



T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİM BİLİM DALI

İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE KESİNTİSİZ ÖĞRENME YAKLAŞIMININ
ÖĞRENCİ BAŞARISI VE TUTUMUNA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ümit YAKAR

Malatya-2019

T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİM BİLİM DALI

İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE KESİNTİSİZ ÖĞRENME YAKLAŞIMININ
ÖĞRENCİ BAŞARISI VE TUTUMUNA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ümit YAKAR

Danışman: Prof. Dr. Süleyman Nihat ŞAD

Malatya-2019

T.C.
İnönü Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Ümit YAKAR tarafından hazırlanan İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE KESİNTİSİZ ÖĞRENME YAKLAŞIMININ ÖĞRENCİ BAŞARISI VE TUTUMUNA ETKİSİ başlıklı bu çalışma, 26.05.2019 tarihinde yapılan sınav sonucunda Oybirliği/Oyçokluğu ile başarılı bulunarak jürümüz tarafından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

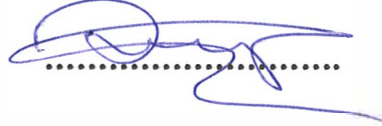
Üye (Tez Danışmanı) : Prof. Dr. S. Nihat ŞAD



Üye : Doç. Dr. Eyüp İZCİ



Üye : Doç. Dr. Tuncay DİLCİ



Üye :

.....

Üye :

.....

O N A Y



25/06/2019

Doç. Dr. Niyazi ÖZER
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Prof. Dr. Süleyman Nihat ŞAD'ın danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım **İngilizce Öğretiminde Kesintisiz Öğrenme Yaklaşımının Öğrenci Başarısı ve Tutumuna Etkisi** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Ümit YAKAR

ÖNSÖZ

Bu çalışmamın ortaya çıkmasında bana rehberlik eden, desteğiyle güç veren, bilgisinden istifade ettiğim, yüksek lisans eğitimim sürecinde her zaman yol gösteren ve her daim akademik etik aşılayan kıymetli hocam Prof. Dr. Süleyman Nihat ŞAD'a saygı ve sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Uzakta olsalar da her daim maddi ve manevi desteklerini hissettiğim, bugünlere gelmemde emekleri bulunan, sevgili annem Atiye YAKAR'a, çok kıymetli babam Mustafa YAKAR'a, birbirinden değerli ablalarım ve kardeşlerime derin sevgi ve teşekkürlerimi sunarım. Hem yükseköğretim serüvenim süresince hem de özellikle Yüksek Lisans Tezimi yazma sürecinde maddi ve manevi desteğini esirgemeyen yol arkadaşım değerli eşim Pınar YAKAR'a ve tezimin sabırsızlıkla bitmesini bekleyen, zamanından çaldığım, sevgili kızım Defne'ye derin sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Ümit YAKAR

ÖZET

İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE KESİNTİSİZ ÖĞRENME YAKLAŞIMININ ÖĞRENCİ BAŞARISI VE TUTUMUNA ETKİSİ

YAKAR, Ümit
Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Süleyman Nihat ŞAD

Haziran-2019, XI+83 sayfa

Yabancı dil öğretiminde mobil araçların kullanımı giderek yaygınlaşmaktadır. Mobil araçların öğrenme öğretme süreçlerinde aktif olarak kullanıldığı yöntemlerden biri de Kesintisiz Öğrenme yaklaşımıdır. Kesintisiz öğrenme, bireylerin örgün ve yaygın eğitim ortamlarında çeşitli araçlar yardımıyla zaman ve mekâna bağlı kalmadan kendi istedikleri biçimde sürekli bir öğrenme faaliyeti içinde olmalarıdır. Öğrencilerin okul içinde ve okul dışında kesintisiz bir şekilde öğrenmelerini sağlamak amacıyla farklı mobil ve dijital uygulamalar kullanılmaktadır. Temel işlevi iletişim olan WhatsApp ile oyunlaştırılmış bir öğrenci cevap sistemi olan Kahoot! uygulamaları da kesintisiz öğrenme yaklaşımı için uygun araçlardır. Bu çalışmanın amacı İngilizce dersinde kesintisiz öğrenme yaklaşımının başarı ve tutuma olan etkilerini deneysel bir bakış açısıyla incelemektir. Bu amaç doğrultusunda WhatsApp ve Kahoot! uygulamaları üzerinden yürütülen kesintisiz yabancı dil öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin başarılarına ve İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırmada karma araştırma yöntemlerinden iç içe karma desen yöntemi kullanılarak deneysel süreçten elde edilen nicel bulgular, odak grup görüşme yöntemi ile elde edilen nitel bulgularla açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İnönü Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu hazırlık programında 2018-2019 akademik eğitim döneminde öğrenim gören 47 öğrenci oluşturmuştur. Veri analizleri sonucunda ulaşılan bulgulara göre deney grubunda uygulanan kesintisiz öğrenme etkinliklerinin kontrol grubuna kıyasla öğrencilerin İngilizce dersine yönelik başarı ve tutumlarına anlamlı düzeyde etki etmediği görülmüştür. Yapılan nitel veri analizleri sonucunda kesintisiz öğrenme etkinliklerinin nasıl daha etkili bir şekilde kullanılabileceğine dair çıkarımlara ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Akıllı Telefon, Kesintisiz Öğrenme, Mobil Öğrenme, Yabancı Dil olarak İngilizce, WhatsApp, Kahoot

ABSTRACT

THE EFFECT OF SEAMLESS LEARNING APPROACH ON LEARNER ACHIEVEMENT AND ATTITUDES IN TEACHING EFL

YAKAR, Ümit
M.S., Inonu University, Institute of Educational Sciences
Curriculum and Instruction

Advisor: Professor Doctor Süleyman Nihat
ŞAD July, 2019, XI+83 pages

Mobile applications have widely been employed in EFL teaching recently. One of the methods where mobile devices are actively used in learning-teaching is Seamless Learning approach. Several mobile and digital applications are used to ensure that students learn both in and out of school seamlessly. WhatsApp, a basic communication app, and Kahoot!, a game-like student response app are applications that can be used in seamless learning approach. The purpose of this research is to empirically study the effects of seamless learning activities on learners' achievement and attitudes in EFL classes. Thus, in this study, the effects of WhatsApp and Kahoot! activities on students' success and attitudes towards English classes are examined. Using embedded mixed research design, experimental results were explained with the qualitative data obtained from student interviews. The study was conducted with 47 students from Inonu University, School of Foreign Languages studying in 2018-2019 academic year. Data analysis have shown that compared to the control group, seamless learning activities used in the treatment group in this research did not have a significant impact on students' success and attitudes towards English classes. Indications on how to use seamless learning activities more efficiently are made by further examination of qualitative data.

Key Words: Smartphones, Seamless Learning, Mobile Learning, EFL, WhatsApp, Kahoot

İÇİNDEKİLER

| | |
|--|-----|
| ONUR SÖZÜ | ii |
| ÖNSÖZ..... | iii |
| ÖZET..... | iv |
| ABSTRACT | v |
| İÇİNDEKİLER | vi |
| TABLolar LİSTESİ | ix |
| ŞEKİLLER LİSTESİ | x |
| RESİMLER LİSTESİ..... | xi |
| I. GİRİŞ..... | 1 |
| 1.1. Problem Durumu | 1 |
| 1.2. Araştırmanın Amacı | 7 |
| 1.2.1. Araştırmanın Problem Cümlesi ve Alt Problemleri | 7 |
| 1.3. Araştırmanın Önemi..... | 7 |
| 1.4. Varsayımlar..... | 10 |
| 1.5. Sınırlılıklar..... | 10 |
| 1.6. Tanımlar | 11 |
| II. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR | 12 |
| 2.1. Kuramsal Bilgiler | 12 |
| 2.1.1. Kesintisiz öğrenme | 12 |
| 2.1.2. Mobil Öğrenme..... | 14 |
| 2.1.3. Akıllı Telefon..... | 18 |
| 2.1.4. Mobil Destekli Dil Öğrenimi (MALL)..... | 20 |
| 2.1.5. WhatsApp..... | 21 |
| 2.1.6. Kahoot!..... | 25 |
| 2.1.7. İngilizce Hazırlık Programı | 27 |
| 2.2. İlgili Araştırmalar | 29 |

| | |
|--|----|
| 2.2.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar..... | 29 |
| 2.2.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar..... | 32 |
| III. YÖNTEM..... | 36 |
| 3.1. Araştırmanın Modeli..... | 36 |
| 3.2. Çalışma grubu..... | 37 |
| 3.3. Deneysel Süreç..... | 38 |
| 3.4. Veri Toplama Araçları..... | 43 |
| 3.4.1. İngilizce Dersine İlişkin Duyuşsal Alan Tutum Ölçeği..... | 43 |
| 3.4.2. İngilizce Başarı Testi..... | 44 |
| 3.4.3. Odak Grup Görüşme Formu..... | 45 |
| 3.5. Verilerin Analizi..... | 46 |
| 3.5.1. Nicel verilerin analizi..... | 46 |
| 3.5.2. Nitel verilerin analizi..... | 46 |
| IV. BULGULAR ve YORUM..... | 47 |
| 4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular..... | 47 |
| 4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular..... | 49 |
| 4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular..... | 52 |
| V. SONUÇ ve ÖNERİLER..... | 55 |
| 5.1. Sonuçlar..... | 55 |
| 5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar..... | 55 |
| 5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar..... | 56 |
| 5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar..... | 57 |
| 5.2. Öneriler..... | 58 |
| KAYNAKÇA..... | 59 |
| EKLER..... | 68 |
| EK-1. İngilizce Duyuşsal Alana İlişkin Tutum Ölçeği..... | 68 |
| EK-2. İngilizce Akademik Başarı Ölçme Testi..... | 70 |

| | |
|---|----|
| EK-3. Odak Grup Görüşme Formu | 73 |
| EK-4. Başarı Testi Belirtke Tablosu | 74 |
| EK-5. WhatsApp Etkinlikleri | 76 |
| EK-6. Geleneksel Tipte Ödevler | 80 |
| EK-7. Araştırma İzin Belgesi | 83 |



