanırken kullanılacak bir cihazı içeren donanım eksikliği sorunun hem ülkemizde hem de dünyada kısa vadede çözülmesi için tedbir alınması gerektiği açıktır. Yine bu çalışmada öğrenciler canlı ders saatinde bir öğretmen ve akranlarıyla birlikte BİT destekli materyallerle etkileşime geçtiğinden Silviyanti (2014)'ün tespit ettiği "tek başına motive olamama" sorunun bu çalışmaya katılan öğrencilerde görülmediği değerlendirilebilir.

Cakrawati (2017) ortaokul ve lise öğrencilerinden oluşan 40 katılımcıyı içeren ve İngilizce öğretiminde Edmodo veya Quipper gibi BİT destekli etkinliklerin kullanımının etkisini araştıran çalışmasında, katılımcıların çoğunun bu tür bir öğretimin zaman açısından etkili ve verimli olduğunu düşündüklerini göstermiştir. Katılımcıların çoğunun, yabancı dil öğretimi için sunulan BİT destekli içeriğin, dil becerilerini uygulama, yeni kelime dağarcığı edinme ve ders içeriği hakkındaki anlayışlarını geliştirmede kendilerine yardımcı olabileceği konusunda hem fikir oldukları ortaya çıkmıştır ve bu anlamda bu çalışmayla benzer bir sonuç olduğu görülmektedir. Bu çalışmada da katılımcıların içeriğin eğitim öğretime yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Öte yandan Cakrawati (2017)'nin araştırmasında katılımcılar internet hızının yetersiz olmasından kaynaklanan sorunları BİT destekli içerikle yapılan öğretime karşı olumsuz bir görüş olarak belirtmişlerdir ve yine bu çalışmada da katılımcıların internet hızı ve cihaz uyumluluğu ile ilgili teknik aksaklıklardan kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri olduğundan çalışmaların sonuçları bu yönüyle de benzerdir.

Shahid ve Ali (2017) öğrencilerin yabancı dil İngilizce dersinde dinleme becerisinin geliştirilmesi amacıyla BİT destekli içerik kullanımına yönelik tutumunun, dinlediğini anlama sürecine bu tür etkinliklerin başarılı entegrasyonu için hayati bir faktör olarak değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu kapsamda yaptıkları araştırmada katılımcılardan topladıkları nicel ve nitel verilerin analizi sonucu, öğrencilerin dinleme ile ilgili etkinliklerde videolara (podcast) karşı olumlu tutumları olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmacılar, katılımcıların bilgisayar teknolojisi ortamında ne kadar çok zaman geçirirlerse, nihayetinde öğrenme hedeflerine başarılı bir şekilde ulaşmalarına yol açan daha olumlu bir tutum geliştirebileceklerini ön görmüş ancak, bulgular daha fazla içerik eklemenin öğrencilerin bu öğretim yöntemine karşı daha

olumlu bir tutum oluşturmadığını göstermiştir. Öğrencilerin çok fazla içerik yerine anlaşılır daha az sayıda içerik tercih ettikleri anlaşılmıştır. Bu çalışma kapsamında da öğrencilere sınırlı sayıda ancak sevilerine uygun bir başka deyişle anlaşılır bulabilecekleri içerik sunulmuş ve hem başarı testi sonuçlarının anlamlı derecede yüksek olması hem de öğrencilerin içeriği büyük ölçüde anlaşılır bulması yukarıda bahsedilen çalışmayla tutarlı bir sonuç ortaya çıktığı şeklinde değerlendirilebilir.

Benavides (2021) yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 88 öğrencinin dinleme becerisini geliştirmeye yönelik bir araç olarak BİT destekli uygulamaların kullanımının etkisini araştırdığı deneysel çalışmasında, ilgili içeriğin sunulduğu deney grubu öğrencileri dinleme becerilerini geliştirmeleri için sunulan BİT destekli etkinliklerin öğrenme sürecini daha etkileşimli ve eğlenceli hale getirdiğini ifade etmişlerdir. Bu çalışmada da öğrenciler BİT destekli etkinlikleri ilgi çekici ve güzel bulduklarını ve bu tür bir öğrenmeyi tercih ettikleri ifade etmişlerdir ve bu anlamda sonuçların benzer olduğu değerlendirilebilir.

Alshraideh (2021) yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 120 öğrencinin BİT destekli içeriğin dil becerileriyle ilgili gelişimlerine etkisi ve genel olarak faydalı olup olmadığına ilişkin görüşlerini toplamış; katılımcıların çoğunun BİT destekli etkinlik kullanımının etkili bir teknik olduğunu ve yabancı dil İngilizce derslerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu aktarmıştır. Bu çalışmada da katılımcıların BİT destekli etkinliklerle yapılan İngilizce derslerini eğitici-öğretici bulduğu; dinleme becerisi ve kelime bilgisi açılarından gelişim sağladığına ilişkin görüşleri göz önüne alındığında sonuçların benzer olduğu görülmektedir.

Araştırmanın sonuçlarına göre katılımcıların bağlantıcılık temelli BİT destekli etkinliklere ilişkin görüşleri çok büyük ölçüde olumludur ve buraya kadar açıklandığı üzere farklı bağlamlarda yapılmış araştırmalar da genelde benzer sonuçlar ortaya koymaktadır. Nesiller arası farklılıklar her zaman olmakla birlikte 21. yüzyıl internet neslinin kendinden önceki nesillerle arasındaki fark teknolojik imkanlar nedeniyle diğer tüm nesiller arası farklılıklardan fazla gibi görünmektedir. Bugünün Z kuşağı olan ilgili öğrenciler için eğitim ya da sosyal hayat fark etmeksizin hayatlarının merkezinde internet ve ilişkili teknolojiler bulunmaktadır. Dolayısıyla bu öğrencilere ulaşmak için sınıf, okul, tahta, kalem, kitap vs. araçlardan daha fazlasına ihtiyaç vardır. Onların dilini konuşmak isteyen öğretmenler onların ilgisini çekecek materyaller geliştirmek ve kullanmak zorundadır. Bu araştırma kapsamında geliştirilen bağlantıcılık temelli ve BİT destekli

materyalleri öğrencilerin ilgi çekici, eğlenceli, eğitici-öğretici bulmaları mevcut günlük yaşam alışkanlıklarıyla örtüşen davranışlarıyla uyumludur. Zira onlar interneti, internet sitelerini ve bunlar aracılığıyla arkadaşlarıyla etkileşime girmeyi tercih etme eğilimindedir ve bu araştırma kapsamında da onlar tam olarak bunu yapmıştır. Öğrencilerin, kendilerine bu araştırma kapsamında sunulan içeriğe ilişkin büyük ölçüde olumlu bir tutum sergilemiş olmaları eğitimciler açısından önemli bir mesaj içermektedir: öğretmen, çok sevdikleri ve hep kullandıkları internet ve bilgisayar, tablet bilgisayar, akıllı telefon gibi teknolojik araçları onlar için öğrenmede işe koşan ve onlarla birlikte bu kaynakları kullanan bir rehberdir. Öğretmen bağlantıcılık temelli BİT destekli etkinlikleri işe koşarken öğrencilerinin yanında olmalı; onlara destek sağlamalı ve kuracakları etkileşimleri, bağlantıları vs. doğru bir biçimde yönlendirmelidir. Ana dili "dijital" olan öğrenciler için de eğitim-öğretim öğretmensiz olmayacaktır ancak öğretmenin bu yeni rolüne çabuk uyum sağlaması gerektiği açıktır.

Katılımcıların Bağlantıcı Öğrenme Kuramı Kapsamındaki Davranışlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma kapsamında bir başka alt problem olarak 21. yüzyıl uzaktan-dijital öğrenme ortamları için bir öğrenme kuramı olarak ortaya konan Bağlantıcı öğrenme kapsamında öğrencilerin hangi davranışları ne düzeyde sergilediğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bağlantıcı öğrenme kuramı kapsamında değerlendirilebilecek davranışların incelendiği öğrenci günlüklerinde bağlantıcı öğrenme kuramında açıklanan (bilgi alma/düzenleme/bireysel keşif, diğer öğrenenlerle ve ağlarla etkileşim, yeni ilişkiler kurma) davranışlara ilişkin örnekler olduğu görülmüştür. Bağlantıcı öğrenme kuramında bilgi alma ve yeni ilişki kurma şeklinde tanımlanan bağlantıların kurulduğu ve diğer öğrenenlerle ve ağlarla etkileşim davranışı gösterildiği anlaşılmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu incelendiğinde ise öğrencilerin doğrudan öğrenme aktivitelerinde bulunan içerikten fazlasını araştırmak üzere ağlar kurmaları ile ilgili "Bireysel Keşif"; öğrencilerin internet sitesi aracılığıyla yaptıkları çalışmalarda doğrudan aktiviteler gerektirmediği halde akranlarıyla ve/ya internet üzerinden diğer kaynaklarla (diğer internet siteleri) etkileşime geçerek bağ oluşturmalarından ortaya çıkan "Diğer Öğrenenlerle ve Ağlarla Etkileşim" ve öğrencilerin internet sitesinde yer alan içeriği daha iyi anlamalarına yardımcı olmak amacıyla gerçekleştirdikleri bağlantıcı eylemleri tanımlayan "Bilgi Alma" davranışları belirlenmiştir.

Borna ve Fooladchang (2018) iletişim odaklı dil öğretim yöntemi, dilbilgisi çeviri yöntemi ve bağlantıcı öğretim yönteminin yabancı dil öğretimine etkisi üzerine yaptıkları araştırmada bağlantıcı öğretim yöntemi uygulamasının öğrencilerin İngilizce öğrenmelerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna varmış; ayrıca bağlantıcı yöntemin diğer yöntemlere göre anlamlı derecede daha etkili olduğunu göstermiştir. Araştırmacılar, öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizce öğrenimini arttırmak için bağlantıcı öğretim yönteminin uygulanmasını önermiştir. Bu çalışmada da öğrencilerin yabancı dil İngilizce öğrenirken ilgili bilgi ve becerilerini geliştirmede bağlantıcı kuramda tarif edilen davranışları gösterdikleri görülmektedir ve bu anlamda sonuçlar arasında bir benzerlik olduğu görülmektedir.

Fuhrer (2021: 108) BİT destekli yapılan harmanlanmış öğretimde katılımcıların öğrenmekte oldukları konuyla en alakalı materyali belirlemek için öğrencilerin videolar, metinler, makaleler ve çevrimiçi kaynaklarla etkileşimlerine rehberlik edecek soruları yanıtlama, ana hatlarını çizme ve açıklama ekleme gibi stratejilerin öğretmenler tarafından kullanılmasının önemli olduğunu ifade etmektedir. Bağlantıcı kurama göre videolar, metinler, makaleler ve çevrimiçi kaynaklar, derslerde içerik kaynağı olarak kullanılan özel düğümlerdir ve öğretmenler, öğrencilere bu düğümlerle bağlantı kurmada ve ağlar oluşturmada yardımcı olmalıdır. Bu çalışmada da harmanlanmış bir biçimde öğretmen (araştırmacı) katılımında gerçekleştirilen BİT destekli etkinliklerde katılımcılara doğru bağlantıcı düğümleri oluşturmaları konusunda rehberlik edilmiştir ve bu bağlamda ortaya çıkan bağlantıcı davranışların büyük ölçüde sunulan içerikten daha fazla faydalanmaya dönük olumlu davranışlar olduğu görülmektedir.

BİT araçlarının varlığı, ağlar üzerinden bilgi alışverişini ve dolayısıyla yaratılan bilgiyi de arttırır. Bağlantıcılıkta değinilen önemli bir husus, kuramın, öğrencilerin problem çözme, karar verme ve yeni bilgileri anlamalarına fayda sağlayan grup iş birliğini ve tartışmaları bir başka deyişle etkileşimi teşvik etmesidir. Öğrencilerin öğrenmesi için öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-içerik etkileşiminin önemini pek çok çalışmada vurgulanmıştır. Etkileşimin sanal sınıfta konuşma miktarını da artırması nedeniyle çevrimiçi ortamda öğrenme için en önemli araçlardan biri olduğu da unutulmamalıdır. Sonuç olarak, etkileşim yeni bilgileri daha iyi anlamaya yardımcı olur ve dolayısıyla bir ders sırasında öğrenmenin etkinliğini de artırır (Edlund, 2020). Bu çalışmada da öğrencilerin bağlantıcı öğrenme kuramında tanımlanan düğümlerden biri

olan akranlarıyla ders içeriğiyle ilgili etkileşime geçtikleri ve bilgi alışverişinde bulundukları görülmektedir.

Öğrenmenin artık içsel veya bireysel bir faaliyet olmadığını ifade eden bağlantıcılık kuramı, toplumdaki mevcut bilgi değişimi senaryosunu (öğretmenden öğrenciye doğru bilgi aktarımı) barındıran geleneksel sınıfın beklemeye alındığı COVID-19 kaynaklı değişimde öğrenmenin belirli bir kişiyle, fiziksel sınıfla veya sanal sınıfla sınırlı olmadığını, çeşitli görüşlerde ve bağlantılı özel düğümlerde gerçekleşebileceğini açıklar. Öğrenme, insan dışı cihazlarda bulunabilir ve güncel bilgi, tüm bağlantı uzmanlarının (öğrenenlerin) öğrenme faaliyetlerinin temelinde yatan unsurdur. Öğrencilerin mümkün olduğunca farklı öğretme / öğrenme ortamlarına maruz kalmaları durumunda daha iyi öğrenecekleri düşünülmelidir. Mevcut şartlar nedeniyle ortaya çıkan dijital içerik, BİT ve öğretimin kombinasyonu etkili ve verimli öğrenme için öğrencilerin öğrenme stilini geriye dönüş olmayacak şekilde değiştirmektedir (Jimola & Ofodu, 2021).