| | |
|---|----|
| Tablo 1. Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler | 38 |
| Tablo 2. Testten Çıkarılan Maddelerin Madde Güçlük Derecesi ve Madde Ayırt Edicilik Değerleri..... | 46 |
| Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin İngilizce Başarı Düzeylerine İlişkin Öntest ve Sontest Puanları..... | 49 |
| Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubu Başarı Puanlarına İlişkin <i>t</i> Testi Sonuçları | 49 |
| Tablo 5. Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Puanların Karşılaştırılmasına İlişkin <i>t</i> Testi Sonuçları | 50 |
| Tablo 6. Deney Grubunun Öntest ve Sontest Puanların Karşılaştırılmasına İlişkin <i>t</i> Testi Sonuçları..... | 50 |
| Tablo 7. Kesintisiz Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin İngilizce Başarı Düzeylerine Etkisine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları | 51 |
| Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Tutum Puanlarına İlişkin Öntest ve Sontest Değerleri | 52 |
| Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubu Tutum Puanlarına İlişkin <i>t</i> Testi Sonuçları | 53 |
| Tablo 10. Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Tutum Puanların Karşılaştırılmasına İlişkin <i>t</i> Testi Sonuçları | 53 |
| Tablo 11. Deney Grubunun Öntest ve Sontest Puanların Karşılaştırılmasına İlişkin <i>t</i> Testi Sonuçları | 54 |
| Tablo 12. Kesintisiz Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin İngilizce Dersine Karşı Tutum Düzeylerine Etkisine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları | 54 |
| Tablo 13. Deney Grubu Öğrencilerinin İngilizce Dersine ve Kesintisiz Öğrenme Etkinliklerine İlişkin Görüşleri | 55 |

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

| | |
|---|----|
| Şekil 1: Öntest Sontest Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Desen..... | 38 |
| Şekil 2: Örnek WhatsApp Etkinlik Planı | 40 |
| Şekil 3: Geleneksel Tipte Ödev Örneği | 43 |



RESİMLER LİSTESİ

Sayfa

Resim 1: Örnek WhatsApp Etkinlikleri 41

Resim 2: Kahoot! Testi Sonuçları 42



I. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, alt problemler, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Teknolojinin günlük yaşamın her alanında kullanıldığı, hızın ve zamanın önem kazandığı bir çağda yaşamaktayız. İnsanların sürekli gelişen ve değişen teknolojilere ayak uydurmak zorunda kaldıkları günümüzde dijital yerli (Prensky, 2001) ve mobil toplum (Chung, Chen ve Kuo, 2014) gibi yeni kavramlar kullanılmaktadır. Pek çok günlük işin artık internet ve teknolojik araçlarla yapıldığı bu çağda, kitap okuma, ders çalışma, ödev yapma gibi eğitsel faaliyetlerde dijitalleşmiştir. Özellikle bilgisayar özelliklerini barındıran mobil cihazların son yıllarda yaygınlaşmasıyla, her alanda olduğu gibi eğitimde de bireyler için bir lüksten öte bir ihtiyaç haline gelmiştir. Eğitimde dijital çağ başlamışken, eğitim kurumlarında daha somut adımların atılabilmesi için bu alanda daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Son yüzyılda eğitimde yenilikçi yöntemlerin ortaya çıkmasının temel nedenlerinden biri bilişim teknolojilerinin her geçen gün gelişerek ve artarak yaygınlaşmasıdır (Barry, Murphy ve Drew, 2015; Kajornboon, 2013; Salehi, Shojaee ve Sattar, 2015). Güneş (2016), teknoloji, toplum ve eğitimin birbiri ile karşılıklı etkileşim halinde olduğunu ifade etmektedir. Bilgisayar, tablet, akıllı telefon gibi mobil cihazların yaygın kullanılmasıyla birlikte (Franklin, 2011) mobil bir toplum oluşmaktadır (Chung vd., 2014). Benzer olarak, günümüz toplumunda “dijital yerliler” diye adlandırılan çocukluktan itibaren teknolojilerin içinde olan ve bu cihazlara yabancılik çekmeyen büyük bir kitle oluşmuştur (Prensky, 2001). Toplumun bu teknolojik araçlarla etkileşimiyle birlikte farklı alanlarda olduğu gibi eğitimde de bu araçlar sıklıkla kullanılmaktadır (Campbell, 2007; Demirci, Orhan, Demirdaş, Akpınar ve Sert, 2016;

El-Hussein ve Cronje, 2010; Franklin, 2011; Gheytsi, Azizifar ve Gowhary, 2015; GSMA Intelligence, 2016). Bilişim teknolojileri, eğitimde kullanılan bir yöntem değil çeşitli yöntemlerin, yaklaşımların ve eğitim felsefelerinin uygulanmasında kullanılan bir araçtır. Bu araçlardan biri olan bilgisayarların henüz eğitime entegrasyonu tam anlamıyla ve her yönüyle gerçekleşmemişken, hızla gelişen teknolojiyle hayatımıza yeni araçlar ve yeni dijital kavramlar eklenmektedir. Mobil kelimesi toplumda daha sık ve yaygın olarak kullanılan bu yeni kavramlardan biridir. Bilgisayar özelliklerinin tamamını ya da bir kısmını barındıran taşınabilir cihazların hareketliliğini ifade eden mobil sözcüğü, bu cihazların eğitimde yaygın bir şekilde yer almasıyla birlikte (Bozkurt, 2015; Churches, 2010; El-Hussein ve Cronje, 2010; Şad ve Yakar, 2018), mobil öğrenme kavramını ortaya çıkarmıştır. Mobil öğrenme eğitsel etkinliklerinin örgün eğitim ortamlarının dışına çıkarılarak her zaman ve her yerde taşınabilir teknolojiler aracılığıyla her hangi bir bilgi veya beceriyi kesintisiz bir şekilde edinmeyi mümkün kılan bilişim ve iletişim dünyasının en etkili araçlarından biridir (Chen, Chang ve Yen, 2012; Franklin, 2011; El-Hussein ve Cronje, 2010; Geddes, 2004; Hashemi, Azizinezhad, Najafi ve Nesari, 2011; Hwang ve Chang, 2011; Looi, Wang ve Milrad, 2015; Öz, 2014).

Teknolojilerin bu denli topluma nüfuz ettiği bir dönemde, insanın temel ihtiyaçlarından olan eğitimin bu teknolojilerden ayrı düşünülmesi mümkün değildir (Ashiyan ve Salehi, 2016). Öğrenme, bu araçlar sayesinde örgün eğitimin yanında artarak farklı biçimlerde kesintisiz olarak sınıf dışında devam etmektedir (Amry, 2014; El-Hussein ve Cronje, 2010; Looi vd., 2015). İnternet bağlantılı bilgisayarların sunduğu çok fazla ve nitelikli bilgiye hızlı erişim, bilgiyi depolama ve paylaşma gibi özelliklerle ortaya çıkan elektronik öğrenme (e-öğrenme) kavramı normalleşirken, mobil cihazların her geçen gün toplumda daha fazla yer edinmesiyle birlikte mobil öğrenme eğitimde baskın bir yöntem haline gelmektedir. Mobil öğrenmedeki kesintisizliği sağlayan en önemli faktör mobil cihazlardır. Günümüzde kolay elde edilebilen ve bilgiye, dolayısıyla eğitime hızlı erişim sağlayan mobil cihazlar, tüm bireyler ve özellikle öğretmen ve öğrenciler tarafından sınıf içinde ve dışında sıkça kullanılmaktadır (Bozkurt, 2015; Cui ve Wang, 2008; Looi vd., 2015; Şad ve Yakar, 2018). Mobil cihazlara örnek olarak dizüstü bilgisayar, akıllı telefon, tablet bilgisayar, e-kitap okuyucu, taşınabilir oyun konsolu, çoklu medya oynatıcısı, mp3 çalar, avuç içi bilgisayarlar (PDA), dijital kameralar gibi cihazlar gösterilebilir (Dewitt ve Siraj, 2010; Simonova, 2016; Öz, 2014). Bu cihazlar kullanıcılarına nitelik ve nicelik bakımından büyük miktarda eğitsel bilgiye ve öğrenme materyallerine kolay erişim sağlaması ve kolay erişilebilir olmalarıyla

büyük kolaylık ve fayda sağlamaktadır (Bozkurt, 2015; Cui ve Wang, 2008; Dashti ve Aldashti, 2015; Hashemi vd., 2011; Muhammed, 2014; Şad ve Göktaş, 2014). Sürekli taşınabilir olması ve her zaman her yerde kullanıma hazır olması bu cihazları güçlü kılan faktörlerden biridir (Alzahrani, 2015; Baran, 2014; Bozkurt, 2015; Gheytsi vd., 2015). Ashiyan ve Salehi (2016) mobil cihazların öğrenmeyi daha kolay ve eğlenceli hale getirdiğini ifade etmiştir. Mobil cihazların farklı yönlerini ve kullanım alanlarını inceleyen çalışmalara bakıldığında kablosuz, kolay erişilebilir, sürekli taşınabilir, küçük boyutlu ve hafif, bilgisayarlara göre daha kısa sürede açılması gibi etkenlerin bu cihazların yaygınlaşmasında ve etkili birer araç olmasında önemli rol oynadığı görülmektedir (Chen vd., 2012; El-Hussein ve Cronje, 2010; So, Kim ve Looi, 2008). Mobil cihazlar bu özellikleri sayesinde öğretmen ve öğrenci arasında sürekli bir iletişim ve dönüt verme imkânı sağlayarak, kaynaklara sürekli erişimi mümkün kılarak ve bireyleri bilgisayarda olduğu gibi fiziksel olarak kısıtlamayıp eğitimde etkili bir araç haline gelmiştir (Chinnery, 2006; Franklin, 2011; Özdamli, 2013; So, Kim ve Looi, 2008). Her ne kadar sınıf dışında kullanımı ile öne çıksa da mobil cihazlar barındırdığı bu özellikler sayesinde klasik bir sınıfı dijital bir öğrenme ortamına dönüştürebilir (Chen vd., 2012). Fakat mobil öğrenmeyi sadece mobil cihazlar ile zenginleştirilmiş bir ortam olarak kabul etmek doğru değildir (El-Hussein ve Cronje, 2010; Simonova, 2016). Mobil öğrenmenin detaylı bir şekilde ele alınması, mevcut tanımlarının özetlenmesi ve anlaşılması kesintisiz öğrenme yaklaşımının da anlaşılmasına hizmet edecektir.