BİT destekli öğrenme, öğrenmenin esnek olması gereken ve sosyal ağlar ve teknoloji araçları aracılığıyla dış dünyaya bağlı olduğu bağlantıcı öğrenmeyi içerir (Mattar, 2018). Sosyal ağlar ve topluluklar, ilk beş ISI eğitim teknolojisi dergisinde üçüncü en aktif konudur. Sosyal ağlar, bağlantı kurma ve başkalarıyla etkileşimler yoluyla bilgiyi gün ışığına çıkarma konusundaki bağlantıcı görüşlerle uyumludur (Alsofyani, 2021). BİT destekli öğrenme ortamlarında, ekip çalışması, grup projeleri ve akranların iş birliğine dayalı geribildirimi, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini sağlar. Böyle bir bağlamda, öğrencilerin amaca yönelik bağlantılar kurması ve akademik konuların akranları ile tartışması yoluyla daha derin öğrenme tecrübesi yaşaması beklenebilir (Liton, 2021) ki bu çalışmada da öğrencilerin öğrenme faaliyeti esnasında amaçlarına uygun farklı kaynaklarla etkileşime geçtikleri belirlenmiştir.

Huot vd. (2008: 84-87) yabancı dil öğretiminde BİT kullanımının etkisini araştırdıkları deneysel çalışmalarında deneysel ortamdaki öğrenciler için BİT kullanımının pedagojik bağlamla (öğreten etkisiyle) yakından bağlantılı olduğuna dair göstergeler bulunduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca, BİT destekli öğretim yapılan deney grubunda motivasyon ve derse karşı tutumun kontrol gruplarına göre daha sabit kaldığını ve bu grubun ortaya koydukları ürünlerin daha başarılı olduğunu aktarmışlardır. Dahası deney grubu BİT kullanımıyla ilgili etkileyici beceriler edinmenin yanı sıra öğrenme süreçlerini yönetmeyi ve yaşlarına göre oldukça etkileyici görevler gerçekleştirmeyi öğrenmişlerdir. Ayrıca bir ekip olarak çalışmayı ve birbirleriyle uzaktan iş birliği

yapmayı da öğrenmişlerdir. Bu çalışmada da benzer şekilde öğrencilerin etkileşimli bir biçimde çalıştıkları ve uzaktan iş birliği süreçlerine dahil oldukları görülmektedir.

Bağlantıcılığa dayalı öğrenme, öğrencinin her türlü dış kaynaktaki kolektif bilgi ile bağlantılar kurarak bilgilerini beslemesi ile gerçekleşir. Bilgi sadece öğretmenlerden öğrencilere aktarılmaz ve öğrenme tek bir yerde gerçekleşmez, bunun yerine bilginin bireylerin etkileşimleriyle, özellikle internet ortamında aktarılır. Bağlantıcılık kuramına göre, öğrenciler öğrenmelerinden sorumludur; öğrenciler kendi öğrenmelerini yapılandırır ve izler (Hashemifardnia vd., 2021). Bu çalışmada da öğrenciler kendi öğrenmelerini yapılandırmak üzere bireysel ağlar oluşturmuşlar ve bunları kimi zaman akranlarıyla da paylaşarak ağların genişlemesini sağlamışlardır. Bu anlamda çalışmaların sonuçlarının benzer olduğu değerlendirilebilir.

Araştırmanın sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde, tüm ünitelerde BİT destekli geliştirilen ve internet sitesi aracılığıyla sunulan içerikle ilgili olumlu görüşler olumsuz görüşlerden daha fazla ve akademik başarı uygulamalar sonunda istatistiki olarak anlamlı bir biçimde daha yüksek olmakla birlikte olumlu görüşlerin ve bağlantıcı öğrenme kuramına ilişkin davranışların nispeten daha yüksek olduğu iki ünitede akademik başarı açısından etki büyüklüğünün de daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre bağlantıcı öğrenme kuramına göre düzenlenmiş BİT destekli etkinliklerin öğrencilerin yabancı dilde dinleme becerilerini geliştirmede etkili olduğu ve doğru uygulandığında düzenli bir biçimde akademik başarıyı olumlu etkilediği sonucuna varılabilir. Lajmiri (2016) lise öğrencilerine kimya dersinde bir dönem boyunca yaptığı bağlantıcılık temelli ve iletişim araçları destekli uygulamalarda akademik başarı açısından anlamlı bir farkın ortaya çıktığını ve öğrenmenin sürekliliğini sağladığını ifade etmiştir ve bu anlamda sonuçların benzer olduğu görülmektedir. Farklı yerlerde ve alanlarda benzer sonuçların ortaya çıkmış olması bağlantıcı öğrenme kuramına dayalı ve BİT destekli etkinliklerin okulları daha etkin hale getirmede anahtar bir rol üstlenme potansiyeline sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir ve Attar (2018) alan yazın taramasın yaptığı çalışmasında bağlantıcılık kuramının okulları daha "zeki" yapma potansiyeline sahip olduğu sonucuna ulaştığını ifade etmiştir.

Bağlantıcı öğrenme, öğrenme süreçlerine bireysel katılımı ve katkıyı arttırma potansiyeline sahiptir (Koukis & Jimoyiannis, 2017); sınıfta yapılan geleneksel eğitimde ve bunun pandemi süreci nedeniyle uzaktan eğitime yansımasında karşılaşılan önemli bir ihtiyaç da tam olarak budur. Bu araştırmanın sonuçlarına göre bağlantıcı öğrenme temelli

BİT destekli etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin özellikle kendilerine sunulan içerikten yola çıkarak başka bilgi parçalarına ulaştıkları bireysel keşif ile akranları ve diğer bilgi kaynaklarıyla etkileşime girerek gerçekleştirdikleri e-sosyal öğrenme süreçleri ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla bağlantıcı öğrenme kuramına göre tasarlanmış öğrenme süreçlerinin uzaktan eğitimi daha katılımcı ve iş birlikli bir hale getirdiği sonucuna varılabilir.

Kendilerine sunulan içeriğin ötesine geçme, dış kaynaklarla bağlantılar kurarak daha fazlasını öğrenme ve diğerlerinin öğrenmesine aracılık etme yönünde ağlar oluşturmaları ve geliştirip genişletmeleri aslında öğrencilerin bağlantıcı öğrenmeye hazır oldukları şeklinde yorumlanabilir. Buna göre salgın döneminde uzaktan yürütülmek zorunda olan derslerin öğrencilerin pasif bir şekilde dinleyici olarak katılacağı şekilde organize edilmesi tek alternatif değildir; olmamalıdır. Özellikle ders sorumluları tarafından öğrencilerin programdaki kazanımları göz önüne alınarak oluşturulacak BİT destekli etkinlikler canlı derslerde öğretmen rehberliğinde yürütüldüğünde öğrencilerin e-sosyal yapılandırmacı bir şekilde kendilerini geliştirme imkanı bulabileceği bu çalışmanın sonuçlarında görülmektedir. Öyleyse, ders sorumluları öğrencilerin bağımsız bir biçimde çeşitli iç (akranlar, kitaplar, öğretmen vs.) ve dış (internet aracılığıyla ulaşabildikleri tüm içerik) kaynaklarla bağlantılar kurmalarını destekleyecek şekilde derslerini organize etmeli; bu anlamda öz-yönelimli bir öğrenme imkanı tanırken öğrenenlerin hedeften uzaklaşmasını önleyecek ölçüde kısıtlı bir rehberlik de sunmalıdır. Bu noktada ders sorumlularının teknik bilgi ve imkanlar açısından desteklenmesi ve bu tür etkinlikleri derslerinde kullanmaya teşvik edilmesi gerekmektedir.

Öğretmenler ve Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırmada bağlantıcılık temelli BİT destekli yabancı dilde dinleme becerisi öğretiminin akademik başarıyı istatistiki olarak anlamlı bir biçimde geliştirdiği görüldüğünden öğretmenlerin bu tür etkinlikleri derslerinin bir parçası haline getirmeleri kazanımların elde edilmesinde önemli bir fayda sağlayabilir.
- Bağlantıcılık temelli BİT destekli etkinliklerin oluşturulmasında ihtiyaç duyulan bilgi ve becerilerin geliştirilmesinde öğretmenlere destek olma ve bu tür etkinliklerin öğretmenler tarafından sınıfta kullanılmasını destekleme hususlarında politika yapıcıların hizmet-içi eğitimler düzenleme ve bu tür

etkinliklerin sınıfta kullanımını ödüllendirme gibi düzenlemeler yapması gerekmektedir.

- Araştırmada öğrencilere sunulan bağlantıcılık temelli BİT destekli etkinliklere ilişkin öğrenci görüşlerinde olumsuz görüşlerin büyük ölçüde internet ve araç eksikliğini içeren teknik eksiklikler noktasında olması nedeniyle politika yapıcıların ilgili eksiklikleri tamamlama konusunda çalışmalar yapmaları önemli görünmektedir.

Gelecek Araştırmalar için Öneriler

- Bu araştırmada bağlantıcılık temelli BİT destekli yabancı dilde dinleme becerisi öğretiminin akademik başarıyı istatistiki olarak anlamlı bir biçimde arttırdığı görülmekle birlikte sınıf, yaş, cinsiyet vb. çeşitli değişkenler açısından incelenen korelasyonel, deneysel ve nedensel karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir.
- Bağlantıcılık temelli BİT destekli etkinlikler bu araştırmada yabancı dilde dinleme becerisinin geliştirilmesi amacıyla sunulmuş olup yabancı dilde diğer becerilerin geliştirilmesi hususunda araştırmalar yapılması ve sonuçların karşılaştırılması önemli bir bakış açısı sağlayabilir.
- Bağlantıcılık temelli BİT destekli etkinliklerin 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan eleştirel düşünme, yaratıcılık, iş birliği ve iletişim becerilerinin geliştirilmesinde kullanılıp kullanılamayacağı araştırılabilir.

KAYNAKÇA

Abbas, I. (2013). Investigating the students' attitudes towards using the best practices in English listening in the blended e-learning environment at Al-quds open university. *Palestinian Journal of Open & Distance Education, 4*, 35-71.

Abdallah, M. M. (2018). Microblogging through Twitter for developing EFL student teachers' critical reading and summarization skills. مجلة كلية التربية أسيوط., doi:10.21608/mfes.2018.105388

Abdulrahman, T., Basalama, N., & Widodo, M. R. (2018). The impact of podcasts on EFL students' listening comprehension. *International Journal of language Education, 2*(2), 23-33. doi:10.26858/ijole.v2i2.5878

Abrams, S. S. (2013). Peer review and nuanced power structures: Writing and learning within the age of connectivism. *E–Learning and Digital Media*, 395-496.

Acharya, C. P. (2014). Use of ICT/Web tools in ELT in Nepal. *Journal of NELTA, 19*(1-2), 1-15.

Adeleke, A. G., & Jegede, P. O. (2020). Comparative effects of ICT-integrated learning strategies on spatial reasoning skills among Nigerian lower primary school pupils. *European Journal of Education, 3*(1), 31-36.

Adnan, A. (2015). Enhancing students' listening skill through various listening materials and activities outside the classroom. *Proceeding of the Third International Seminar on English Languages Teaching (ISELT-3)* (s. 76-82). Padang: State University of Padang.

Aesaert, K., Vanderlinde, R., Tondeur, J., & Braak, J. v. (2013). The content of educational technology curricula: A cross-curricular state of the art. *ETR&D-Educational Technology Research and Development, 61*(1), 131-151.

Afrianto, A. (2018). Being a professional teacher in the era of industrial revolution 4.0: Opportunities, challenges and strategies for innovative classroom practices. *ELTAR, 2*(1), 1-13.

Ahmad, S. Z. (2020). Cloud-based collaborative writing to develop EFL students' writing quantity and quality. *International Education Studies, 13*(3), 51-64. doi:10.5539/ies.v13n3p51

Akele, F. E. (2013). Information and communication technology as teaching and learning space for teachers of English language in schools. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies, 5*(1), 100-107.

Aksal, F. A., Gazi, Z. A., & Bahçelerli, N. M. (2013). Practice of connectivism as learning theory: Enhancing learning process through social networking site (Facebook). *Gaziantep University Journal of Social Sciences, 12*(2), 243-252.

AlDahdouh, A. A., Osório, A. J., & Caires, S. (2015). Understanding knowledge network, learning and connectivism. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 12*(10), 3-22.

Al-Kathiri, F. (2015). Beyond the classroom walls: Edmodo in Saudi secondary school EFL instruction, attitudes and challenges. *English Language Teaching, 8*(1), 189-204. doi:10.5539/elt.v8n1p189

Allen, J. M. (2009). Valuing practice over theory: How beginning teachers re-orient their practice in the transition from the university to workplace. *Teaching and Teacher Education, 25*(5), 647-654.

Almutairi, N. A. (2012). The effectiveness of using schema theory in developing EFL secondary-stage students' listening comprehension (Yüksek Lisans Tezi). Riyad: Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University.

Al-Qallaf, C. L., & Al-Mutairi, A. S. (2016). Digital literacy and digital content supports learning. *The Electronic Library, 34*(3), 522-547. doi:10.1108/EL-05-2015-0076

Alsaleem, B. I. (2014). The effect of "WhatsApp" electronic dialogue journaling on improving writing vocabulary word choice and voice of efl undergraduate Saudi students. *21st Century Academic Forum Conference at Harvard – 2014 Official Conference Proceedings* (s. 32-47). Boston: 21st Century Academic Forum.

Alshabeb, A., & Almaqrn, R. (2018). A study of EFL Saudi atudents' use of mobile social media applications for learning. *Arab World English Journal, 4*.

Al-Shehri, S. (2011). Connectivism: A new pathway for theorising and promoting mobile language learning. *International Journal of Innovation and Leadership on the Teaching of Humanities, 1*(2), 10-31.

Alshraideh, D. S. (2021). EFL learners' and teachers' perception toward the use of online videos in EFL classes. *Arab World English Journal, 12*(1), 215-228. doi:10.24093/awej/vol12no1.15

Alsofyani, M. M. (2021). Top five ISI educational technology journals: Active topics, research trends, and topics of interest. *Revista Argentina de Clínica Psicológica, XXX*(1), 563-576. doi:10.24205/03276716.2020.2053

Amir, S. (2018). Research in use of information & communication technologies (ICT) for developing listening comprehension competency in foreign/second languages: A review of selected tools. *International Journal of Social Sciences & Humanities, 3*(1), 44-53. doi:10.5281/zenodo.1403040

Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). *21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries.* OECD Publishing. doi:10.1787/218525261154

Anderson, T., & Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 80-97.

Aponte, C., & Jordan, R. (2020). Internationalization of the curriculum with a connectivism approach. *9th World Engineering Education Forum, WEEF 2019* (s. 412-420). Chennai: Elsevier.

Attar, M. (2018). Connectivism theory a noteworthy necessity in the process of making schools smart. *3rd International Conference on Psychology, Educational and Behavioral Sciences* (s. 1-6). Tahran: Civilica. https://www.sid.ir/FileServer/SE/612E20180301.pdf adresinden alındı

Axinn, W. G., & Pearce, L. D. (2006). *Mixed method data collection strategies.* NY: Cambridge University Press.

Axinn, W., Fricke, T. E., & Thornton, A. (1991). The micro-demographic community study approach: Improving survey data by integrating the ethnographic method. *Sociological Methods Research, 20*(2), 187-217.

Ayre, C., & Scally, A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: Revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 47*(1), 79-86. doi: 10.1177/0748175613513808

Azmi, N. (2017). The benefits of using ICT in the EFL classroom: From perceived utility to potential challenges. *Journal of Educational and Social Research, 7*(1), 111-118.

Babayiğit, B., Hamzaj, Y. A., & Çardak, Ç. S. (2018). Yaratıcı düşünmeyi destekleyici bir bağlantıcı öğrenme etkinliği: Analoji duvarı. *İlköğretim Online, 17*(4), 2049 - 2074.

Bai, Y., Mo, D., Zhang, L., Boswell, M., & Rozelle, S. (2016). The impact of integrating ICT with teaching: Evidence from a randomized controlled trial in rural schools in China. *Computers & Education, 96*, 1-14. doi:https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131516300252

Bal, S. (2019). The integration of ICT tools into listening skill classes to improve listening comprehension of EFL learners (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa: Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Balcescu, N., & Bârsan, G. (2015). Content management systems viewed from a behaviorism, cognitivism, constructivism & connectivism perspective. *Knowledge-Based Organization, 21*(3), 688-693.

Banerjee, M., Capozzoli, M., McSweeney, L., & Sinha, D. (1999). Beyond kappa: A review of interrater agreement measures. *Canadian Journal of Statistics, 27*(1), 3-23.

Bano, F. (2017). Towards understanding listening comprehension in EFL Classroom: The case of the Saudi learners. *English Language Teaching, 10*(6), 21-28.

Barnett, J., McPherson, V., & Sandieson, R. M. (2013). Connected teaching and learning: The uses and implications of connectivism in an online class. *Australasian Journal of Educational Technology, 29*(5), 685-698.

Başar, M., & Tosuncuk, Ö. (2016). Examining English teaching at the primary school according to teacher views. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(2), 100-125.

Baylor, A., & Ritchie, D. (2002). What factors facilitate teacher skill, teacher morale, and perceived student learning in technology-using classroom? *Computers & Education, 39*, 395-414.

Bedir, H. (2019). Pre-service ELT teachers' beliefs and perceptions on 21st century learning and innovation skills (4Cs). *Journal of Language and Linguistic Studies, 15*(1), 231-246.

Bedoya, P. A. (2014). The exercise of learner autonomy in a virtual EFL course in Colombia. *How, 21*(1), 82-102. https://howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/16 adresinden alındı

Bell, F. (2010). Network theories for technology-enabled learning and social change: Connectivism and actor network theory. *Proceedings of the 7th International Conference on Networked Learning*, (s. 526-533).

Benavides, B. S. (2021). The podcasts and the English language listening skill (Yüksek Lisans Tezi). Ambato: Universidad Técnica de Ambato.

Benet, C. C. (2012). Teaching listening strategies with authentic videos: An intervention study with EFL secondary school students in Catalonia (Yüksek Lisans Tezi). Barcelona: Universitat of Barcelona.

Bessenyei, I. (2008). Learning and teaching in the information society e-learning 2.0 and connectivism. *Revista de Informatica Sociala, V*(9), 4-15.

Binary data. (2008). *The concise encyclopedia of statistics.* içinde New York: Springer. doi:10.1007/978-0-387-32833-1_32

Biryuk, D. V. (2020). The impact of globalization and digitalization on cultural exchange between students in the educational process. *труды XXIV Международного симпозиума имени академика МА Усова студентов и молодых учёных, посвященного75-летию Победы в Великой Отечественной войне* (s. 707-708). Томск: Проблемы геологии и освоения недр.

Blume, C. (2020). German teachers' digital habitus and their pandemic pedagogy. *Postdigital Science and Education, 2*(3), 879-905.

Boitshwarelo, B. (2011). Proposing an integrated research framework for connectivism: utilising theoretical synergies. *International Review of Research in Open and Distance Learning, 12*(3), 161-180.

Borna, M., & Fouladchang, M. (2018). The motivational outcomes of connectivism theory in EFL. *Modern Journal of Language Teaching Methods (MJLTM), 8*(2), 101-112.

Bozkurt, A., & Ataizi, M. (2015). English 2.0: Learning and acquisition of English in the networked globe with the connectivist approach. *Contemporary Educational Technology, 6*(2), 155-168.
Brill, A. J. (2008). Connectivism, globalization, and the digital divide: A resource for bridging the gap (Yüksek Lisans Tezi). San Francisco: University of San Francisco.
British Council. (2014). *Türkiye'deki devlet okullarinda İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi.* Ankara: TEPAV.
British Council. (2015, November). *The state of English in higher education in Turkey: A baseline study.* Retrieved from http://www.britishcouncil.org.tr/sites/default/files/he_baseline_study_book_web_-_son.pdf.
Brocca, N. (2020). Social media in education and foreign language teaching. *heiEducation*, (5), 9-23. doi:/10.17885/heiup.heied.2020.5.24155
Brooks, A. W. (2015). Using connectivism to guide information literacy instruction with tablets. *Journal of Information Literacy, 9*(2), 27-36.
Brown, S. (2006). *Teaching listening.* NY: Cambridge University Press.
Buck, G. (2001). *Assessing listening.* Cambridge: Cambridge University Press.
Bueno, A., Madrid, D., & McLaren, N. (Dü). (2006). *TEFL in secondary education.* Granada: Editorial Universidad de Granada.
Bulut, İ., & Atabey, E. (2016). İlkokul ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(3), 257-280. doi:10.17679/inuefd.17366404
Burley-Allen, M. (1995). *Listening: The forgotten skill.* NY: John Wiles & Sons.
Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (16. b.). Ankara: Pegem Akademi.
Cakrawati, L. M. (2017). Students' perceptions on the use of online learning platforms in EFL classroom. *English Language Teaching and Technology Journal, 1*(1), 22-30. http://ejournal.upi.edu/index.php/ELTTech/article/view/9428 adresinden alındı
Chamberlain, P. (2020). Knowledge is not everything. *Design for Health, 4*(1), 1-3. doi:10.1080/24735132.2020.1731203
Chang, A. C.-S., & Read, J. (2006). The effects of listening support on the listening performance of EFL learners. *TESOL Quarterly, 40*(2), 375-397.
Chang, C., Yan, C., & Tseng, J. (2012). Perceived convenience in an extended technology acceptance model: Mobile technology and English learning for college students. *Australasian Journal of Educational Technology, 28*(5), 809-826.
Cheater, C., & Farren, A. (2001). *The literacy link.* London: CiLT.
Chen, J., & Hu, J. (2018). Enhancing L2 learners' critical thinking skills through a connectivism-based intelligent learning system. *International Journal of English Linguistics, 8*(6), 12-21. doi:10.5539/ijel.v8n6p12
Chetty, D. (2013). Connectivism: Probing prospects for a technology-centered pedagogical transition in religious studies. *Alternation Special Edition*, (10), 172-199.
Chien, C.-F., Chen, G. Y.-H., & Liao, C.-J. (2019). Designing a connectivist flipped classroom platform using unified modeling language. *International Journal of Online Pedagogy and Course Design, 9*(1), 1-18. doi:10.4018/IJOPCD.2019010101
Chu, S. K., Reynolds, R. B., Tavares, N. J., Notari, M., & Lee, C. W. (2017). *21st century skills development through inquiry-based learning from theory to practice.* Singapore: Springer.
Clarà, M., & Barberà, E. (2013). Learning online: Massive open online courses (MOOCs), connectivism, and cultural psychology. *Distance Education, 34*(1), 129-136.

Colpaert, J. (2016). Big content in an educational engineering approach. *Journal of Technology and Chinese Language Teaching, 7*(1), 1-14. http://www.tclt.us/journal/2016v7n1/colpaert.pdf adresinden alındı

Condie, R., & Munro, R. (2007). The impact of ICT in schools: A landscape review. Strathclyde: University of Strathclyde.

Conradie, P. W. (2014). Supporting self-directed learning by connectivism and personal learning environments. *International Journal of Information and Education Technology, 4*(3), 254-264.

Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry research design: Choosing among five approaches.* London: Sage Publications.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.* California: SAGE Publications.

Creswell, J. W., & Tashakkori, A. (2007). Editorial: Differing perspectives on mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research, 1*(4), 303-308. doi:10.1177/1558689807306132

Crosslin, M. (2016). From instructivism to connectivism: Theoretical underpinnings of MOOCs. *Current Issues in Emerging eLearning, 3*(1), 84-103.

Cruz, M., & Orange, E. (2016). 21st century skills in the teaching of foreign languages at primary and secondary schools. *The Turkish Online Journal of Educational Technology,* (Special Issue for IETC, ITEC, IDEC, ITICAM), 1-12.

Çakıcı, D. (2016). The use of ICT in teaching English as a foreign language. *Participatory Educational Research (PER)*(Special Issue 2016-IV), 73-77.

Çelik, H., Başer-Baykal, N., & Kılıç-Memur, K. N. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 8*(1), 379-406. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.16m

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (2. b.). Ankara: PEGEM.

Darrow, S. (2009). Connectivism learning theory: Instructional tools for college courses (Yüksek Lisans Tezi). Connecticut: Western Connecticut State University.

Dede, C. J., Jacobson, J., & Richards, J. (2017). Introduction: Virtual, augmented, and mixed realities in education. D. Liu, C. Dede, R. Huang, & J. Richards (Dü) içinde, *Virtual, augmented, and mixed realities in education* (s. 1-17). Singapore: Springer.

Demartini, C., & Benussi, L. (2017). Do web 4.0 and industry 4.0 imply education X.0? *IT Professional, 19*(3), 4-7. doi:10.1109/MITP.2017.47

Derewianka, B. (2014). Developing electronic materials for language teaching. B. Tomlinson (Dü.) içinde, *Developing materials for language teaching.* NY: Bloomsbury Publishing Plc.

Dianti, R., & Atmanegara, Y. (2019). ICT impact on EFL secondary students' English achievements. *Proceedings of the Eleventh Conference on Applied Linguistics (CONAPLIN 2018)* (s. 482-486). Atlantis Press. doi:10.2991/conaplin-18.2019.305

Ding, Z.-g. (2009). A critical review of educational technology in english language teaching in China . *First International Workshop on Education Technology and Computer Science* (s. 391-394). Wuhan: IEEE Computer Society.

Doğan, A. (2008). Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Dil Dergisi,* (139), 48-67.