Mobil öğrenme, akıllı telefon ve tablet bilgisayar gibi araçların hızla benimsenmesiyle yaygınlaşmıştır (Bozkurt, 2015). Üniversite öğrencileri yoğunlukta olmak üzere, çok sayıda öğrenci ve öğretmen akademik olan ve olmayan ortamlarda mobil öğrenme aracılığıyla eğitsel faaliyetler gerçekleştirmektedir (Amry, 2014; Ashiyan ve Salehi, 2016; Andujar-vaca ve Martinez, 2017; Baleghizadeh ve Oladrostam, 2010; Barry, vd., 2015). Mobil öğrenme için pek çok farklı tanım yapmak mümkündür. Harris (2001), Traxler (2005) ve Trifonova'nın (2003) tanımlarına çalışmada yer veren Bozkurt, (2015) mobil öğrenmeyi; 1) mobil bilişim aracılığıyla her zaman her yerde öğrenme deneyimi üretebilme, 2) baskın olarak mobil cihazların kullanıldığı her türlü öğrenme ve 3) mobil araçlar ya da mobil ortamlar aracılığıyla gerçekleşen öğrenme etkinlikleri şeklinde aktarmıştır. Bu tanımlardan yola çıkarak mobil öğrenmedeki hareketliliğin sadece taşınabilir cihazları ifade etmediğini, aynı zamanda öğrenme sürecinde öğrencinin ya da içeriğin de hareketli olabileceği görülmektedir (El-Hussein ve Cronje, 2010; Gheytsi vd., 2015; Sharples, Taylor ve Vavoula, 2005; Simonova, 2016). Mobil öğrenme başlı başına bir öğrenme yöntemi olduğu gibi aynı zamanda sunduğu

imkânlar sayesinde kesintisiz veya dikişsiz diye tanımlanan öğrenme yaklaşımı için de kullanılan en yaygın yöntemdir (Chen vd., 2010).

Günümüzde herhangi bir bilgiye ihtiyaç duyan bireyler artık bu bilgilere internet, mobil olan ve olmayan cihazlar ile hızlı bir şekilde ulaşarak, yer ve zaman fark etmeksizin sürekli bir öğrenme deneyimi yaşamaktadır. Bu durum öğrenmenin artık sadece sınıf, okul, laboratuvar gibi eğitim ortamlarıyla sınırlı kalmadığını, bu ortamların dışında da artarak, özgün bir biçimde ve kesintisiz olarak devam ettiğini göstermektedir (Amry, 2014; Andujar-vaca ve Martinez, 2017; Bell, 2008). Özellikle mobil cihazlar ve internet aracılığıyla öğrencilerin sürekli olarak birbirleriyle ve öğretmenleriyle etkileşim içinde olması, ihtiyaç duyulan kaynaklara erişim sağlayabilmeleri ve bunları akranlarıyla 7/24 paylaşabilmeleri son yıllarda pek çok araştırmaya da konu olan kesintisiz öğrenme kavramını ortaya çıkarmıştır (Baran, 2014; Franklin, 2011; Şad, İlhan ve Poçan, 2016). Sadece mobil cihazların eğitimde kullanılması kesintisiz öğrenme kavramını tanımlamaya yetmeyecektir (Föbl, Ebner, Schön ve Holzinger, 2016). Kesintisiz öğrenme, eğitim gören bireylerin örgün ve yaygın eğitim ortamları arasında bir bağlantı oluşturarak öğrenme faaliyetini farklı sosyal veya bireysel öğrenme senaryolarında kendi istedikleri biçimde farklı araçlar yardımıyla zaman ve mekâna bağlı kalmadan kesintisiz bir şekilde devam ettirmesidir (Baran, 2014; Boticki ve So, 2010; Föbl vd., 2016; Geddes, 2004; Hwang, Lai, ve Wang, 2015; Lan ve Lin, 2016; Looi, Seow, Zhang, So, Chen ve Wong, 2010; Looi vd., 2015; Wong ve Looi, 2011). Şad vd. (2016) ise kesintisiz öğrenme kavramını “bireylerin mobil, kablosuz, çevrimiçi cihazlar yardımıyla yer veya zaman sınırlaması olmaksızın çevreleriyle doğrudan iletişim kurarak, öğrenme kaynaklarına doğal ve hızlı erişim sağlayarak, herhangi bir kopukluk yaşamadan okuldaki formal öğrenme yaşantılarıyla okul dışındaki gündelik deneyimlerini birleştirmek suretiyle kesintisiz öğrenebilmeleri” (s. 3) olarak tanımlamıştır. Öğrencilerin akranlarıyla sürekli olarak iletişim halinde olması, edinilen bilgilerin daha kaygısız ve rahat bir ortamda kullanılabilmesi ve öğretmenlerin öğrencilere sürekli olarak dönüt verebilmesi kesintisiz öğrenmenin yabancı dil eğitimde etkili bir yöntem olabileceğini göstermektedir. Kesintisiz öğrenmenin İngilizce yabancı dil eğitimi gören bireylerin karşılaştığı pek çok soruna çözüm olabilecek nitelikte olduğu düşünülmektedir.

Dil eğitimi gören pek çok bireyin zorlandığı bilinen bir gerçektir. Yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde öğrencilerin gündelik hayatlarında bu dili kullanmamalarından kaynaklanan bir takım zorluklar ortaya çıkmaktadır (Almekhlafy ve Alzubi, 2016; Moskovsky

ve Alrabai, 2009). Yabancı dil öğretiminde karşılaşılan bu zorlukların çözümü olarak kesintisiz öğrenme yaklaşımı bir çözüm alternatifi olarak sunulmaktadır. Yabancı dil öğretiminde karşılaşılan en önemli zorluklardan biri öğrencilerin hedef dile yeterince maruz kalmamasıdır. (Almekhlafy ve Alzubi, 2016; Campbell, 2004; Larsari, 2011; Taj, Ali, Sipra ve Ahmad, 2017). Almekhlafy ve Alzubi (2016), çalışmalarında öğrencilerin sadece sınıf içerisinde hedef yabancı dile maruz kaldıklarını ve sınıf dışında hedef dil kullanımına nadiren ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Campbell (2004) ise öğrencilerin sınıftan çıkar çıkmaz ana dillerini kullanmaya başladıklarını belirterek hedef dile kolay ulaşımın sağlanmadığını ifade etmiştir. Yapılan bir başka çalışmada (Taj vd., 2017), öğrencilerin yabancı dile sıkça maruz kaldığı durumlarda öğrencilerin dil becerilerinin geliştiği gözlenmiştir. Larsari (2011), öğrencilerin hedef dile yeterince maruz kalmaması durumunda sınıf içinde edindikleri dil bilgilerini iletişim amaçlı kullanmalarının mümkün olamayacağını ifade etmiştir. Kesintisiz öğrenme bu bağlamda öğrencilerin sınıf dışında da dil becerilerine yönelik alıştırmalar yapabilmesine, öğretmenlerinden geri dönüt alabilmelerine ve film, kitap, sözlük gibi çeşitli kaynaklara erişerek İngilizce pratik yapmalarına olanak sağlar (Amry, 2014; Andujar-vaca ve Martinez, 2017; Wong ve Looi, 2011). Öğrencilerin yabancı dil öğrenimindeki bir diğer zorluk ise dili kullanırken duydukları endişedir. Han ve Keskin'in (2016) yaptıkları bir çalışmada öğrenciler, yabancı dili kullanırken endişe duyduklarını ifade etmiştir. Büyük sınıflarda dil eğitiminin verilmesi ve bu derslerin genelde öğretmen merkezli yürütülmesi de dil öğretimindeki zorluklardan biridir (Şad ve Arıbaş, 2008). Araştırmacılar büyük sınıfların okuma ve dinleme gibi dil becerileri için sorun olmayacağını, fakat ikili çalışma ve etkileşim gerektiren konuşma ve yazma becerileri için sınırlayıcı olacağını ifade etmiştir (Ahmed ve Arends-Kuenning, 2016; Sel ve Şad, 2018; Kılıç, 2014). Bu sınırlayıcı etkenler göz önünde bulundurulduğunda kesintisiz öğrenme yaklaşımının akranlar ile sınıfta hissedilen kaygı olmaksızın konuşabilme olanağı sunması bu sınırlayıcı etkenlere bir çözüm olabilecek niteliktedir.

Teknolojinin sağladığı imkânların dil eğitimde yaşanan zorlukların aşılması için kullanılması dil eğitiminde yeni eğilimlerin ortaya çıkmasını sağlamıştır. E-öğrenme, mobil öğrenme gibi yeni yaklaşımlar eğitimciler tarafından kullanılmakta, araştırmacılar tarafından sıklıkla araştırmalara konu edilmektedir. Akıllı telefonlarda kullanılan bir iletişim uygulaması olan "WhatsApp" bu yeni eğilimlerden biridir. WhatsApp 180 farklı ülkeden 1 milyarın üzerinde kullanıcısı olan ücretsiz mobil bir uygulamadır. WhatsApp, Kısa Mesaj Servisi'ne (SMS) internet tabanlı bir alternatif olarak başladı. Bu uygulama sesli ve görüntülü aramaya

ek olarak, metin, fotoğraf, video, belge ve konum gibi pek çok değişik tipte medyayı alıp göndermeyi desteklemektedir (WhatsApp Inc., 2018). Bu özelliklerinden dolayı WhatsApp özellikle yabancı dil eğitimi alanında olmak üzere pek çok araştırmacının dikkatini çekmiştir (Castrillo, Martín-Monje, ve Bárcena, 2014). Öğrenci ve öğretmenler arasında sağladığı eşzamanlı etkileşim, üretilen özgün içerik, düşük maliyeti gibi nitelikleri ile WhatsApp öğrenme öğretme ortamlarında etkili bir araç olmuştur. Uygun bir biçimde kullanıldığında, WhatsApp'ın öğretmenler ve öğrenciler için geleneksel sınıflardan daha faydalı olabileceğini ifade edilmektedir (Alsaleem, 2013; Almekhlafy ve Alzubi, 2016; Amry, 2014; Han ve Keskin, 2016; Kajornboon, 2013). Bu çalışmada İngilizce öğretiminde kesintisiz öğrenme yaklaşımının uygulanması WhatsApp uygulaması üzerinden yapılacak etkinlikler ile yürütülecektir.