Downes, S. (2005). *An introduction to connective knowledge*. Stephen Downes Knowledge, Learning, Community: https://www.downes.ca/post/33034 adresinden alındı

Downes, S. (2007). *What connectivism is*. Half an Hour: http://halfanhour.blogspot.com/2007/02/what-connectivism-is.html adresinden alındı

Downes, S. (2008). Places to go: Connectivism & connective knowledge. *Innovate: Journal of Online Education*, *5*(1), 1-5.
Driscoll, M. (2005). *Psychology of learning for instruction* (3. b.). Boston: Pearson Education.
Drisko, W. J., & Maschi, T. (2016). *Content analysis.* NY: Oxford University Press.
Dudeney, G., & Hockly, N. (2012). ICT in ELT: How did we get here and where are we going? *ELT Journal, 66*(4), 533-542. doi:10.1093/elt/ccs050
Duke, B., Harper, G., & Johnston, M. (2013). Connectivism as a digital age learning theory. *The International HETL*, (Özel Sayı), 4-13.
Dunaway, M. K. (2011). Connectivism: Learning theory and pedagogical practice for networked information landscapes. *Reference Services Review*, *39*(4), 675-685.
Duzer, C. V. (1997). Improving ESL learners' listening skills: At the workplace and beyond. *ERIC Publications*, 3-6.
Edlund, F. (2020). The importance of speaking and interacting in online teaching for upper secondary school. Malmö Universitet. https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1530555/FULLTEXT02.pdf adresinden alındı
Edmonds, W. A., & Kennedy, T. D. (2017). *An applied guide to research designs: Quantitative, qualitative, and mixed methods.* California: Sage.
Elgort, I. (2018). Teaching/developing vocabulary using ICTs and digital resources. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 1–15. doi:10.1002/9781118784235.eelt0735
Eltawila, M. (2009). The neglect of listening activities among Egyptian preparatory school EFL teachers. Vermont: School for International Training Graduate Institute.
Eren, Z. (2018). Bağlantıcılık teorisi ve öğretmen adaylarının öğrenme ağlarının sosyal ağ analizi. *Turkish Studies*, *13*(19), 717-753. doi:10.7827/TurkishStudies.13891
Erstad, O., Eickelmann, B., & Eichhorn, K. (2015). Preparing teachers for schooling in the digital age: A meta-perspective on existing strategies and future challenges. *Education and Information Technologies, 20*(4), 641-654.
Eryansyah, Erlina, Fiftinova, & Nurweni, A. (2019). EFL students' needs of digital literacy to meet the demands of 21st century skills. *IRJE, 3*(2). https://online-journal.unja.ac.id/irje/article/view/8297/9890 adresinden alındı
Fan, J.-H. (2018). On computer and foreign language teaching and learning in big data era. *iJET, 13*(05), 236-245.
Fandiño, Y. J. (2013). 21st century skills and the English foreign language classroom: A call for more awareness in Colombia. *Gist Education and Learning Research Journal*, (7), 190-208.
Ferris, D. (1998). Students' views of academic aural/oral skills: A comparative needs analysis. *TESOL Quarterly*, *32*(2), 98-127.
Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS introducing statistical method* (3. b.). London: Sage Publications.
Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5. b.). California: SAGE Publications Inc.
Field, J. (2009). *Listening in the language classroom.* NY: CAMBRIDGE.
Foroughi, A. (2015). The theory of connectivism: Can it explain and guide learning in the digital age? *Journal of Higher Education Theory and Practice*, *15*(5), 11-27.
Friese, S. (2012). *Qualitative data analysis with Atlas.ti.* Londra: SAGE Publications Ltd.
Fu, Q.-K., & Hwang, G.-J. (2018). Trends in mobile technology-supported collaborative learning: A systematic review of journal publications from 2007 to 2016. *Computers & Education*, (119), 129-143. doi:10.1016/j.compedu.2018.01.004.

Fuhrer, C. (2021). Instructional strategies that foster high school students' achievement in blended learning (Doktora Tezi). Minnesota: Walden University College of Education.

Fuller, R. B. (1981). *Critical path.* NY: St. Martin's Press.

García-Alcaraz, P., Martínez-Loya, V., García-Alcaraz, J. L., & Sánchez-Ramírez, C. (2019). The role of ICT in educational innovation. G. Cortés-Robles, J. L. García-Alcaraz, & G. Alor-Hernández (Dü) içinde, *Managing innovation in highly restrictive environments* (s. 143-166). Cham: Springer.

Garcia-Mila, M., Gilabert, S., Erduran, S., & Felton, M. (2013). The effect of argumentative task goal on the quality of argumentative discourse. *Science Education, 97*(4), 497–523.

Gerard, J., & Goldie, S. (2016). Connectivism: A knowledge learning theory for the digital age? *Medical Teacher, 38*(10), 1064-1069.

Gergis, S. A. (2020). Effectiveness of a program based on connectivism theory in developing EFL reading comprehension skills of preparatory stage pupils. مجلة كلية التربية, 473-458. doi:10.21608/jfe.2020.147176

Ghofrani, P., & Hollister, M. C. (2011). Connectivism as an emerging trend in elearning in large organizations. DETT.

Gilakjani, A., & Ahmadi, M. (2011). A study of factors affecting EFL learners' english listening comprehension and the strategies for improvement. *Journal of Language Teaching and Research, 2*(5), 977-988.

Gillet, D. (2013). Personal learning environments as enablers for connectivist MOOCs. Proceedings of the 12th International Conference on Information Technology Based Higher Education and Training, 1-5. IEEE.

González, L. F., & Vieyra, G. Q. (2019). Instructional design in online education: A systemic approach. *European Journal of Education, 2*(3), 64-73.

Gore, V. (2013). 21st century skills and prospective job challenges. *The IUP Journal of Soft Skills, VII*(4), 7-14.

Griffin, P., Care, E., & McGaw, B. (2012). The changing role of education and schools. P. Griffin, E. Care, & B. McGaw (Dü). içinde Londra: Springer.

Grooms, L. D., & Reid-Martinez, K. (2014). Leadership resilience: Employing constructivism and connectivism in cross-cultural leadership development. *Concepts & Connections, 20*(2), 3-6.

Grosu, L.-M., & David, I. (2013). E-learning in foreign language teaching: What is gained and what is lost. *Journal of Advanced Distributed Learning Technology, 1*(2), 44-51.

Gunbayi, I. (2020). Action research as a mixed methods research: Definition, philosophy, types, process, political and ethical issues and pros and cons. *Journal of Mixed Methods Studies,* (2), 16-25. doi:10.14689/jomes.2020.2.2

Gyamfi, G., & Sukseemuang, P. (2017). FL learners' perceptions, practices and achievement with the online learning program tell me more. *Contemporary Educational Technology, 8*(4), 338-358.

Hamouda, A. (2012). Listening comprehension problems: Voices from the classroom. *Language in India, 12*(8), 1-49.

Hamouda, A. (2013). An investigation of listening comprehension problems encountered by Saudi students in the EL listening classroom. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 2*(2), 113-155.

Hao, Y., Lee, K. S., Chen, S.-T., & Sim, S. C. (2019). An evaluative study of a mobile application for middle school students struggling with English vocabulary learning. *Computers in Human Behavior, 95,* 208-216. doi:10.1016/j.chb.2018.10.013

Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching* (4. b.). NY: Pearson.

Hashemifardnia, A., Shafiee, S., Esfahani, F. R., & Sepehri, M. (2021). Effects of massive open online course (MOOC) on Iranian EFL learners' speaking complexity, accuracy, and fluency. *Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal, 22*(1), 56-79.

Hassan, A. (2000). Learners' perceptions of listening comprehension problems. *Language, Culture and Curriculum, 13*, 137-153.

Hesse-Biber, S. (2010). Qualitative approaches to mixed methods practice. *Qualitative Inquiry, 16*(6), 455-468. doi:10.1177/1077800410364611

Hockly, N. (2014). Digital technologies in low-resource ELT contexts. *ELT Journal, 68*(1), 79-84. doi:10.1093/elt/cct063

Hockly, N., & Dudeney, G. (2018). Current and future digital trends in ELT. *RELC Journal, 49*(2), 164-178. doi:10.1177/0033688218777318

Hogg, N., & Lomicky, C. S. (2012). Connectivism in postsecondary online courses. *The Quarterly Review of Distance Education, 13*(2), 95-114.

Houcine, S. (2011). The effects of ICT on learning/teaching in a foreign language. *International Conference of ICT for Language Learning* (s. 1-4). Floransa: Pixel.

Hung, N. M. (2014). Using ideas from connectivism for designing new learning models in Vietnam. *International Journal of Information and Education Technology, 4*(1), 76-84.

Huot, D., Lemonnier, F. H., & Hamers, J. (2008). ICT and language learning at secondary school. F. Zhang, & B. Barber (Dü) içinde, *Handbook of research on computer-enhanced language acquisition and learning* (s. 84-100). New York: Information Science Reference.

Husaj, S. (2015). Connectivism and connective learning. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies, 4*(1), 227-231.

Hwang, S. H. (2018). Students' perceptions about gamified methods in English as a second language acquisition (Yüksek Lisans Tezi). Arkansas: University of Arkansas.

Ivankova, N. V. (2015). *Mixed methods applications in action research: From methods to community action.* Londra: Sage.

Ivankova, N., & Wingo, N. (2018). Applying mixed methods in action research: Methodological potentials and advantages. *American Behavioral Scientist, 62*(7), 1–20. doi:10.1177/0002764218772673

Jebril, W. A. (2012). The viability of Palestinian EFL teachers to effectively apply ICT as an educational medium in Palestinian basic schools in the Gaza strip: a pedagogical perspective (Yüksek Lisans Tezi). New York: University at Albany.

Jennings, S. E., & Weatherly, M. G. (2013). Social networking in education and connectivism learning. *Journal of Research in Business Information Systems*, 50-72.

Jeong, M., Lee, J., & Kim, J. (2013). An analysis of learner interaction in smart English education. *Multimedia-Assisted Language Learning, 16*(4), 39-65.

Jie, Z., & Sunze, Y. (2021). Investigating pedagogical challenges of mobile technology to English teaching. *Interactive Learning Environments*, 1-13. doi:10.1080/10494820.2021.1903933

Jimola, F. E., & Ofodu, G. O. (2021). Sustaining learning during COVID-19 seismic shift: The need to develop flexible pedagogy. *Interdisciplinary Journal of Education Research, 3*(1), 14-26. doi:10.51986/ijer-2021.vol3.01.02

Jin, K.-A. (2002). The effect of teaching listening strategies in the EFL classroom. *Language Research, 38*(3), 987-999.

Jones, L. (2008). Invested mental effort in an aural multimedia environment. F. Zhang, & B. Barber (Dü) içinde, *Handbook of research on computer-enhanced language acquisition and learning* (s. 136-158). New York: InformatIon Science Reference.

Joseph, S. (2009). Mobile devices for language learning: Multimedia approaches. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning, 4*(1), 7-32. doi:10.1142/S179320680900060X

Kaephimai, I., & Deerajviset, P. (2018). The effects of facebook-based lessons on EFL students cohesion in writing. *12th International Conference on Language, Education and Innovation (ICLEI) 2018* (s. 53-65). Kuala Lumpur: ICSAI.

Karadayı-Taşkıran, A., Koral, E., & Bozkurt, A. (2015). Artırılmış gerçeklik uygulamasının yabancı dil öğretiminde kullanılması. *Akademik Bilişim 2015* (s. 462-467). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Karaduman, G. (2018). Bağlantıcılık temelli mikro-öğrenmenin yabancı dil öğreniminde uygulanabilirliği: Voscreen örneği (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kavaliauskienė, G. (2008). Podcasting: A tool for improvıng listening skills. *Teaching English with Technology, 8*(4), 1-17.

Khatibi, M., & Fouladchang, M. (2015). Connectivism: A review. *The International Journal of Indian Psychology*, 82-93.

Khodary, M. M. (2017). Edmodo use to develop Saudi EFL students' self-directed learning. *English Language Teaching, 10*(2), 123-136. doi:10.5539/elt.v10n2p123

Kiliçkaya, F. (2018). Information and communications technology (ICT) in listening instruction. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. John Wiley & Sons. doi:10.1002/9781118784235.eelt0601

Kim, H.-S. (2015). Using authentic videos to improve EFL students' listening comprehension. *International Journal of Contents, 11*(4), 15-24. doi:http://dx.doi.org/10.5392/IJoC.2015.11.4.015

Kirubahar, J. S., Subashini, A., & Santhi, J. V. (2011). ICT enabled language learning using handphones – an experimental study. *Language in India, 11*(3), 464-480.

Kizito, R. N. (2016). Connectivism in learning activity design: Implications for pedagogically-based technology adoption in African higher education contexts. *International Review of Research in Open and Distributed Learning, 17*(2), 19-39.

Klinger, C. (2011). 'Connectivism': A new paradigm for the mathematics anxiety challenge? *Adult Learning Mathematics: An international journal, 6*(1), 7-19.

Koukis, N., & Jimoyiannis, A. (2017). Designing MOOCs for teacher professional development: Analysis of participants' engagement. *Proceedings of the 16th European Conference on eLearning, ECEL 2017* (s. 271-280). Porto: ACPI.

Kozma, R. B. (2011). The technological, economic and social context for educational ICT policy. UNESCO içinde, *Transforming Education: The Power of ICT Policies* (s. 3-18). Paris: UNESCO.

Krämer, N. C. (2017). The immersive power of social interaction. D. Liu, R. Huang, C. Dede, & J. Richards (Dü) içinde, *Virtual, augmented, and mixed realities in education* (s. 55-70). Singapore: Springer. doi:10.1007/978-981-10-5490-7

Krippendorff, K. (2004). *Content analysis an introduction to its methodology.* California: Sage Publications.

Kropf, D. C. (2013). Connectivism: 21st century's new learning theory . *European Journal of Open, Distance and e-Learning, 16*(2), 13-25.

Kurita, T. (2012). Issues in second language listening comprehension and the pedagogical implications. *Accents Asia, 5*, 30-44.

Kurnia, E. (2016). The influence of ICT in teaching listening through inquiry-based learning method. *International Seminar on English Language Teaching (ISELT 2016)* (s. 87-92). Padang: Universitas Negari.

Kurniasih, E. (2011). Teaching the four language skills in primary EFL classroom: Some considerations. *Journal of English Teaching, 1*(1), 70-81.

Kurt, G. (2021). Technology-mediated tasks in the young learners' EFL classroom. *Elementary Education Online, 20*(1), 327-340. doi:10.17051/ilkonline.2021.01.031

Kurtz, J. (2018). Employing augmented reality for EFL textbook development, instruction and learning. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 1-19.

Lajmiri, L. (2016). The effects of applying communication tools based on connectivism theory on students' academic achievement and the value of their engagement. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication, Special Edition*, 1849-1859. doi:10.7456/1060AGSE/067

Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics, 3*, 159-174.

Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology, 28*(4), 563-575.

Leavy, P. (2017). *Research design: Quantitative, qualitative, mixed methods, arts-based, and community-based participatory research approaches.* NY: The Guilford Press.

Ledesma, R. D., Macbeth, G., & Valero-Mora, P. (2011). Software for computing the tetrachoric correlation coefficient. *Revista Latinoamericana de Psicología, 43*(1), 181-189. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342011000100015&lng=en&nrm=iso adresinden alındı

Lee, C. F. (2002). Developing web-based listening exercises: Pedagogic principles and materials design. *PASAA, 33*, 34-44.