Öğrenme öğretme süreçlerinin vazgeçilmez bir parçası ölçme ve değerlendirmedir. Farklı amaçlara yönelik değerlendirme yaklaşımlarından formatif değerlendirme öğrencilerin öğrenme eksiklerinin ve ihtiyaçlarının tespit edilerek giderilmesi ve bu sayede öğrencinin gelişiminin desteklenmesini amaçlar (Demirel, 1997; Sadler, 1989). Öğretmenler, formatif değerlendirme sonuçlarından hareketle öğrencinin öğrenme düzeyini denetlemenin yanında öğretim hizmetinin niteliğini değerlendirerek iyileştirmek için de dönütler elde edebilir. Formatif değerlendirme amacıyla mini sınavlar, izleme testleri, konu tarama testleri, alıştırmalar gibi yazmayı ya da seçmeyi gerektiren birçok geleneksel ölçme aracı kullanılmaktadır. Ancak e-öğrenme, mobil öğrenme, ters-yüz edilmiş öğrenme gibi öğrenme yaklaşımlarının hızla dijitalleştiği günümüzde ölçme araçlarının da dijitalleşmesi kaçınılmaz hale gelmiştir. Bu dönüşümle birlikte eğitim alanında kullanılabilecek Socrative, Kahoot!, Plickers, Google Forms, Quizizz vb. gibi Web 2.0 araçları yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Bu çalışmada web tabanlı ücretsiz bir eğitsel oyun uygulaması olan Kahoot! (<https://create.kahoot.it/>) uygulamasının, kesintisiz öğrenme bağlamında öğrenci öğrenmeleriyle ilgili hem sınıf içi hem de sınıf dışı dönütler vermek amacıyla kullanılmıştır.

Bu çalışmada İngilizce öğretiminde kesintisiz öğrenme yaklaşımı kapsamında WhatsApp ve Kahoot platformları kullanılarak uygulanacak yabancı dil etkinliklerinin öğrencilerin başarıları ve tutumlarına etkileri incelenecektir. Hem kesintisiz öğrenme yaklaşımının hem de genel olarak diğer güncel teknolojilerin eğitim öğretim, özellikle de dil eğitiminde etkilerini inceleyen çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalar incelendiğinde kesintisiz öğrenme ve bu yaklaşımda kullanılabilecek mobil uygulamaların

daha detaylı incelenmesi gerektiği görülmüştür (Aburezaq ve Isthaiwa, 2013; Aldhaban, 2012; Alsaleem, 2013; Bansal ve Joshi, 2014). Ayrıca bu alanda yapılmış çalışmaların çoğunlukla dil eğitiminin tek bir yönüne odaklanarak yapıldığı görülmektedir (Milutinovic, Labus, Stojiljković, Bogdanović ve Despotović-Zrakić, 2015). İngilizce öğrenmede kesintisiz öğrenme yaklaşımına uygun etkinlikler tasarlanarak yapılacak bu deneysel çalışmada sonuçların daha kapsayıcı olacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı İnönü Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu hazırlık programında öğrenim gören öğrencilerin derslerinde kesintisiz öğrenme yaklaşımının kullanılmasının başarılarına ve İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarına etkisini deneysel olarak incelemektir.

1.2.1. Araştırmanın Problem Cümlesi ve Alt Problemleri

Bu çalışmada “İngilizce derslerinde kesintisiz öğrenme yaklaşımının kullanılması hazırlık öğrencilerin başarılarını ve İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarını nasıl etkilemektedir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu temel araştırma sorusu çerçevesinde aşağıdaki alt problemler oluşturulmuştur:

1. İngilizce derslerinde kesintisiz öğrenme yaklaşımının kullanıldığı deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. İngilizce derslerinde kesintisiz öğrenme yaklaşımının kullanıldığı deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce dersine karşı tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney grubu öğrencilerinin kesintisiz öğrenme etkinliklerine ilişkin görüşleri nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu çalışmada WhatsApp ve Kahoot uygulamaları üzerinden yürütülecek yabancı dil etkinliklerinin öğrencilerin başarılarına ve İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarına etkisi deneysel bir yaklaşımla incelenecektir. Araştırmanın kesintisiz öğrenme yaklaşımının özellikle yabancı dil eğitimi bağlamında alan yazındaki eksiklikleri gidermesi ve bir takım bulguları

güçlendirmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğrenme ve öğretme faaliyetleri son yıllarda artık farklı araçlar, yöntemler ve yaklaşımlar ile çok farklı biçimlerde yapılmaktadır. Özellikle mobil araçların yaygınlaşmasıyla mobil öğrenme ve kesintisiz öğrenme yaklaşımları formal ve informal (Boticki ve So, 2010; Bozkurt, 2015) öğrenme ortamlarında sıkça tercih edilmektedir (Amry, 2014; Andujar-vaca ve Martinez, 2017; Ashiyan ve Salehi, 2016; Baleghizadeh ve Oladrostam, 2010; Barry vd., 2015; Bozkurt, 2015; Cui ve Wang, 2008; El-Hussein ve Cronje, 2010; Looi vd., 2015). Mobil cihazlar, özellikle de akıllı telefonlar bazı kolej ve ortaöğretim kurumlarında öğretmen otoritesini sarsacağı gerekçesiyle yasaklansa da (Baran, 2014; Gheytsi vd., 2015), yükseköğretim öğrencileri tarafından bilerek veya bilmeyerek kesintisiz bir öğrenme aracı olarak sıkça kullanılmaktadır (Wei, Wang ve Klausner, 2012). Alan yazında sıkça araştırma konusu olan kesintisiz öğrenme yaklaşımının özellikle teorik olarak incelendiği pek çok araştırmanın yanı sıra sınıf içerisinde kullanılacak somut etkinliklerin tasarlanması önemli görülmüştür.(Güneş, 2016; So vd., 2008; Şad vd., 2016;Viberg ve Grönlund, 2012; Yetik ve Keskin, 2016). Hwang, Lai, ve Wang, (2015) öğrencilerin kesintisiz öğrenme ile kendi düzenledikleri eğitim etkinliklerinin kendilerine yüksek düşünme becerileri kazandırdığından, yaygın bir şekilde kabul göreceğini ve bu nedenle kesintisiz öğrenme ile ilgili araştırmalara gerekli önemin verilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Mobil öğrenme ile ilgili araştırmalar incelendiğinde (Barry, vd., 2015; Churches, 2010; Cui ve Wang, 2008; Dashti ve Aldashti, 2015; Dewitt ve Siraj, 2010; El-Hussein ve Cronje, 2010; Gheytsi vd., 2015; Güneş, 2016; Jafari ve Chalak, 2016; Looi vd., 2015; Rambe ve Bere, 2013; Song, 2014), bu öğrenme yaklaşımının nasıl uygulandığı, mobil cihazların öğrenciler ve öğretmenler tarafından nasıl benimsendiği giderek önem kazanmaktadır. Bir başka deyişle mobil öğrenmeyi keşfetme ve tanımlama çabası artık bu yaklaşımın pratikte nasıl uygulandığı üzerine yoğunlaşmıştır (Aldhaban, 2012). Kesintisiz öğrenme amacıyla kullanılacak pek çok uygulama mevcutken bu uygulamaların öğretmenler ve öğrenciler tarafından tam olarak nasıl kullanılacağını incelemek önemli görülmektedir (Ashiyan ve Salehi, 2016; Bansal ve Joshi, 2014; Baran, 2014; Bouhnik ve Deshen, 2014; El-Hussein ve Cronje, 2010; Viberg ve Grönlund, 2012). Alan yazın özellikle tek bir uygulamanın belli beceriler üzerinde yoğunlaşarak çalışıldığı araştırmalar açısından zengin değildir (Alzahrani, 2015; Aburezaq ve Isthaiwa, 2013; El-Hussein ve Cronje, 2010).

Kesintisiz öğrenme ve mobil öğrenme yaklaşımlarından ziyade, bu yaklaşımlarda kullanılabilen bir uygulama üzerinde araştırma yapmanın pratikte daha fazla fayda sağlayacağı önemli görülmüştür. Bu nedenle bu araştırmanın konusu olan WhatsApp uygulamasının kesintisiz öğrenme bağlamında kullanım ve etkilerinin araştırılmasının alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Church ve Oliveira (2013), WhatsApp'ın yeni bir olgu olduğunu ve daha çok araştırılması gerektiğini ifade etmiştir. Bazı araştırmacılar ise (Bansal ve Joshi, 2014; Bouhnik ve Deshen, 2014) WhatsApp'ın pedagojik ve eğitsel yönlerini keşfetmenin önemli olduğunu ifade etmiştir. Malandrino vd., (2015) kesintisiz öğrenme uygulamalarının platformdan bağımsız her cihaz ve işletim sisteminde çalışabilmesini bir avantaj olarak ifade etmektedir. Bu açıdan bakıldığında WhatsApp'ın farklı platform ve cihazlarda herhangi bir uyum sorunu olmadan çalışabilmesi uygulamanın kesintisiz öğrenme deneyimi için uygun olduğunu göstermektedir. Castrillo vd. (2014) WhatsApp uygulamasının dil öğreniminde kullanılmasının faydalı olacağını ileri sürmüştür. Benzer bir şekilde Jafari ve Chalak (2016), WhatsApp'ın en çok dil eğitimi alanında araştırılması gerektiğini ifade etmiştir. Özellikle WhatsApp uygulamasının araştırılması bireylerin günlük hayatında zaten kullandığı bir araç olması (Tabuenca, Kalz ve Specht, 2014) nedeniyle ayrıca önemli görülmüştür. Bu çalışma hem günlük hayatta hemen herkesin kullandığı bir uygulama (Alemi, Srab ve Lari, 2012; Tabuenca, Kalz ve Specht, 2014) üzerinde yapılması hem de bu uygulamanın pratik öğretim uygulamalarına yönelik araştırılması açısından önemli görülmektedir.