Li, W., & Renandya, W. A. (2012). Effective approaches to teaching listening: Chinese EFL teachers' perspectives. *The Journal of Asia TEFL, 9*(4), 79-111.

Liton, H. A. (2021). Social media tools accentuating self-directed personal learning trajectories: Underpinning autonomous learning hub. *Advance*, 1-19. doi:10.31124/advance.13669196.v1

Liu, S.-H., Tsai, H.-C., & Huang, Y.-T. (2015). Collaborative professional development of mentor teachers and pre-service teachers in relation to technology integration. *Journal of Educational Technology & Society, 18*(3), 161-172. https://www.jstor.org/stable/10.2307/jeductechsoci.18.3.161 adresinden alındı

Lorenzo-Seva, U., & Ferrando, P. J. (2012). TETRA-COM: A comprehensive SPSS program for estimating the tetrachoric correlation. *Behavior Research Methods, 44*, 1191-1196. doi:10.3758/s13428-012-0200-6

Loureiro, A., & Bettencourt, T. (2010). The use of immersive worlds for learning contexts: A connectivism approach. *INTED2010 Proceedings* (s. 1-9). Porto: INTED.

Lu, Z., Hou, L., & Huang, X. (2010). A research on a student-centred teaching model in an ICT-based English audio-video speaking class. *International Journal of Education and Development using ICT, 6*(3), 101-123. https://www.learntechlib.org/p/42381/ adresinden alındı

Lundin, A.-M. (2015). *Designing with and for children – can children be a part of the design team?* Umeå: Umeå University. http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.515.6707&rep=rep1&type=pdf adresinden alındı

Marhan, A.-M. (2006). Connectivism: Concepts and principles for emerging learning networks. *The 1st International Conference on Virtual Learning* (s. 209-216). Bükreş: ICVL.

Martí, J. (2015). *Measuring in action research: Four ways of integrating quantitative methods in participatory dynamics.* Action Research: http://dx.doi.org/10.1177/1476750315590883 adresinden alındı

Mathew, N. G., & Alidmat, A. O. (2013). A study on the usefulness of audio-visual aids in EFL classroom: Implications for effective instruction. *International Journal of Higher Education, 2*(2), 86-92. doi:10.5430/ijhe.v2n2p86

Mattar, J. (2010). Constructivism and connectivism in education technology: Active, situated, authentic, experiential, and anchored learning. *Technology*, 1-16.

Mattar, J. (2018). Constructivism and connectivism in education technology: Active, situated, authentic, experiential, and anchored learning. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 21*(2), 201-217. doi:: http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.2.20055

McNiff, J., & Whitehead, J. (2011). *All you need to know about action research* (2. b.). Londra: SAGE Publications.

MEB. (2018). *2023 Eğitim vizyonu.* Ankara: Mİlli Eğitim Bakanlığı.

Mikre, F. (2011). The roles of information communication technologies in education review article with emphasis to the computer and internet. *Ethiop. J. Educ. & Sc.*, *6*(2), 1-16.

Miller, S. (2016). Implementation of the 4Cs of 21st century learning skills within the blended coaching model (Doktora Tezi). California: Brandman University.

Mills, G. E. (2014). *Action research: A guide for the teacher researcher.* Essex: Pearson Education Limited.

Mills, N., Herron, C., & Cole, S. P. (2004). Teacher-assisted versus individual viewing of foreign language video: Relation to comprehension, self-efficacy, and engagement. *CALICO Journal*, *21*(2), 291-316.

Minalla, A. A. (2018). The effect of WhatsApp chat group in enhancing EFL learners' verbal interaction outside classroom contexts. *English Language Teaching*, *11*(3), 1-7. doi:10.5539/elt.v11n3p1

Mohammed, A. H.-A. (2019). The effectiveness of a suggested program in enhancing critical reading and writing skills for the secondary students in light of connectivism theory (Doktora Tezi). Kahire: Ain Shams University.

Mosquera, L. H. (2017). Impact of implementing a virtual learning environment (VLE) in the EFL classroom. *Íkala, 22*(3). doi:10.17533/udea.ikala.v22n03a07

Namaziandost, E., Neisi, L., Mahdavirad, F., Nasri, M., & Monacis, L. (2019). The relationship between listening comprehension problems and strategy usage among advance EFL learners. *Cogent Psychology*, *6*(1). 1-19 doi:10.1080/23311908.2019.1691338

Nation, I. S., & Newton, J. (2009). *Teaching ESL/EFL listening and speaking.* NY: Routledge.

Ngo, H. T. (2017). Information and communication technologies in learning English as a foreign language (EFL): Hawai: Attitudes of EFL learners in Vietnam (Doktora Tezi). University of Hawai'I At Mānoa.

Norris, C., & Soloway, E. (2015). Mobile technology in 2020: Predictions and implications for K-12 education. *Educational Technology*, *55*(1), 12–19.

Nunan, D. (2002). Listening in language learning. J. C. Richards, & W. A. Renandya (Dü) içinde, *Methodology in language teaching* (s. 238-241). Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, D. (2015). *Teaching English to speakers of other languages: An introduction.* NY: Routledge.

Nurkamto, J. (2019). Integrating technology into ELT curriculum. *The 3rd Indonesian International Conference on Linguistics, Language Teaching, Literature and Culture* (s. 1-9). Banten: IICLLTLC.

Nurzhanova, Z., Kydyrmoldina, M., Dadekhan, Z., & Khaumen, M. (2018). Integrating ICT in teaching English. *Science Review, 2*(9), 59-64.

Ocak, G. (2019). Bilimsel araştırmalarda kullanılan veri toplama yolları. G. Ocak (Dü.) içinde, *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (s. 218-273). Ankara: Pegem.

Ocak, G., & Akkaş-Baysal, E. (2019). Eylem araştırmasını anlamak. G. Ocak (Dü.) içinde, *Eğitimde eylem araştırması ve örnek araştırmalar* (2. b., s. 1-42). Ankara: Pegem.

Ocak, G., & Akkuş-Baysal, E. (2019). Eylem araştırması süreci. G. Ocak (Dü.) içinde, *Eğitimde eylem araştırması ve örnek araştırmalar* (s. 43-91). Ankara: Pegem.

Ojo, A. T. (2020). Computer simulation instruction and pupils' achievement in basic science, Akure township, Nigeria. *International Online Journal of Primary Education, 9*(2), 302-315.

Onwuegbuzie, A. J., & Collins, K. M. (2007). A typology of mixed methods sampling designs in social science research. *The Qualitative Report, 12*(2), 281-316. https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol12/iss2/9/ adresinden alındı

Orhan, G., & Şahin, İ. (2016). ICT applications in English teaching: A literature review. *The Eurasia Proceedings of Educational & Social Sciences (EPESS)* (s. 579-581). Muğla: ISRES Publishing.

Osborn, T. (2021). *Hello web design.* San Francisco: No Starch Press.

Özer, B., & Korkmaz, C. (2016). Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen unsurlar. *EKEV Akademi Dergisi,* (67), 59-84.

P´erez-Sanagust´ın, M., Nussbaum, M., Hilliger, I., Alario-Hoyos, C., Heller, R. S., & Twining, P. a.-C. (2017). Research on ICT in K-12 schools: A review of experimental and survey-based studies in computers&education 2011 to 2015. *Computers and Education,* (104), A1-A15. doi:10.1016/j.compedu.2016.09.006

Pammer-Schindler, V., Pérez-Sanagustín, M., Drachsler, H., Elferink, R., & Scheffel, M. (2018). Lifelong technology-enhanced learning. *13th European Conference on Technology Enhanced Learning.* Leeds: Springer.

Pardede, P. (2020). EFL secondary school students' perception of ICT use in EFL classroom. *Journal of English Teaching, 6*(3), 246-259. doi:10.33541/jet.v6i3.2215

Partnership for 21st Century Skills. (2019). P21 framework definitions. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519462.pdf adresinden alındı

Pegrum, M. (2009). *From blogs to bombs: The future of digital technologies in education.* Crawley, Western Australia: UWA Publishing.

Perifanou, M., & Economides, A. A. (2021). The OPENLang network pedagogical framework: Designing an open and collaborative language learning environment for Erasmus+KA1 mobility participants. *Proceedings of the HCI International 2021 23rd International Conference on Human- Computer Interaction* (s. 1-22). Washington: Springer.

Perry, C. A. (2005). Education for digitization: How do we prepare? *The Journal of Academic Librarianship, 31*(6), 523-532. doi:10.1016/j.acalib.2005.08.004

Peterson, P. W. (2001). Skills and strategies for proficient listening. M. C. Murcia (Dü.) içinde, *Teaching English as a second or foreign language* (s. 69-85). Boston: Heinle & Heinle.

Pituch, K. A., & Stevens, J. P. (2016). *Applied multivariate statistics for the social sciences analyses with SAS and IBM's SPSS* (6. b.). NY: Routledge.

Popping, R. (1988). On agreement indices for nominal data. W. E. Saris, & I. N. Gallhofer (Dü) içinde, *Sociometric research: Volume 1, data collection and scaling* (Cilt 4, s. 90-105). New York: St. Martin's. doi:10.1007/s11135-009-9258-3

Procter, C., & Symonds, J. (2001). Designing for web site usability. *AJIS, 9*(1), 92-101.

Radhika, R., & Phil, M. (2018). Methods of teaching and learning English in digital era. *International Journal of Research in Humanities, Arts and Science, 2*(2), 55-57.

Rahimi, M., & Yadollahi, S. (2011). ICT use in EFL classes: A focus on EFL teachers' characteristics. *World Journal of English Language, 1*(2), 17-30. doi:10.5430/wjel.v1n2p17

Ramachandiran, C. R., & Mahmud, M. M. (2015). A case study on twenty-first-century students skills assessment using morfo. *Taylor's 8th Teaching and Learning Conference 2015 Proceedings* (s. 89-102). Singapore : Springer.

Ratminingsih, N. M., Mahadewi, L. P., & Divayana, D. G. (2018). ICT-based interactive game in TEYL: Teachers' perception, students' motivation, and achievement. *International Journal of Emerging Technologies in Learning, 13*(9), 190-203. doi:10.3991/ijet.v13i09.8170

Reckase, M. D. (1979). Unifactor latent trait models applied to multifactor tests: Results and implications. *Journal of Educational Statistics, 4*(3), 207-230. https://www.jstor.org/stable/1164671 adresinden alındı

Renandya, W. A., & Farrell, T. S. (2011). "Teacher, the Tape Is Too Fast!" extensive listening in ELT. *ELT Journal, 65*, 52-59. doi:https://doi.org/10.1093/elt/ccq015

Rice, R. (2018). Implementing connectivist teaching strategies in traditional K-12 classrooms. *5th International Conference HCIBGO 2018* (s. 645–655). Las Vegas: Springer International Publishing. doi:10.1007/978-3-319-91716-0_51

Richards, J. C. (2008). *Teaching listening and speaking from theory to practice.* NY: Cambridge University Press.

Richards, J., & Rodgers, T. (2001). Content-based instruction. *Approaches and methods in language teaching* (s. 204-222). içinde Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511667305.021

Rossikhina, H., Rossikhin, V., & Kaganovska, T. (2019). Problems of education digitization in Ukraine. *Proceedings of the International Scientific and Practical Conference on Digital Economy (ISCDE 2019)* (s. 458-461). Chelyabinsk: Atlantis Press. doi:10.2991/iscde-19.2019.144

Rost, M. (1994). *Introducing listening.* London: Penguin.

Rost, M. (2011). *Teaching and researching listening* (2. b.). (C. N. Candlin, & D. R. Hall, Dü) Harlow: Pearson Education Limited.

Russow, L. C. (2003). Digitization of education. *Journal of Teaching in International Business, 14*(2-3), 1-11. doi:10.1300/J066v14n02_01

Saavedra, A. R., & Opfer, V. D. (2012). Learning 21st-century skills requires 21st-century teaching. *Phi Delta Kappan, 94*(2), 8-13. doi:10.1177/003172171209400203

Salem, N., & Mohammadzadeh, B. (2018). A study on the integration of ICT by EFL teachers in Libya. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 14*(7), 2787-2801. doi:10.29333/ejmste/90594

Sarıyatun, Joebagio, H., & Akhyar, M. (2018). Teachers' perception on digital teaching material development in social science education. *Journal of Turkısh Science Education, 15*, 13-21. doi:10.12973/tused.10252a

Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice.* London: Sage Publications.

Selwyn, N. (2016). *Is technology good for education?* Cambridge: Wiley.

Shahid, S. H., & Ali, Z. (2017). Saudi EFL learners' attitude towards integration of video-podcasts in listening comprehension. *European Journal of Foreign Language Teaching, 2*(2), 130-157. https://zenodo.org/record/891447 adresinden alındı

Shapiro, S. S., Wilk, M. B., & Chen, H. J. (1968). A comparative study of various tests for normality. *Journal of the American Statistical Association*, 1343-1372. Haziran 18, 2014 tarihinde http://www.jstor.org/stable/2285889 adresinden alındı

Siemens, G. (2005). *Connectivism: A learning theory for the digital age*. http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm adresinden alındı

Siemens, G. (2006). *Connectivism.* Altaminaro: http://altamirano.biz/conectivismo.pdf adresinden alındı

Silviyanti, T. M. (2014). Looking into EFL students' perceptions in listening by using English movie videos on Youtube. *Studies in English Language and Educatıon, 1*(1), 42-58. doi:10.24815/siele.v1i1.1119

Sitti, S., Sopeerak, S., & Sompong, N. (2013). Development of instructional model based on connectivism learning theory to enhance problem-solving skill in ICT for daily life of higher education students. *13th International Educational Technology Conference* (s. 315-322). Atina: Procedia - Social and Behavioral Sciences.