Araştırmanın bir diğer önemli noktası ise alan yazında benzer konuları inceleyen araştırmacıların farklı örneklem ve değişkenler açısından daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğunu ifade etmesidir (Andujar, 2016; Chai, Wong, ve King, 2016; Chen vd., 2012; Güneş, 2016; Han ve Keskin, 2016; Şad, İlhan ve Poçan, 2016; Viberg ve Grönlund, 2012; Yeboah ve Ewur, 2014; Chung vd., 2014; Bouhnik ve Deshen, 2014). Mobil öğrenme uygulamalarının tek yönlü olarak (sadece öğretmen) kullanıldığı bir araştırmada (Alemi, Srab ve Lari, 2012), araştırmacı uygulamaların bu araştırmada olduğu gibi karşılıklı bir şekilde (öğretmen ve öğrenci tarafından) kullanılmasının daha etkili olabileceğini ifade etmiştir. İlgili araştırmalar incelendiğinde, 2013 yılına kadar olan çalışmaların çoğunun Singapur, Hong Kong, Tayvan gibi uzak doğu ülkelerinde ve ABD'de yapıldığı ve ortaokul düzeyinde yapılan çalışmaların diğer eğitim seviyelerinde yapılan çalışmalarda oldukça fazla olduğu görülmüştür. (Şad, İlhan ve Poçan, 2016). Amry (2014) yaptığı çalışmada bir dersin sadece bir ünitesinde eğitim faaliyetlerini kesintisiz olarak yapmış ve farklı çalışmalarda daha fazla

ünitenin dâhil edilerek yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Araştırmamızın bu eksiklikler için tamamlayıcı olacağı düşünülmektedir. Kesintisiz öğrenme alanında yapılan bir takım araştırmalar (Almekhlafy ve Alzubi, 2016; Amry, 2014; Song, 2014; Bansal ve Joshi, 2014; Bouhnik ve Deshen, 2014; Han ve Keskin, 2016; Willemse, 2015), öğrencilerin hem diğer kesintisiz öğrenme yaklaşımlarına hem de WhatsApp uygulamasına karşın tutumlarının olumlu yönde olduğunu ifade etmektedir. Çalışmamızın “öğrenci tutumlarına etkisi” başlığı altında yapılan incelemeler bu araştırmalar için doğrulayıcı bir nitelikte olacağı düşünülmektedir. Almekhlafy ve Alzubi (2016), mobil kesintisiz öğrenme uygulamalarının sınıf içi eğitime destek olacak bir şekilde incelenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Önceki araştırmalar mobil kesintisiz öğrenme uygulamalarının farklı yeterlilik düzeylerinde (Ashiyan ve Salehi, 2016; Han ve Keskin, 2016), farklı alanlarda (Han ve Keskin, 2016), öğrenci merkezli etkinliklerde (So, Kim ve Looi, 2008), farklı düzeydeki eğitim kurumlarında (Bouhnik ve Deshen, 2014; Chung vd., 2014; Yeboah ve Ewur, 2014) uygulanması gerektiğini ifade etmiştir.

Tüm bu çalışmalar ele alındığında çalışmamızın mobil kesintisiz öğrenme uygulamalarının özellikle üniversite düzeyinde, daha fazla ve derinlemesine incelenmesi gerekli görülmektedir. Çalışmamız bu alandaki eksikliği gidermesinin yanı sıra, deneysel boyutu ile teorik bilgilerin uygulamada nasıl gerçekleştiği ile ilgili önemli bulgular sağlayacaktır. Çalışmamızın bu uygulamaları aktif olarak kullanacak paydaşlara yol gösterici olması beklenmektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin tutumlarının ölçüldüğü veri toplama aracına kendileriyle ilgili gerçek durumu yansıtan samimi cevaplar verdikleri,

Öğrencilerin kendilerine verilen WhatsApp ve Kahoot! etkinlikleri ile ev ödevlerini kendi çabalarıyla yaptıkları,

varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma;

İnönü Üniversitesinde 2018-2019 eğitim öğretim yılında İnönü Üniversitesi Yabancı

Diller Yüksek Okulu hazırlık programında öğrenim gören öğrenciler arasından araştırmacının derslerini yürüttüğü iki şubedeki öğrencilerle,

Araştırmacı ve danışmanı tarafından tasarlanan kesintisiz öğrenme etkinlikleri ile, sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Akıllı telefon: Akıllı telefon (Smart Phone) cep telefonunun sağladığı özelliklere ek olarak gelişmiş bilgisayar özelliklerinin de eklenmesiyle tasarlanan bir mobil iletişim cihazıdır (Gürcan, 2013, s.26).

WhatsApp: WhatsApp, kullanıcılara bireysel ya da toplu olarak sesli, görüntülü ve yazılı iletişim, çoklu-ortam araçlarının paylaşımı ve anlık durum paylaşımı gibi hizmetler sunan bir akıllı telefon uygulamasıdır (WhatsApp Inc., 2018)..

Kahoot: Kahoot web tabanlı ücretsiz bir eğitsel oyun ve ölçme uygulamasıdır.

Kesintisiz öğrenme: “Bireylerin mobil, kablosuz, çevrimiçi cihazlar yardımıyla yer veya zaman sınırlaması olmaksızın çevreleriyle doğrudan iletişim kurarak, öğrenme kaynaklarına doğal ve hızlı erişim sağlayarak, herhangi bir kopukluk yaşamadan okuldaki formal öğrenme yaşantılarıyla okul dışındaki gündelik deneyimlerini birleştirmek suretiyle kesintisiz öğrenebilmeleri” (Şad vd., 2016, s. 3)

Dijital yerliler: Dijital yerliler (digital natives) teknolojiyi çocukluklarından itibaren etkin bir biçimde, doğal olarak kullanan kuşağa verilen isimdir (Prensky, 2001).

Mobil öğrenme: Taşınabilir mobil cihazlar kanalıyla bilginin kişiselleştirilmiş bir biçimde herhangi bir yerde ve herhangi bir zamanda kazanılmasıdır.

II. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Bilgiler

2.1.1. Kesintisiz öğrenme

Bağımsız bir şekilde öğrenme, okuma, okuduğunu anlama ve analiz edebilme günümüz bireyleri için gerekli bir beceridir (Geddes, 2004). Bu beceriye sahip bireyler bilerek veya bilmeyerek kesintisiz öğrenme yaklaşımını kullanmaktadırlar. Kesintisiz öğrenme, bireylerin örgün ve yaygın eğitim ortamları arasında bir bağlantı oluşturarak öğrenme faaliyetini farklı sosyal veya bireysel öğrenme senaryolarında kendi istedikleri biçimde farklı araçlar yardımıyla zaman ve mekâna bağlı kalmadan sürekli bir öğrenme faaliyeti içinde olmalarıdır (Baran, 2014; Boticki ve So, 2010; Chen vd., 2010; Föbl vd., 2016; Geddes, 2004; Hwang, Lai, ve Wang, 2015; Lan ve Lin, 2016; Looi vd., 2010; Looi vd., 2015; Wong ve Looi, 2011). Kesintisiz öğrenme öğretmen merkezli eğitimden çok öğrenci merkezli bir öğrenme deneyimi sağlar (Boticki ve So, 2010). Öğrencilerin eğitim kurumlarında aldıkları eğitime ilave olarak (Cui ve Wang, 2008), akıllı telefon, tablet, bilgisayar gibi çeşitli araçlar kullanarak daha fazla bilgi edinmesi, doküman indirmesi, bu kaynakları akranlarıyla paylaşması ve kendi sosyal çevresinde anlamlandırması kesintisiz öğrenme ile mümkündür. Yetik ve Keskin (2016) bu yaklaşımın kesintisiz bir öğrenme deneyimi oluşunu, formal eğitim sonrası mobil cihazdan ders ile ilgili araştırma yapma, araba radyosunda ders ile ilgili içerikler dinleme, evde akıllı televizyonundan içerikler izleme, mobil cihazında yarım bıraktığı araştırmaya evdeki bilgisayardan devam etme gibi örneklerle betimlemiştir. Sharples (2009), kesintisiz öğrenmenin ne zaman başlayıp ne zaman bittiğini söylemenin mümkün olmadığını ifade etmiştir. Alan yazında kesintisiz öğrenme ile ilgili pek çok araştırmada farklı tanımlarla karşılaşmak mümkündür. Wang ve Looi (2010) bir tanımdan öteye geçerek kesintisiz öğrenmenin özelliklerini on başlıklar altında toplamıştır:

1. Örgün ve yaygın eğitim;
2. Bireysel ve sosyal öğrenme;

3. Zaman kısıtlaması olmadan öğrenme;
4. Mekân kısıtlaması olmadan öğrenme;
5. Çevirim içi kaynaklara kesintisiz erişim;
6. Fiziksel ve dijital dünyaların arasındaki fark;
7. Çok sayıda cihazın birlikte kullanımı;
8. Birden fazla öğrenme faaliyetleri arasında dikişsiz geçiş;
9. Bilgi sentezi;
10. Birden fazla eğitim yaklaşımı veya öğrenme modeli

Kesintisiz öğrenme yaklaşımının formal eğitimle doğru bir şekilde bütünleşmesiyle öğrenci tutumlarına (Özdamli, 2013; Liu ve Chen, 2015) ve öğrencilerin başarısına (Baran, 2014; Song ve Kong, 2014) olumlu etkilerinin olabileceği araştırmacılar tarafından ifade edilmiştir.

Her yaklaşımda olduğu gibi kesintisiz öğrenme yaklaşımında da uygulamada bir takım zorluklar araştırmacılar tarafından ifade edilmiştir. Kesintisiz öğrenme uygulamaların eğitime dâhil edilme sürecinde uzmanlık eksikliğinin sınırlayıcı bir etken olduğu ifade edilmiştir (Baran, 2014; Malandrino vd., 2015). Kesintisiz öğrenmenin en önemli araçlarından olan mobil cihazlara, yaygın kullanımına rağmen, maddi olanakları sınırlı olan öğrenciler tarafından erişim ise bir başka zorluk olarak öne çıkmaktadır (Baran, 2014; Aburezaq ve Isthaiwa, 2013). Aburezaq ve Isthaiwa (2013), kesintisiz öğrenmedeki diğer zorlukları öğretmen için fazladan iş yükü, öğrencilerin etkinliklere katılmadaki kararlılık seviyelerinin düşük olması olarak ifade etmektedir.

Kesintisiz öğrenme yaklaşımı farklı ülkelerde farklı uygulamalarla her geçen gün daha fazla kullanılmaktadır. Kesintisiz öğrenme araştırmaları üzerinde literatür çalışması yapan Durak ve Çankaya (2018) kesintisiz öğrenmenin mobil telefonların yaygınlaşmaya başlamasıyla 2004 yılından itibaren çalışıldığını ifade etmektedir. Durak ve Çankaya (2018) ayrıca en çok kesintisiz öğrenme araştırmalarının Singapur, Çin ve Amerika Birleşik Devletlerinde yapıldığını ifade etmiştir. Bir başka çalışmada Lan ve Lin (2015) yabancı dil olarak Çince öğretiminde deneysel bir çalışmada mobil kesintisiz öğrenme yaklaşımını kullanarak 4 haftalık etkinlikler yapmıştır. Bulgular incelendiğinde kesintisiz öğrenme etkinlikleri yapan öğrencilerin daha az hata yaptıkları gözlenmiştir.

Kesintisiz öğrenme bağlamında kullanılan en temel araçların mobil cihazlar olduğu

bilinen bir gerçektir. Mobil öğrenme ise kesintisiz öğrenme yaklaşımı ile benzerlikler göstermektedir. Bundan sonraki bölümde mobil cihazlar ve mobil öğrenme ile ilgili bilgilere yer verilecektir.

2.1.2. Mobil Öğrenme

Mobil cihazların yaygınlaşmasıyla birlikte mobil öğrenme de artık geniş bir kitle tarafından kullanılmaktadır. Mobil cihazlar toplumda kabul gördükçe kullanımı önemli miktarda ve hızla artmakta (Boticki ve So, 2010; Bozkurt, 2015; El-Hussein ve Cronje, 2010) ve mobil bir toplum oluşmaktadır (Chung vd., 2014). Franklin (2011), mobil cihazlar ile bir ayda 85 milyar mesaj atıldığını ve mobil cihazların iletişim amacıyla kullanımının son iki yılda %450 oranında arttığını ifade etmektedir. Bu rakamların araştırmanın yapıldığı 2011 yılına ait olduğu düşünüldüğünde bu sayının günümüzdeki boyutlarının çok daha fazla olduğu tahmin edilebilir. Gheytasi vd. (2015) araştırmalarında bireylerin mobil cihazlarını günde iki saatten fazla kullandıklarını ifade etmiştir. Bu rakamın da geçen dört yıl içerisinde arttığı varsayılabilir. Bu hızlı yaygınlaşmanın mobil öğrenme yaklaşımının eğitimde en etkili yöntemlerden biri olabileceğine işaret etmektedir (El-Hussein ve Cronje, 2010). Ayrıca bu cihazların artması mobil öğrenme uygulamalarının ve öğretim tasarımlarının artmasında etkili olduğu söylenebilir (Chen vd., 2012).

Mobil öğrenme kavramının anlaşılması için mobil cihazların ayrıntılı bir şekilde ele alınması gerekmektedir. Gelişen teknolojiyle birlikte bilgisayarlar aracılığıyla yapılan veri paylaşımı, internet erişimi, iletişim gibi pek çok işlem artık hafif, taşınabilir (mobil) küçük elektronik cihazlarla yapılabilmektedir. Mobil cihazlar her türlü taşınabilir, hafif ve çoğunlukla internete bağlanabilen cihazlar olarak tanımlanabilir. Simonova, (2016) ve Öz, (2014) dizüstü bilgisayar, akıllı telefon, tablet bilgisayar, e-kitap okuyucu, taşınabilir oyun konsolu, mp3 çalar, avuç içi bilgisayarlar (PDA), dijital kameralar gibi cihazları mobil cihazlara örnek olarak göstermiştir. Kukulska-Hulme (2009) mobil cihazların sağladıkları olanakları informal, bağlamsal, taşınabilir, devamlı, etkili ve kişisel olarak ifade etmiştir. Mobil cihazların etkili bir şekilde kullanılmasının en önemli sebeplerinden biri de her zaman ve her yerde kullanılabilirlerdir (Chen vd., 2012; Franklin, 2011; Geddes, 2004; Hwang ve Chang, 2011; Öz, 2014; Siraj, 2005). Mobil cihazlar sınıflarda eğitime destek olmalarının yanı sıra (Alzahrani, 2015), sınıf dışında da öğrencilere öğrenme imkânı sağlamaktadır (Andujar-vaca ve Martinez, 2017; Baran, 2014). Sağladıkları bu imkânlarla mobil cihazlar bireylere büyük fayda sağladığı çeşitli araştırmalarda ifade edilmiştir (Hashemi vd., 2011;

Muhammed, 2014; Şad ve Göktaş, 2014). Günümüzde bu cihazları doğal olarak kullanabilen öğrencilerin (Prensky, 2001) sıkça eğitim öğretim amacıyla bu araçları kullanmaları mobil öğrenme kavramını ortaya çıkarmıştır.

Mobil öğrenme kavramını sadece mobil cihazlar aracılığıyla yapılan öğrenme etkinlikleri olarak tanımlamak doğru değildir (El-Hussein ve Cronje, 2010; Gheytsi vd., 2015; Simonova, 2016). Mobil öğrenmede sadece kullanılan cihazların değil öğrencinin ya da içeriğin de hareket halinde olabileceği ifade edilmiştir. (El-Hussein ve Cronje, 2010; Gheytsi vd., 2015; Hashemi vd., 2011; Simonova, 2016). Mobil öğrenme için farklı araştırmacılar farklı tanımlar yapmıştır. Mobil öğrenme mobil bilişim aracılığıyla her zaman her yerde öğrenme deneyimi üretebilme, baskın olarak mobil cihazların kullanıldığı her türlü öğrenme, mobil araçlar ya da mobil ortamlar aracılığıyla gerçekleşen öğrenme etkinlikleri şeklinde tanımlanabilir (Harris 2001; Traxler, 2005; Trifonova, 2003; Aktaran: Bozkurt, 2015). Bir takım araştırmacılar ise (Alzahrani, 2015; Amry, 2014; Andujar-vaca ve Martinez, 2017; Baran, 2015) mobil öğrenmeyi sınıf içerisindeki öğrenmeye destek olmasının yanında sınıf dışında mekâna ve zamana bağlı kalmaksızın öğrencilerin kesintisiz olarak bilgiye erişmesi, akranlarıyla etkileşimde bulunarak yeni anlamlar inşa etmesi ve kendi performansını değerlendirmesi olarak tanımlamaktadır. Mobil öğrenme başlı başına bir öğrenme yöntemi olduğu gibi aynı zamanda sunduğu imkânlar sayesinde kesintisiz veya dikişsiz öğrenme için kullanılan en yaygın yöntemdir (Chen vd., 2010).

Mobil cihazların barındırdığı özellikler mobil öğrenmenin etkili olmasındaki en önemli sebeplerden biridir. Bu nedenle mobil cihazlar ve dolaylı olarak mobil öğrenme yaklaşımı eğitim öğretimdeki paydaşlara (öğretmen, öğrenci, veli, okul idaresi) pek çok fayda sağlamaktadır. Mobil cihazların en temel özellikleri taşınabilir, bağlanabilir, etkileşimli, kesintisiz ve kişisel olmasıdır. (Aburezaq ve Isthaiwa, 2013; Chen vd., 2012; Chinnery, 2006; Chung vd., 2014; Geddes, 2004; Gheytsi vd., 2015; Looi vd., 2015). Öne çıkan bu özellikler öğrenme sürecinde paydaşlara kolaylık, esneklik, daha fazla zaman, daha fazla ve anında etkileşim sağlamaktadır (Cui ve Wang, 2008; Geddes, 2004). Hashemi vd., (2011), mobil öğrenmenin sunduğu bir takım imkânları aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. Belge ve belge kaynaklarına ulaşılabilir.
2. Soru ve kendi kendine değerlendirme testlerine ulaşılabilir.
3. Ders ve özel eğitimlere dâhil olunabilir.
4. Canlı veya arşivlenmiş derslere erişilebilir.

5. Ses ve video kaynaklarına ulaşılabilir.
6. Eşzamanlı olmayan içeriklere erişilebilir.
7. Öğrenci ödevleri sergilenebilir.
8. Sanal öğrenme topluluklarına erişilebilir.

Yapılabilecek bu etkinlikler sayesinde mobil öğrenme ile öğrenme ve öğretme sürecinin her zaman ve her yerde yapılabileceği görülmektedir (Çavuş ve İbrahim, 2009; Bozkurt, 2015; Gheytsi vd., 2015). Mobil öğrenmenin bir başka avantajı ise bireylerin sürekli olarak geri dönüt alabilecekleri bir seyirci kitlesine erişebilmeleridir (Looi vd., 2015). Mobil öğrenme öğretmenlere daha fazla gözlem yapabilme imkânı sunar ve öğrencilerin bireysel öğrenme süreçlerine yardımcı olur (Geddes, 2004). Looi vd. (2010), öğrencilerin öğrenme sürecinde sanal ve gerçek nesnelere mobil cihazlarıyla keşfederek, kaydederek veya düzenleyerek aktif öğrenme gerçekleştirebileceklerini ifade etmiştir. Öğretmenler ve öğrenciler mobil öğrenme ile geleneksel sınıfın sınırlamalarından kurtulup, öğrenmeye daha fazla vakit ayırabilirler (Andujar-vaca ve Martinez, 2017). Öğretmenler ise çok daha kolay ve hızlı bir şekilde geri dönüt verebilirler (Baleghizadeh ve Oladrostam, 2010).