Slavíková, L. (2014). The use of media in the EFL classrooms at secondary schools in the 21st century (Yüksek Lisans Tezi). Prague: Charles University.

Smidt, H., Thornton, M., & Abhari, K. (2017). The future of social learning: a novel approach to connectivism. *Proceedings of the 50th Hawaii International Conference on System Sciences 2017* (s. 2116-2125). Hawaii: HICSS. http://hdl.handle.net/10125/41410 adresinden alındı

Soureshjani, K. H., & Etemadi, N. (2012). Listening comprehension success among EFL preschool children using internet-based materials. *Journal of Social Sciences and Humanities, 7*(2), 1-9.

Spiteri, M., & Rundgren, S.-N. C. (2017). Maltese primary teachers' digital competence: Implications for continuing professional development. *European Journal of Teacher Education, 40*(4), 521-534. doi:10.1080/02619768.2017.1342242

Sularti, Drajati, N. A., & Supriyadi, S. (2019). Students' needs analysis on learning of the English listening skills in vocational high school. *3rd English Language and Literature International Conference (ELLiC)* (s. 244-250). Semarang: Faculty of Foreign Language and Culture Unıversitas Muhammadıyah Semarang.

Suthiwartnarueput, T., & Wasanasomsithi, P. (2012). Effects of using Facebook as a medium for discussions of English grammar and writing of low-intermediate EFL students. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching, 9*(2), 194-214.

Suto, I. (2013). *21st Century skills: Ancient, ubiquitous, enigmatic?* Cambridge: University of Cambridge.

Sütçü, N. D., & Oral, B. (2018). Uzamsal görselleştirme testinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 27*(3), 1179-1195. doi:10.24106/kefdergi.2826

Şahin, Ç., & Karakuş, G. (2019). Katılımcıları seçme: Evren ve örneklem. G. Ocak (Dü.) içinde, *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (s. 180-217). Ankara: Pegem.

Taiwo, R. (2013). Language teaching and the 21st century teacher competencies. *ELTT, 10*(1), 1-10.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2018). *İngilizce dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7, ve 8. sınıflar).* Ankara: MEB.

Tapscott, D. (2009). *Grown up digital: How the net generation is changing your world.* New York: McGraw-Hill.

Taskiran, A. (2018). The effect of augmented reality games on English as foreign language motivation. *E-Learning and Digital Media, 16*(2), 122-135. doi:10.1177/2042753018817541

Telemeco, M. R. (2018). Social media: Connectivism in the elementary classroom (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Frostburg: Frostburg State University.

Tondeur, J., Braak, J. v., & Valcke, M. (2007). Towards a typology of computer use in primary education. *Journal of Computer Assisted Learning, 23*, 197-206.

Tsiakyroudi, M. (2018). Exploring the effectiveness of Edmodo on Greek EFL B1 learners' motivation to write. *Research Papers in Language Teaching and Learning, 9*(1), 96-112.

Ulum, Ö. G. (2015). Listening: The ignored skill in EFL context. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE), 2*(5), 72-80.

Underwood, J. (2009). *Digital education resource archive (DERA)-the impact of digital technology.* UCL Institute of Education: https://dera.ioe.ac.uk/10491/3/A9RF934_Redacted.pdf adresinden alındı

Vaezi, R., Afghari, A., & Lotfi, A. (2019). Investigating listening comprehension through flipped classroom approach: Does authenticity matter? *CALL-EJ, 20*(1), 178-208.

Vahdat, S., & Eidipour, M. (2016). Adopting CALL to improve listening comprehension of Iranian junior high school students. *Theory and Practice in Language Studies, 6*(8), 1609-1617. doi:10.17507/tpls.0608.13

Vandergrift, L. (1999). Facilitating second language listening comprehension: Acquiring successful strategies. *ELT Journal, 53*, 168-176.

Vandergrift, L. (2002). *Listening: theory and practice in modern foreign language competence.* New York: LLAS Centre for Languages, Linguistics and Area Studies University of Southampton.

Vandergrift, L., & Goh, C. C. (2012). *Teaching and learning second language listening.* NY: Routledge.

Vanderlinde, R., Aesaert, K., & Braaka, J. v. (2014). Institutionalised ICT use in primary education: A multilevel analysis. *Computers & Education, 72*, 1-10. doi:https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.10.007

Viju, M. J. (2013). The role of ICT (Information and Communication Technology) in ELT (English Language Teaching) and the challenges of English teachers in digital age. *Galaxy: International Multidisciplinary Research Journal, II*(IV), 1-11.

Vo, Y. (2013). Developing extensive listening for EFL learners using Internet resources. *Hawaii Pacific University TESOL Working Paper Series*, (11), 29-51. https://www.hpu.edu/research-publications/tesol-working-papers/2013/02_YenVo2013.pdf adresinden alındı

Voogt, J. (2004). Consequences of ICT for aims, contents, processes, and environments of learning. J. v. Akker, W. Kuiper, & U. Hameyer (Dü) içinde, *Curriculum landscapes and trends* (s. 217-236). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Voogt, J., Knezek, G., Christensen, R., & Lai, K.-W. (2018). Developing an understanding of the impact of digital technologies on teaching and learning in an ever-changing landscape. J. Voogt, G. Knezek, R. Christensen, & K.-W. Lai (Dü) içinde, *Second handbook of ınformation technology in primary and secondary education* (s. 3-12). Cham: Springer. doi:10.1007/978-3-319-71054-9

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The deveopment of higher psychological processes.* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.) London: Harvard University Press.

Wang, N., Chen, J., Tai, M., & Zhang, J. (2019). Blended learning for Chinese university EFL learners: Learning environment and learner perceptions. *Computer Assisted Language Learning*, 1-27. doi:10.1080/09588221.2019.1607881

Wang, Z., Chen, L., & Anderson, T. (2014). A framework for interaction and cognitive engagement in connectivist learning contexts. *The International Review of Research in Open and Distance Learning, 15*(2), 212-141.

Wenell, V., & Ramirez, V. M. (2020). *The effectiveness of digital COTS games for vocabulary acquisition in EFL education context.* Malmö: Malmö University.

https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1498425/FULLTEXT01.pdf adresinden alındı

Wilbert, K. (2016). Transforming to 21st century learning environments: Best practices revealed through a study of exemplar schools (Doktora Tezi). California: Brandman University.

Wright, M., & Hosbach, J. (2013). Introducing listening strategies into the E.F.L. classroom: Selecting relevant materials. *FLLT Conference Proceedings 2013* (s. 401-411). Bangkok: Language Institute of Thammasat University.

Wu, C.-J., Chen, G.-D., & Huang, C.-W. (2014). Using digital board games for genuine communication in EFL classrooms. *Education Tech Research Dev, 62*(209), 209-226. doi:10.1007/s11423-013-9329-y

Yaman, İ. (2018). Türkiye'de İngilizce öğrenmek: Zorluklar ve fırsatlar. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 161-175.

Yazıcı, B., & Yolaçan, S. (2007). A comparison of various tests of normality. *Journal of Statistical Computation and Simulation, 77*(2), 175-183.

Yeşilyurt, S., & Çapraz, C. (2018). Ölçek geliştirme çalişmalarinda kullanilan kapsam geçerliği için bir yol haritasi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(1), 251-264. doi:10.17556/erziefd.297741

Yi, L., Lei, H., & Jian, L. (2014). The construction of network learning model based on connectivism. Eastern Academic Forum.

Yusuf Hakiki Baba Ortaokulu. (2019). *Stratejik plan.* Yusuf Hakiki Baba Ortaokulu: https://yusufhakikibabaoo.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/68/01/703556/dosyalar/2020_02/25121140_20140404_yusuf_hakiki_baba_stratejik_plan_1-donuYturuldu.pdf?CHK=8ed3c23843cc1119aaf401ab3689829b adresinden alındı

EKLER

Sayfa

Ek 1. Araştırma İzni 235
Ek 2. Movies Ünitesi Başarı Testi 236
Ek 3. Party Time Ünitesi Başarı Testi 239
Ek 4. Fitness Ünitesi Başarı Testi 241
Ek 5. The Animal Shelter Ünitesi Başarı Testi 249
Ek 6. Festivals Ünitesi Başarı Testi 256
Ek 7. Görüşme Formu 261
Ek 8. Movies Aktivite-1 Dinleme Metni 262
Ek 9. Movies Ünitesi Aktivite-2 Dinleme Metni 263
Ek 10. Movies Ünitesi Başarı Testi-1 Dinleme Metni 264
Ek 11. Movies Ünitesi Başarı Testi-2 Dinleme Metni 265
Ek 12. Movies Ünitesi Başarı Testi-3 Dinleme Metni 266
Ek 13. Party Time Ünitesi Aktivite Dinleme Metni 267
Ek 14. Party Time Ünitesi Başarı Testi Metni 268
Ek 15. Fitness Ünitesi Aktivite-1 Dinleme Metni 269
Ek 16. Fitness Ünitesi Aktivite-2 Dinleme Metni 270
Ek 17. Fitness Ünitesi Başarı Testi-1 Dinleme Metni 271
Ek 18. Fitness Ünitesi Başarı Testi-2 Dinleme Metni 272
Ek 19. The Animal Shelter Ünitesi Aktivite-1 Dinleme Metni 274
Ek 20. The Animal Shelter Ünitesi Aktivite-2 Dinleme Metni 275
Ek 21. The Animal Shelter Ünitesi Başarı Testi-1 Dinleme Metni 276
Ek 22. The Animal Shelter Ünitesi Başarı Testi-2 Dinleme Metni 277
Ek 23. Festivals Ünitesi Aktivite-1 Dinleme Metni 278
Ek 24. Festivals Ünitesi Aktivite-2 Dinleme Metni 279
Ek 25. Festivals Ünitesi Başarı Testi-1 Dinleme Metni 280
Ek 26. Festivals Ünitesi Başarı Testi-2 Dinleme Metni 281
Ek 27. Uygulama Canlı Katılım 282

Ek 1: Araştırma İzni

T.C.
AKSARAY VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 85705372-44-E.9591630 20/07/2020
Konu : Veri Toplama İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarih ve 2020/2 Nolu Genelgesi.
b)Aksaray Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Öğretim Görevlisi Serkan Boyraz'ın 13.07.2020 tarihli ve bila sayılı dilekçesi.

İlgi (b) yazıda belirtildiği üzere ; Aksaray Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Öğretim Görevlisi ve Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programaları ve Öğretim Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi Serkan BOYRAZ; **"Beşinci Sınıflarda Bilgisayar ve İletişim Teknolojileri Destekli Yabancı Dil Öğretimi"** başlıklı doktora tezi kapsamında; Yusuf Hakikibaba Ortaokulunda, ekteki uygulama ve ölçme araçlarıyla veri toplamak istemektedir.

Konu ile ilgili belgelerin ve anket sorularının incelenmesi neticesinde; Başvurunun Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu ilgi (a) da kayıtlı Genelgede belirtilen usul ve esaslara uygun olarak yapıldığı anlaşılmış olup;

Serkan BOYRAZ'ın; **"Beşinci Sınıflarda Bilgisayar ve İletişim Teknolojileri Destekli Yabancı Dil Öğretimi"** başlıklı doktora tezi kapsamında; Yusuf Hakikibaba Ortaokulunda, ekteki uygulama ve ölçme araçlarıyla veri toplama isteği; çalışmanın gönüllülük esasına dayandığı gözönünde bulundurularak; sorumluluk okul/kurum idarecilerinde olmak, uygulama sırasında mühürlü ve imzalı materyallerden çoğaltılarak kullanmak, rapor sonuçlarını çalışmanın bitiminden 30 gün içinde İl Milli Eğitim Müdürlüğümüze vermek ve çalışmanın 2020-2021 eğitim-öğretim yılı içerisinde tamamlanması koşuluyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

H[redacted] Ö[redacted] K[redacted]
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
20/07/2020
M[redacted] T[redacted]
Vali a.
Vali Yardımcısı

Yeni Sanayi Mah. 2/E 90 Bul No:47 Ek Valilik 3 Nolu Hizmet Binası 68100-AKSARAY
Elektronik Ağ: http://aksaray.meb.gov.tr
e-posta: aksaraymem@meb.gov.tr
Ayrıntılı bilgi için: H.Y[redacted]
Tel: 0 (382) 213 68 40/130
Faks: 0 382 213 68 14

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 69ec-c219-35d1-8ff4-07fa kodu ile teyit edilebilir.