So, Kim ve Looi, (2008) mobil öğrenmenin örgün ve yaygın şeklinde ikiye ayırdığımız eğitim anlayışımızın ötesine geçerek ikisini dikişsiz bir şekilde (aralarında net bir ayırım olmaksızın) birleştirdiğini ifade etmektedir. Mobil öğrenme kavramı çoğunlukla eğitim öğretim bağlamlarında araştırılsa da bütün bireyleri ve hayatlarının hemen her yönünü kapsayan bir kavram olduğu söylenebilir. Mobil öğrenme insanlara çok miktarda nitelikli bilgiler sunarak hayatlarına pek çok katkıda bulunmaktadır (Cui ve Wang, 2008). Öğrencilerin mobil öğrenme araçlarıyla toplu taşıma araçlarında sınavlara çalışması, bir doktorun hastane nöbetinde yeni tıbbi bilgiler edinmesi, bir gezginin seyahat sırasında yeni yabancı kelimeler öğrenmesi (O'Malley vd., 2003) veya bir bireyin mesleği ile ilgili son gelişmeleri öğrenmesi mobil öğrenmenin toplumun her kesimi tarafından kullanıldığını açıkça göstermektedir. Bu yönüyle mobil öğrenme hem toplum ve eğitimi (So, Kim ve Looi, 2008), hem de örgün ve yaygın eğitimi mobil cihazlar ve mobil öğrenme içerikleri (El-Hussein ve Cronje, 2010; Gheytsi vd., 2015; Hashemi vd., 2011; Simonova, 2016) aracılığıyla bir araya getirmektedir. Mobil öğrenme günümüzde yoğun olarak hem sınıf içerisindeki öğretim sürecine destek olarak, hem de sınıf dışında ilave etkinlikler, pekiştirme etkinlikleri ve akran etkileşimi amacıyla eğitimde sıkça başvurulan bir yaklaşımdır (Alzahrani, 2015; Amry, 2014; Andujar-vaca ve Martinez, 2017; Baran, 2015). Bu yaklaşım özellikle yükseköğretim

kurumlarında ve akademik ortamlarda, akademisyenler ve öğrenciler arasında etkileşim amacıyla sıkça kullanılmaktadır (Barry, vd., 2015; El-Hussein ve Cronje, 2010). Mobil öğrenmenin yaygınlaşmasıyla farklı kuramlar bu yaklaşım çerçevesinde gözden geçirilmiştir. Churches (2010) mobil öğrenme ile birlikte ortaya çıkan çok sayıda bilişim ve iletişim teknolojileriyle uyumlu etkinlikler, çeşitli bireysel ve sosyal öğrenme stillerinin geliştirildiğini ve buna Bloom'un Dijital Taksonomisi adı verildiğini ifade etmektedir. Mobil öğrenme yaklaşımının etkili olduğu bir başka alan ise, bu araştırmanın konusunda olduğu gibi dil eğitimi alanıdır. Araştırmacılar dil öğrenimi ve öğretiminde mobil öğrenmenin büyük bir potansiyele sahip olduğunu (Cui ve Wang, 2008) ve yabancı dil olarak İngilizce öğreniminde içeriklere erişimdeki kolaylığı arttırdığını (Chung vd., 2014) ifade etmektedirler. Mobil öğrenmenin dil eğitimi alanında kullanılmasıyla ilgili bilgiler MALL (Mobile Assisted Language Learning) başlığı altında ele alınmıştır.

Alan yazın tarandığında mobil öğrenmenin sağladığı pek çok faydanın yanında olumsuz yönlerinin de olduğu görülmektedir. Küçük boyutlardaki mobil cihazların sağladığı avantajlar, farklı araştırmacıların (Bozkurt, 2015; Cui ve Wang, 2008) bakış açısıyla incelendiğinde bir sınırlılık olarak görülmektedir. Araştırmacılara göre ekran ve tuş boyutlarının küçük olması okuma ve yazma esnasında bir zorluk yaratabilir. Bozkurt (2015), ayrıca bu cihazların sınırlı batarya ömrü ve bilgisayarlara göre çok daha düşük olan depolama kapasitelerini bir sınırlılık olarak görmektedir. Şad ve Göktaş (2014) ise mobil cihazların internetsiz kullanılmasının çok faydalı olamayacağını gözlemlemiştir. Hashemi vd., (2011) çok sayıda öğrencinin tek bir ağ üzerinden bağlanmasının bağlantı kalitesini düşüreceğini ifade etmiştir. Bu teknik sınırlılıkların yanında pedagojik sorunlar da gözlenmektedir. Alzahrani (2015), intihal (bilgi hırsızlığı), kopya çekme ve dikkat dağınıklık (Şad ve Göktaş, 2014) gibi bazı sorunları ifade ederken, Barry vd. (2015), internet erişimi olan cihazların uygunsuz kullanımının sorun yaratacağını belirtmektedir. Bu durum okul politikalarına uymayacağından (Boticki ve So, 2010) pek çok okulda mobil cihazların kullanımı sınırlandırılmaktadır (Ismail, Azizan ve Azman, 2013). Şad ve Göktaş (2014) bilişim ve iletişim okuryazarlığı düşük olan öğrencilerin kaygıya bağlı sorunlar yaşayabileceğini ifade etmektedir. Bir başka temel problem ise yaygın kullanımına rağmen henüz teknolojinin eğitime dâhil edilmesi konusunda yeterince başarılı olunmamasıdır (Baran, 2014; Alzahrani, 2015). Zhang ve Looi (2011), okullarda gerekli altyapıların olmaması, öğretmenlerin teknik ve mesleki açıdan yeterli düzeyde olmaması ve mobil öğrenmenin eğitim programlarına sağlıklı bir şekilde dâhil edilmemesi gibi bir takım sorunları ifade etmiştir.

2.1.3. Akıllı Telefon

Akıllı telefonların farklı alanlarda yaygın olarak kullanıldığı ve günden güne daha popüler bir teknoloji olduğu bilinmektedir (GSMA Intelligence, 2014). Akıllı telefon, cep telefonunun arama, mesajlaşma gibi temel özelliklerine, çoklu medya görevleri, internete bağlanabilme, veri indirme gibi özelliklerin eklenmesiyle tasarlanan gelişmiş mobil bir iletişim cihazıdır. İlk akıllı telefonlar 1990'ların sonunda üretildi fakat yaygın kullanımı 2000'li yıllarda gerçekleşti (Quinn, 2012). Akıllı telefonlar, bilgisayarlarda olduğu gibi, mobil işletim sistemleri (örn. android, ios vb.) ile çalışır (Gürcan, 2013). Bu işletim sistemleri sayesinde akıllı telefonların özellikleri çeşitli uygulamalar ile sürekli geliştirilebilir. Geliştirilebilen ve eklenen bu özellikler sayesinde çeşitli kullanım amaçları için kullanılabilir ve neredeyse her işlev için bir ya da birden fazla uygulama bulunabilir (Gürcan, 2013).

Dünyada kullanılan akıllı telefon sayısı 2013'te yaklaşık 1,5 milyar olduğu ifade edilmektedir (GSMA Intelligence, 2014). Bu rakamın, GSMA (2016) raporuna göre, 2020 yılına kadar 5,8 milyar olacağı tahmin ediliyor. Günümüzde akıllı telefonlar mobil iletişim aracı olmanın çok ötesine geçerek (Özsoy ve İzmir, 2016), barındırdığı uygulamalar ve çeşitli işlevleri sayesinde artık insanların her an yanında bulundurduğu ve günlük hayatta sürekli kullandığı bir araç haline gelmiştir (Özer, 2017; Gheytsi vd., 2015). Bu nedenle de özellikle bu cihazlara aşina bir şekilde büyüyen genç nüfus onları etkili ve yaratıcı bir şekilde kullanmaktadır (Gromik, 2012). Böylece akıllı telefon teknolojisi her geçen gün yaygınlaşmakta ve iş dünyasını, eğitimi ve mobil endüstrisini anlamlı düzeyde etkilemektedir (Aldhaban, 2012).

Kısa sürede yaygınlaşan akıllı telefonlar, sağladığı özelliklerle kullanıcı dostu ve pratik bir cihaz olarak diğer teknolojilere göre çok daha fazla kolaylık sağlamaktadır. Teknolojideki son gelişmelerle akıllı telefonların çok sayıda işlev barındırdığı ve internet uygulamalarıyla bu işlevlerin sürekli arttığı görülmektedir. Sürekli taşınabilir ve her zaman her yerde kullanılabilir olması akıllı telefonları bu kadar etkili kılan etkenlerden bir tanesidir (Özer, 2017; Gheytsi vd., 2015). Bilgisayar, e-kitap okuyucu, tarayıcı, tablet gibi çeşitli cihazların işlevlerini barındırması bu cihazların sıkça tercih edilmelerinin nedenleri arasında gösterilebilir (Ally, 2013; Özer, 2017; Wang, Wiesemes ve Gibbons, 2012). Akıllı telefonlar öğrencilerin ilgisini çeker, bilgiye anında erişim imkânı sağlar, soyut kavramları görselleştirerek anlaşılmasını kolaylaştırır, sınıf içerisinde yapılanları kaydederek zamandan tasarruf sağlar, bireysel öğrenmenin sürekli devam etmesini sağlar (Yıldırım vd., 2016). Akıllı

telefonların sağladığı bir başka özellik ise, farklı uygulamalardaki verileri kesintisiz bir şekilde anında başka uygulamalarda kullanılabilmesidir (Quinn, 2012). Örneğin internette okuduğunuz bir bilgiyi mesaj olarak gönderebilme, e-kitap uygulamalarında kitap okurken aynı anda sözlük uygulamasından kelime bakabilme olanağı sağlamaktadır. Quinn (2012) ayrıca akıllı telefonların bilgilere tekrar tekrar ve hızlı erişim sağlayabilmesinin ve güvenilir olmasının bu cihazların yaygınlaşmasındaki önemli etkenler olarak göstermektedir.