Ek 2: Movies Ünitesi Başarı Testi

MOVIES AND MOVIE CHARACTERS

A) Listen and find: "What type of movies are they?"



a. fairy-tale
b. fantasy
c. animation
d. action



a. action
b. comedy
c. science-fiction
d. animation



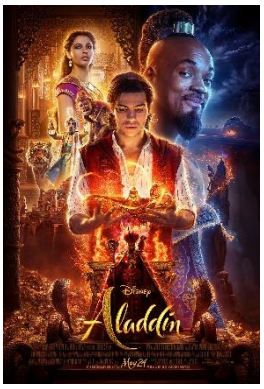
a. comedy
b. action
c. animation
d. science-fiction &



a. action
b. horror
c. fairy-tale
d. animation



a. horror
b. adventure
c. fantasy
d. action



a. action
b. comedy
c. fantasy
d. adventure



a. horror
b. comedy
c. adventure
d. action

B) Listen and complete the sentences

My Favorite Characters

1) I think Jerry is _____.

a. scary
b. brave
c. ugly
d. funny

2) I think Tom is _____ and _____.

a. lazy – funny
b. coward – hardworking
c. strong – funny
d. lazy- coward

3) Tweety is _____ and _____.

a. beautiful – funny
b. hardworking – scary
c. beautiful – lazy
d. coward – scary

4) Smurfs are _____.

a. strong
b. funny
c. brave
d. hardworking

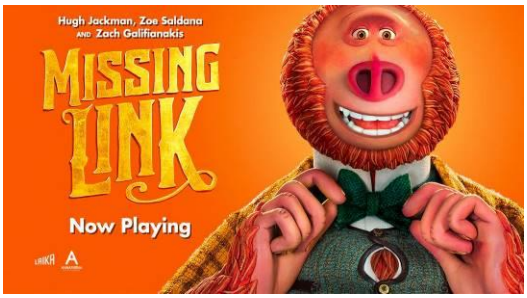
5) I think Batman is _____.

a. brave
b. strong
c. scary
d. ugly

6) Joker is _____ and _____.

a. funny – brave
b. ugly – scary
c. brave – ugly
d. scary - lazy

C) Listen and find the answers









1. Tarzan is a(n) _____ movie.

a. animation

b. cartoon

c. adventure

d. horror

2. Missing Link is a(n) _____ and _____ movie.

a. animation – adventure

b. cartoon – comedy

c. animation – comedy

d. cartoon – adventure

3. The Incredibles 2 is on _____.

a. Saturday

b. everyday

c. Sunday

d. Monday

4. Tarzan is about a _____ man.

a. scary and ugly

b. strong and hardworking

c. lazy and brave

d. brave and strong

5. Hotel Transylvania 3 is on _____.

a. Sunday

b. Saturday

c. Monday

d. Thursday

Ek 3: Party Time Ünitesi Başarı Testi

Find the answers The boy wants to…

a) have a barbecue

b) ask a question

c) meet his friends

d) sing a song

1. The boy wants to…

a) go to the park

b) drink water

c) play computer games

d) have a party

2. The boy wants his mother to…

a) prepare an invitation

b) cook the dinner

c) invite his friends

d) visit his grandparents

3. The mother lets his son to…

a) play outside

b) cook the dinner

c) have a party next weekend

d) prepare an invitation

4. The boy wants to…at the party.

a) have a music band

b) sing a song

c) have a clawn

d) wear new clothes

5. The mother lets his son to…

a) visit his grandparents

b) have a party this weekend

c) have a big cake

d) prepare an invitation

6. The mother doesn't let his son to…

a) have a party next weekend

b) decorate the house

c) call his friends to invite to the party

d) have a music band

7. The boy doesn't want to have…at the party.

a) beverages and cookies

b) fireworks

c) party hats

d) confetti

8. The mother doesn't let his son to have…at the party.

a) confetti

b) party hats

c) a big cake

d) cookies

9. The mother lets his son to have…at the party.

a) new clothes

b) music CDs

c) a music band

d) give some gifts to his friend

10. The mother lets his son to have…at the party.

a) new clothes

b) music CDs

c) a music band

d) give some gifts to his friends

Ek 4: Fitness Ünitesi Başarı Testi

A) Listen and choose the correct option

1. Brian and Janet like _____.

a. 

c. 

b. 

d. 

2. Alex likes _____.

a. 

c. 

b. 

d. 

3. Alex dislikes _____.

a. 

c. 

b. 

d. 

4. Naomi likes _____.

a. 

c. 

b. 

d. 

5. Naomi can’t do _____.

a. 

c. 

b. 

d. 

6. Sue likes _____.

a. 

c. 

b. 

d. 

7. Sue can do _____.

a. 

c. 

b. 

d. 

8. Sue dislikes _____.

a. 

b. 

c. 

d. 

9. Elia and Halle like _____.

a. 

c. 

b. 

d. 

10. Elia and Halle can't _____.

a. 

c. 

b. 

d. 

11. Bella can’t _____.

a. 

c. 

b. 

d. 

12. Bella can _____.

a. 

c. 

b. 

d. 

13. Sam likes _____.

a. 

c. 

b. 

d. 

14. Sam doesn't like _____.

a. 

c. 

b. 

d. 

B) Listen and complete the sentences

1. Kate wants to go_____ with Greg.

a. swimming c. ice-skating

b. to doctor d. skateboarding

2. Kate wants to _____ with Fred.

a. do homework c. play football

b. play basketball d. go horse-riding

3. Fred wants to _____ with Kate.

a. do homework c. play football

b. play basketball d. go horse-riding

4. Kate wants to go _____ with Jane.

a. to the library c. horse riding

b. ice-skating d. cycling

5. Kate wants to _____ with George.

a. ride a bike c. ride a horse

b. play football d. play basketball

6. Andrea wants to go_____ with Kate.

a. climbing c. riding

b. diving d. cycling

Ek 5: The Animal Shelter Ünitesi Başarı Testi

A) Listen and find what people or animals are doing

1. The turtles are _____.

a. 

c. 

b. 

d. 

2. The cats are _____.

a. 

c. 

b. 

d. 

3. The vet is _____.

a. 

c. 

b. 

d. 

4. The birds are _____.

a. 

c. 

b. 

d. 

5. Monkeys are _____.

a. 

c. 

b. 

d. 

6. Amy is _____.

a. 

c. 

b. 

d. 

7. Valeria is _____.

a. 

c. 

b. 

d. 

8. Mr. Bergman is _____.

a. 

c. 

b. 

d. 

9. Leo is _____.

a. 



c.

b. 

d. 

10. Metin is _____.

a. 

c. 



b.



d.

B) Listen and find what people are doing

1. Sally's family is _____.

- **a.** playing with the ball
- **b.** collecting apples
- **c.** doing barbecue
- **d.** having a picnic

2. Sally's brother is _____.

- **a.** sleeping
- **b.** collecting apples
- **c.** feeding the rabbits
- **d.** taking photos

3. Sally's father is _____.

- **a.** sleeping
- **b.** doing barbecue
- **c.** playing with the ball
- **d.** taking photos

4. Sally's sister is _____.

- **a.** sleeping
- **b.** feeding the rabbits
- **c.** visiting the animal shelter
- **d.** playing with the ball

5. Fred's class is_____.

- **a.** visiting the animal shelter
- **b.** visiting the aquarium today
- **c.** taking photos
- **d.** playing with the ball

6. Fred’s friends are _____.

- **a.** feeding the fish
- **b.** taking photos
- **c.** talking on the phone
- **d.** walking on the grass

7. Sarrah and her cousin Brian are _____.

- **a.** visiting the animal shelter
- **b.** having a picnic
- **c.** visiting the aquarium today
- **d.** playing with the ball

8. Brian is _____.

- **a.** taking photos
- **b.** giving water to the cats
- **c.** feeding the rabbits
- **d.** playing tennis

9. The dogs are_____.

- **a.** playing with the ball
- **b.** sleeping
- **c.** playing volleyball
- **d.** drinking water

10. David is _____.

- **a.** diving into the sea
- **b.** running
- **c.** feeding the birds
- **d.** riding a horse

Ek 6: Festivals Ünitesi Başarı Testi

A) **Listen and find the answers**

1. Joanne’s favorite festival is _____.

- **a.** Holi
- **b.** Boryeong Mud Festival
- **c.** La Tomatina
- **d.** Halloween

2. When is Joanne’s favorite festival?

- **a.** 31st of October
- **b.** 1st of October
- **c.** 11th of October
- **d.** 21st of October

3. What do people do in Joanne’s favorite festival?

- **a.** wear costumes and collect candies or money
- **b.** meet friends and have dinner
- **c.** visit family members
- **d.** buy new customes and go to party

4. Vivaan’s favorite festival is _____.

- **a.** Holi
- **b.** Youth and Sports Day
- **c.** La Tomatina
- **d.** Carnevale

5. When is Vivaan’s favorite festival?

- **a.** 9th of March
- **b.** 19th of March
- **c.** 20th of March
- **d.** 29th of March

6. What do people do in Vivaan’s favorite festival?

- **a.** swim in the sea
- **b.** meet friends
- **c.** sing and dance
- **d.** feed the animals

7. Enrique’s favorite festival is _____.

- **a.** Diwalı
- **b.** Lantern Festival
- **c.** La Tomatina
- **d.** Harbin Ice and Snow Festival

8. When is Enrique’s favorite festival?

- **a.** 18th of August
- **b.** 8th of August
- **c.** 28th of August
- **d.** 20th of August

9. What do people do in Enrique’s favorite festival?

- **a.** try new food and dance with friends
- **b.** invite family members and have lunch
- **c.** make jokes and tell funny stories
- **d.** throw tomatoes to each other and have fun

10. Hakan’s favorite festival is _____.

- **a.** Day of the Dead
- **b.** Youth and Sports Day
- **c.** Songkran Water Festival
- **d.** Halloween

11. When is Hakan’s favorite festival?

- **a.** 31st of May
- **b.** 29th of May
- **c.** 9th of May
- **d.** 19th of May

12. What do people do in Hakan’s favorite festival?

- **a.** talk to new people and make friends
- **b.** visit relatives and collect candies
- **c.** go to stadiums and watch sportsmen
- **d.** buy new customes and go to party

13. Serkan's favorite festival is _____.

a. Victory Day

b. Youth and Sports Day

c. Republic Day

d. Children's Day

14. When is Serkan's favorite festival?

a. 19th of October

b. 29th of October

c. 9th of November

d. 19th of November

15. What do people do in Serkan's favorite festival?

a. call friends and tell jokes

b. go to stadiums and watch fireworks

c. buy new customes and go to party

d. visit relatives and collect candies

B) Listen and write the number of pages

1. There are _____ pages in Dracula.

a. 391

b. 361

c. 281

d. 271

2. There are _____ pages in Crime and Punishment.

a. 573

b. 673

c. 735

d. 537

3. There are _____ pages in The Three Musketeers.

a. 652

b. 562

c. 625

d. 453

4. There are _____ pages in Oliver Twist.

a. 480

b. 418

c. 148

d. 380

5. There are _____ pages in Treasure Island.

a. 427

b. 437

c. 281

d. 272

6. There are _____ pages in Pride and Prejudice.

a. 386

b. 368

c. 466

d. 486

7. There are _____ pages in Adventures of Huckelberry Fin.

a. 284

b. 248

c. 418

d. 484

8. There are _____ pages in Frankenstein.

a. 355

b. 335

c. 535

d. 533

9. There are _____ pages in Gulliver's Travels.

a. 426

b. 372

c. 456

d. 362

10. There are _____ pages in The Adventures of Sherlock Holmes.

a. 484

b. 448

c. 544

d. 584

Ek 7: Görüşme Formu

Sevgili Öğrenciler,

Birlikte yürüttüğümüz İngilizce dersleriyle ilgili görüşlerinizi öğrenmek için bu formu içtenlikle doldurmanızı rica ederim. Yaptığımız uygulamaların sizler için neler ifade ettiğini, bu etkinliklerin hangi duyguları ortaya çıkardığını, etkinliklerin beğendiğiniz ve beğenmediğiniz yönlerinin neler olduğunu öğrenmek sizler için geliştirilen içeriğin daha da iyi olmasını sağlamak açısından oldukça önemlidir. İlettiğiniz bilgiler tamamen gizli kalacak olup kişisel bilgileriniz hiç kimseyle paylaşılmayacaktır. Ayrıca, görüşleriniz herhangi bir not verme işlemi için de kullanılmayacaktır. Görüşlerinizi iletmeniz en fazla 5-10 dakikanızı alacaktır.

Katkınız için şimdiden teşekkür ederim.

Soru-1: İngilizce dersinde yaptığımız etkinliklerde neler hissettiniz? Keyif aldığınız / eğlendiğiniz şeyler nelerdi? Sıkıcı/zor bulduğunuz şeyler nelerdi?

Soru-2: İngilizce dersinde internet ve akıllı telefon, tablet bilgisayar veya bilgisayar kullanarak yaptığımız etkinlikler hakkında ne düşünüyorsunuz? Sizce bu tür etkinlikler kullanılmalı mı? Neden?

Soru-3: İngilizce dersinde kullandığımız internet sitesiyle ilgili nelerin değişmesini isterdiniz? Neler değişirse ya da eklenirse internet sitesinin daha iyi olabileceğini düşünüyorsunuz?

Soru-4: İngilizce dersinde internet ve internet ve akıllı telefon, tablet bilgisayar veya bilgisayar kullanarak yaptığımız etkinlikler esnasında ya da sonrasında başka internet sitelerini ziyaret ettiniz mi? Hangi amaçla ettiniz? İnternet sitesi üzerinden çalışırken arkadaşlarınızla iletişime geçtiniz mi?

Ek 8: Movies Aktivite-1 Dinleme Metni

A: Let’s go to the cinema.

B: What movies are there?

A: There is Saw.

B: What type of movie is it?

A: It is a horror movie.

B: What else?

A: There is The Lord of The Rings.

B: What type of movie is it?

A: It is a fantasy and adventure movie.

B: And what else?

A: There is Men in Black two.

B: What type of movie is it?

A: It is a science fiction and comedy.

B: What else?

A: There is How to Train Your Dragon: the hidden World.

B: What type of movie is that?

A: It is an animation and adventure.

B: And?

A: There is Iron Man two.

B: What type of movie is that?

A: It is a science fiction and adventure.

B: And?

A: There is Cinderella. It is a fairy tale.

B: Ok. Let’s watch science fiction and comedy.

Ek 9: Movies Ünitesi Aktivite-2 Dinleme Metni

1. My name is Antonio. I like animation movies. My favorite character is Kung fu panda. He is lazy and brave.
2. My name is Bernard. I like action movies. My favorite character is Van Helsing. He is brave and scary.
3. My name is Julia. I like animation movies. My favorite characters are minions. They are coward and hardworking.
4. My name is Sarrah. I like action movies. My favorite character is Superman. He is brave, strong and kind.
5. My name is Tony. I like horror movies. My favorite character is the mummy. It is ugly and scary.
6. My name is Janet. I like cartoon movies. My favorite character is Elsa. She is beautiful and funny.
7. My name is Melanie. I like animation movies. My favorite character is the Lion King. It is strong and brave.
8. My name is Ferdinand. I like cartoon movies. My favorite character is Shrek. He is ugly and scary. He is strong.

Ek 10: Movies Ünitesi Başarı Testi-1 Dinleme Metni

Let's Watch a Movie

A: Let's go to the cinema.

B: What movies are there?

A: Many. For example, The Addams Family.

B: What type of movie is it?

A: It's a comedy.

B: What is it about?

A: It is about a different family.

B: What else?

A: There is also Toy Story 4 and Avengers End Game.

B: What type of movies are they?

A: Toy Story 4 is an animation and Avengers End Game is science-fiction and adventure.

B: OK. What else?

A: There is Aladdin. It is a fantasy. There is also Maleficent. It is a fairy tale.

B: Any action movies?

A: Oh. There is The Kid who would be the king. Do you like horror movies?

B: Yes. What is there?

A: There is Pet Semetary.

B: Let's watch comedy.

Ek 11: Movies Ünitesi Başarı Testi-2 Dinleme Metni

My Favorite Characters

Hi. My teacher wants me to write about my favorite cartoon characters. I like Jerry, the mouse. I think Jerry is brave. I don’t like Tom. I think Tom is lazy and coward. I also love Tweety, it is beautiful and funny. I like Smurfs. They are hardworking. I think Batman is strong, Joker is ugly and scary.

Ek 12: Movies Ünitesi Başarı Testi-3 Dinleme Metni

Weekend Plan

My friend and I want to watch a movie this weekend. There are four movies, three animations and one adventure. I like Tarzan movie. It is about a young man. It is an adventure movie. Tarzan is very brave and strong. The movie is at 11 o'clock in the morning on Saturday. There is also Missing Link. It is an animation and adventure movie. Mr. Link travels around the world and tries to find his relatives. The movie is at 5 o'clock in the afternoon on Sunday. I like The Incredibles and The Incredibles 2 is at 1 o'clock in the afternoon on Saturday. The movie is about adventures of superhero family members. It is an animation and adventure movie. There is also Hotel Transylvania 3. It is at 1 o'clock in the afternoon on Sunday. It is an animation and comedy movie. It is about a sea travel. I and my friend like comedy movies.

Ek 13: Party Time Ünitesi Aktivite Dinleme Metni

Can I have a party?

A: Daddy. Can I ask you a question?

B: Yes dear.

A: Can I have my birthday party in the cafe?

B: I'm sorry you can't. It is expensive.

A: Can I have birthday party in the garden?

B: I'm afraid you can't. It is cold.

A: Can I have birthday party at home?

B: Of course you can.

A: Thank you. Can I phone my grandparents to invite?

B: Alright.

A: Can I phone my friends to invite?

B: I'm sorry you can't. We can prepare an invitation.

A: OK. Can I buy a big birthday cake?

B: Of course you can.

A: Can I buy sandwiches?

B: I'm sorry you can't. We can prepare sandwiches at home.

A: Can I have a music band?

B: I am afraid you can't.

A: Can I have a clown?

B: I'm sorry you can't.

A: Can I decorate the house?

B: What do you want?

A: Confetti, balloons, and party hats for friends.

B: Of course you can.

Ek 14: Party Time Ünitesi Başarı Testi Metni

Party Time

A: Can I ask you a question mummy?

B: Of course, you can.

A: Can I have a party at home on Saturday?

B: I'm sorry, you can't.

A: Why not?

B: We must visit your grandparents at the weekend.

A: Can I have the party next weekend?

B: Alright, dear.

A: Can you prepare an invitation card?

B: I am afraid, I can't. I must cook the dinner.

A: Can I call my friends to invite?

B: Of course, you can.

A: OK. Can I have a music band?

B: I'm sorry, you can't.

A: Can I have some music CDs?

B: Alright.

A: What about a big cake?

B: I can bake it for you.

A: Can I decorate the house?

B: Of course, you can. What do you want?

A: Can I have balloons?

B: Of course.

A: Can I have party hats?

B: Alright dear.

A: Can I have confetti?

B: I'm sorry, you can't. Anything else?

A: Can I have beverages and cookies?

B: Alright.

A: Can I give some gifts to my friends?

B: I am afraid, you can't.

Ek 15: Fitness Ünitesi Aktivite-1 Dinleme Metni

Sports at school

Hello. My name is David. I am 11 years old. I like Fridays because we have physical education class. I like running so I run. I don't like playing basketball. I can't do gymnastics. My best friend George likes gymnastics. He doesn't like running and he can't play basketball. Our friend Julia likes playing basketball but she can't do gymnastics. Julia's best friend Betty can play football. She dislikes basketball. Jennifer likes playing volleyball. She can't do gymnastics.

Ek 16: Fitness Ünitesi Aktivite-2 Dinleme Metni

Sports day in my family

Hello. My name is Janet. I am 13 years old. Everybody in my family does sports on Saturdays. I like riding the bicycle. I don't like jogging and I can't do gymnastics. My mother Julia likes gymnastics. She dislikes running and she can't play basketball. My father Daniel likes playing football but he can't do gymnastics. My sister Vilma can play football. She dislikes basketball. My brother Nathan likes gymnastics. He can't play basketball.

Ek 17: Fitness Ünitesi Başarı Testi-1 Dinleme Metni

Sports in My Family

Hello. My name is Sue. I am 10 years old. My family likes sports very much. At the weekends, my father Brian and my mother Janet go jogging in the park. My brother Alex is 14 years old. He likes cycling. He can ride a bike. He dislikes jogging. My sister Naomi is 12 years old and she likes skateboarding. She can't do ice-skating. I like ice-skating and I can do karate. I dislike playing soccer. My cousins Elia and Halle are 11 years old. They like gymnastics and they dislike cycling. They can't ride a bike. My aunt Bella can't dive. She can climb. My uncle Sam likes playing basketball. He doesn't like playing volleyball.

Ek 18: Fitness Ünitesi Başarı Testi-2 Dinleme Metni

Let's go and do sports

1) Kate: Hello Greg.

Greg: Hello Kate.

Kate: Do you like skateboarding?

Greg: No.

Kate: Do you like ice-skating?

Greg: No.

Kate: What about swimming? Let's go swimming.

Greg: I'm sorry, I can't. I must go to doctor.

2) Kate: Hello Fred. How are you?

Fred: Thanks Kate. I am fine.

Kate: Shall we play basketball at the weekend?

Fred: I am sorry. I can't play basketball. Let's play football.

Kate: I am sorry. I can't play football.

3) Kate: Hello Jane.

Jane: Hello Kate.

Kate: Shall we go ice-skating?

Jane: I'm afraid, I can't. I must go to library for my homework.

Kate: Let's ride a bike at the weekend.

Jane: I'm sorry, I can't ride a bike.

Kate: OK.

4) Kate: Hello George. Let's ride a bike.

George: (sneezes) Sorry. Can you repeat that please?

Kate: Sure. Let's ride a bike.

George: I'm afraid, I can't. I can't ride a bike. I can play football.

Kate: I see.

5) Kate: Good morning Andrea.

Andrea: Good morning Kate.

Kate: What are your favorite sports?

Andrea: I like cycling, jogging and diving.

Kate: Shall we go climbing?

Andrea: I am afraid I can’t climb. Let’s go diving.

Kate: I am sorry, I can’t dive.

Ek 19: The Animal Shelter Ünitesi Aktivite-1 Dinleme Metni

Visiting Animal Shelter

Hello. My name is Brad. Today, I am visiting the animal shelter with my family. We see many different animals here. There is a bird. It is playing with a ball. There are some turtles. They are swimming. My brother Antony is playing with the dogs. My sister Jamie is watching the vet. The vet is examining the dog. I am watching the ducks. They are sleeping. My mother Melanie is watching the baby monkey. It is climbing the tree. My father Kevin is feeding the dogs. There is a lady. She is cleaning the shelter.

Ek 20: The Animal Shelter Ünitesi Aktivite-2 Dinleme Metni

1) The rabbit is eating a carrot. The rabbit is sleeping. The rabbit is running. The rabbit is playing with a ball.
2) The stork is drinking water. The stork is eating a fish. The stork is flying. The stork is walking.
3) The squirrel is eating a nut. The squirrel is climbing the tree. The squirrel is drinking water. The squirrel is playing with a cat.
4) The frog is sleeping. The frog is swimming. The frog is playing a game. The frog is jumping.
5) The cat is playing with a ball. The cat is climbing a tree. The cat is drinking milk. The cat is walking.

Ek 21: The Animal Shelter Ünitesi Başarı Testi-1 Dinleme Metni

A Visit to the Animal Shelter

Hello. My name is Helen. I am 11 years old. My class is visiting the animal shelter today. There are many animals. Look! There are two turtles. They are swimming. The cats are playing with the ball. The vet is examining the puppies. The birds are sleeping. Monkeys are climbing the tree. My friend Amy is feeding the ducks and Valeria is feeding the horses. Mr. Bergman is cleaning the shelter. My friend Leo is feeding the rabbits. Metin is playing with the dog.

Ek 22: The Animal Shelter Ünitesi Başarı Testi-2 Dinleme Metni

Who is doing what?

1. Hello. My name is Sally. Today, my family is having a picnic. My brother is collecting apples and my father is doing barbecue. I am making salad. My sister is sleeping.
2. Hi. I am Fred. My class is visiting the aquarium today. My friends are taking photos. I am feeding the fish.
3. Hello. I am Sarrah and this is my cousin Brian. We are visiting the animal shelter today. I am giving water to the cats. Brian is feeding the rabbits. The dogs are playing with the ball. David is riding a horse.

Ek 23: Festivals Ünitesi Aktivite-1 Dinleme Metni

Favorite Festivals

1. Hello. My name is Chenglei. I am from China. My favorite festival is Harbin Festival. It is festival of snow and ice. We celebrate it on 5th of January. We build very big ice sculptures and buildings and decorate them with lights.
2. Hi there. I am Haniya. I am from Pakistan. My favorite festival is Eid Al Fitr or Ramadan Festival. In Eid Al Fitr, we wear new clothes and visit our relatives and friends.
3. Hello everyone. My name is Nathan. I am from the United States of America. My favorite festival is Albuquerque International Balloon Festival. We celebrate it on 1st of October. We design huge balloons and travel with hot air balloons.
4. Hello. My name is Acadia. I am from France. My favorite festival is Bastille Day. We celebrate it on 14th of July. We sing songs and watch fireworks in the evening.
5. Hi everyone. My name is Armani and I am from Italy. My favorite festival is Carnival of Venice. We celebrate it on 30th of January. In this festival, we wear colorful costumes and masks.
6. Hi there. My name is Filiz. I am from Turkey. My favorite festival is Eid Al Adha. In this festival, we sacrifice animals and share it with poor people.

Ek 24: Festivals Ünitesi Aktivite-2 Dinleme Metni

1. Hello. My name is Fred. Today, I am at the Albuquerque International Balloon Fiesta. There are a lot of people here. 158 balloons and 790 people are flying in the sky. They are very beautiful.
2. Hello. My name is Chen. I am at the Harbin Snow and Ice festival. 860 people are visiting the festival now. There are 247 ice buildings and sculptures at the festival. I want to visit all of them.
3. Hi. I am Kate. I am from Paris, France. Today is the Bastille Day festival. 200 people are singing songs. I am watching the fireworks. There are 950 fireworks.
4. Hi. My name is Antonio. I am at the Carnival of Venice. The streets are very crowded. 340 people are wearing costumes and 580 people are wearing masks.
5. Hello. My name is Sima. I am from Konya, Turkey. Today is Mevlana Festival. 110 people are wearing their costumes and dancing. 470 people are watching them.

Ek 25: Festivals Ünitesi Başarı Testi-1 Dinleme Metni

A) Favorite Festivals

a. Hello. My name is Joanne. I am from the USA. My favorite festival is Halloween. We celebrate it on 31st of October. We wear costumes and collect candies or money.

b. Hi. I am Vivaan. I am from India. My favorite festival is Holi. It is festival of colors. We celebrate it on the 9th of March. We sing and dance in the festival.

c. Hello. My name is Enrique. I am from Spain. My favorite festival is La Tomatina. We celebrate it on the 28th of August. We throw tomatoes each other and have fun.

d. Hi, there. I am Enes. I am from Turkey. My favorite festival is Youth and Sports Day. We celebrate it on the 19th of May. We go to the stadium and watch sportsmen.

e. Hello everyone. My name is Serkan. My favorite festival is Republic Day. We celebrate it on the 29th of October. We go to the stadium and watch fireworks.

Ek 26: Festivals Ünitesi Başarı Testi-2 Dinleme Metni

Favorite Books

a. Hello. I am Dorian. My favorite book is Dracula. There are 391 pages in it.

b. Hi. My name is Cloe. My favorite book is Crime and Punishment. It has 537 pages.

c. Hello. I am Brian. My favorite book is The Three Musketeers. There are 625 pages in it.

d. Hi there. I am Julia. I love Oliver Twist. It has 480 pages. It is my favorite book.

e. My name is Mike. I love Treasure Island. There are 272 pages in it.

f. Hello. I am Isabelle. My favorite book is Pride and Prejudice. It has 368 pages.

g. Hi. My name is Betty. My favorite book is Adventures of Huckelberry Fin. I love it. There are 284 pages in it.

h. My name is Jenny. I love Frankenstein. It is my favorite book. It has 335 pages.

i. Hello. I am Ned. My favorite book is Gulliver's Travels. There are 362 pages.

j. Hi, there. My name is Abigail. My favorite book is The Adventures of Sherlock Holmes. It is fantastic. It has 448 pages.

Ek 27: Uygulama Canlı Katılım