Bu özelliklerle beraber akıllı telefonların bir takım sınırlılıklarından bahsetmek mümkündür. Bu olumsuz durumlar genel olarak bir konuya odaklanamama, dikkat dağılması vb. gibi durumlara neden olmaktadır. Uğur ve Koç'un (2015) yaptıkları bir araştırmada, öğrencilerin %95'nin derste telefona baktıkları için derse odaklanmadıklarını kabul etmektedirler. Bir başka araştırmada ise (Biçen ve Karakoyun, 2013) anket verileri incelendiğinde öğrencilerin akıllı telefonlarını ders etkinliklerinden ziyade iletişim ve sosyal medya kullanımı için kullandıkları görülmüştür. Akıllı telefonlar sınıf içerisinde önlem alınmadığında farklı amaçlarla kullanılabilmekte ve bu durum planlanan amaçları olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Dewitt ve Siraj, 2010). Bu durumun ayrıca dikkat dağınıklığına sebep olduğu ve öğrenme faaliyetlerini engellediği düşünülebilir. Akıllı telefonlardaki pek çok uygulama internet bağlantısıyla çalıştığından, bu cihazları internetsiz kullanma (Şad ve Göktaş 2014) veya çok sayıda kişinin bağlı olduğu zayıf ağlar üzerinden bağlanma (Hashemi vd., 2011) bir sınırlılık olarak görülebilir. Bazı akıllı telefonların sınırlı depolama kapasitesi öğrenme faaliyetleri sırasında sorun oluşturabilir (Quinn, 2012). Bir başka sınırlılık ise bu cihazların okul politikaları gereği kullanımlarının yasak olmasıdır. Böyle durumlarda sınıf veya okul bölgesi içerisinde akıllı telefonların kullanımı mümkün değildir (Boticki ve So, 2010; Ismail, Azizan ve Azman, 2013).

Simonova (2016) eğitim alanındaki gelişmelerde teknolojilerin kullanımına bakıldığında akıllı telefonların ve uygulamalarının lider konumda olduğunu ifade etmiştir. Akıllı telefonlar öğrenme-öğretme süreçlerinde sıklıkla kullanılmakta ve eğitimi zenginleştirmekte, aynı zamanda yeni öğrenmelere katkıda bulunmaktadır (Han ve Keskin, 2016; Malandrino vd., 2015). Öğrencilerin veri indirme, bilgi paylaşma gibi kullanımlarının yanında, öğretmenler de sınıf uygulamaları, bilgi paylaşımı, mesleki gelişim gibi konularda sıkça akıllı telefonlarını kullanmaktadırlar. Zhang ve Looi (2011) öğrencilerin akıllı telefonları kendi kesintisiz öğrenmeleri için bir merkez olarak kullandığını ifade etmektedir. Akıllı telefonların öğrenme amaçlı kullanımında sıklıkla başvurulan bir alan ise dil

öğrenimidir.

2.1.4. Mobil Destekli Dil Öğrenimi (MALL)

Mobil cihazlar hemen her alanında olduğu gibi eğitimde de kullanılmaktadır. Çeşitli özelliklerinin yanında internet uygulamaları da bulunan bu cihazların İngilizce yabancı dil öğrenen öğrenciler tarafından kullanımı da önemli ölçüde artmıştır (Chung vd., 2014). Dil öğretiminde mobil cihazların kullanılması “mobil destekli dil öğrenimi” (MALL) kavramını ortaya çıkarmıştır. MALL, mobil telefonları veya internet bağlantısı olan diğer taşınabilir cihazları kullanarak dil öğrenimi sağlayan öğrenme ve öğretme metodudur (Pilar, Jorge ve Cristina, 2013). Her zaman ve her yerde kullanılabilen mobil cihazların öğrencilere internet üzerinden ücretsiz olarak zengin yabancı dil içerikleri sunması mobil destekli dil öğretiminin çok faydalı olduğunu göstermektedir. (Chen vd., 2012). Mobil destekli dil öğrenimi ile yabancı dil öğrenen bireyler internetten video izleyebilir, sözlük kullanabilir, metin okuyabilir, şarkı veya dinleme parçaları dinleyebilir. Bu çalışmalar ile sınıf içerisinde başladığı yabancı dil öğrenme sürecine gerçek hayatta sürekli olarak devam edebilir. Yapılan bir araştırma da (Shi, Luo ve He, 2017) yabancı dil öğrenme deneyimlerini değerlendiren öğrenciler yabancı dilde konuşmaya mobil destekli dil öğrenimi ile güdülediklerini, kendilerini daha rahat hissettiklerini, daha fazla öğrendiklerini ve daha fazla mobil destekli dil öğrenme aktivitelerinin yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Mobil destekli dil öğreniminde taşınabilir bütün cihazlar kullanılabilirken, akıllı telefonların bu alanda en etkili cihaz olduğu söylenebilir. Cui ve Wang (2008) akıllı telefonların dil öğrenimi ve öğretiminde diğer bütün cihazlardan daha etkili olduğunu ifade etmiş ve akıllı telefonları dil öğreniminde başarıyı sağlamanın bir yolu olarak göstermiştir.

Mobil cihazların özelliklerindeki çeşitliliğin dil öğreniminde dört temel beceri ve alt becerilere hitap ettiği söylenebilir. Alanyazında mobil cihazların dil eğitimine genel etkisini inceleyen araştırmaların yanı sıra, sözcük öğrenimi, telaffuz, okuma, yazma, konuşma ve dilbilgisi gibi alt dil becerilerini inceleyen araştırmaların olduğu görülmüştür (Gromik, 2012; Han ve Keskin, 2016; Milutinović vd., 2015; Moskovsky ve Arabai, 2009; Özer, 2017; Saran, Seferoğlu ve Çağıltay, 2012; Uosaki, Ogata, Sugimoto, Mengmeng ve Hou, 2012)

Alzahrani (2015), öğretmenlerin ve öğrencilerin mobil cihazları dil eğitiminde kullanabilmeleri için gerekli akademik becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini savunarak bu durumun mobil destekli dil öğretiminin zayıf yönü olarak nitelemiştir. Sosyal etkileşimin

yabancı dil öğreniminde önemini vurgulayan araştırmacılar (Ashiyan ve Salehi, 2016; Lan ve Lin, 2016), mobil cihazların bu sosyal etkileşimi 7/24 mümkün kılarak dil eğitime dolaylı olarak katkı sağladığını göstermektedir. Chen vd., (2012) öğrencilerin yabancı dilde iletişim kurabilmek için hem dilbilgisi hem de içerik bilgisine sahip olması gerektiğini ifade etmiştir. Mobil cihazlar ve internet bağlantısı sayesinde öğrenciler bilgi sahibi olmadıkları konularda kısa süreli araştırmalarla bilgi edinebilmektedirler. İçerik bilgisinin zayıf olması nedeniyle yabancı dil kullanımının zorlaştığı durumlarda mobil cihazlar yine dolaylı olarak katkı sağlamaktadır. Han ve Keskin (2016), yaptıkları bir araştırmada mobil destekli dil eğitiminin öğrencilerin yabancı dilde konuşma endişesini azalttığını göstermiştir. Dil eğitimi alanında öne sürülen Krashen'nin "Affective Filter" (Duyuşsal Filtre) hipotezi endişenin az olduğu atmosferlerde dil eğitiminin daha başarılı olacağı ifade edilmiştir (Krashen, 1981). Dil eğitiminde yaşanan zorluklardan biri de öğrencilerin sınıf içerisinde öğrendikleri yabancı dile sınıf dışında yeterince maruz kalmamalarıdır (Elyas ve Picard, 2010). Özellikle internet bağlantısı olan mobil cihazlar sayesinde bireyler sürekli olarak doğal İngilizce içeriklere erişebilir, yabancı dile daha uzun sürelerde maruz kalarak yabancı dil öğrenme deneyimlerinin etkinliği artırabilir (Taj vd., 2017).

2.1.5. WhatsApp

Mobil öğrenme ve kesintisiz öğrenme yaklaşımlarında kullanılacak çok sayıda farklı uygulamanın olduğu bilinmektedir. Mobil cihazların sağladığı imkânlar ve özellikle akıllı telefon uygulamaları sayesinde dil eğitiminde yaşanan zorlukların aşılması için kullanılan pek çok uygulama mevcut. Akıllı telefonlarda kullanılan bir iletişim uygulaması olan "WhatsApp" bu uygulamalardan biridir. WhatsApp, 180'in üzerinde farklı ülkede 1 milyardan fazla kullanıcı tarafından her zaman ve her yerde iletişim kurmak için kullanılmaktadır. WhatsApp ücretsizdir ve herhangi bir akıllı telefonla kullanılabilir. Kısa Mesaj Servisi'ne (SMS) alternatif olarak ortaya çıkan internet tabanlı bu uygulama sesli ve görüntülü aramaya ek olarak, metin, fotoğraf, video, belge ve konum gibi pek çok farklı tipte medyayı alıp göndermeyi destekliyor. (WhatsApp Inc., 2018). Bu özelliklerinden dolayı WhatsApp özellikle eğitim alanında olmak üzere pek çok araştırmacının dikkatini çekmiştir (Castrillo vd., 2014). Öğrenci ve öğretmenler arasında sağladığı eşzamanlı etkileşim, üretilen özgün içerik, düşük maliyeti gibi nitelikleri ile WhatsApp öğrenme öğretme ortamlarında etkili bir araç olmuştur. Uygun bir biçimde kullanıldığında, WhatsApp'ın öğretmenler ve öğrenciler için geleneksel sınıflardan daha faydalı olabileceği ifade edilmektedir (Alsalem,

2013; Almekhlafy ve Alzubi, 2016; Amry, 2014; Han ve Keskin, 2016; Kajornboon, 2013).

WhatsApp uygulaması piyasaya sürüldüğü 2009 yılından itibaren (Barhoumi, 2015; Rowan, 2014) hızlı bir şekilde yaygınlaştı. 2013 yılında WhatsApp şirketi yaptığı bir açıklamada WhatsApp uygulamasında bir günde 27 milyar mesajın gönderildiğini ifade etmiştir (Sushma, 2012). Bu dönemde WhatsApp'ın 450 milyon kullanıcısı bulunmaktaydı ve milyarlarca mesajın yanında günlük 700 milyon fotoğraf paylaşımı gerçekleşmekteydi (Barhoumi, 2015). Kısa zamanda en popüler olan WhatsApp şuanda popüler mesajlaşma uygulamaları arasında lider olarak görünmektedir. 2013 Nisan ayında yaklaşık olarak 200 milyon kullanıcısı olan WhatsApp uygulamasının 2017 Aralık ayı itibariyle aktif WhatsApp kullanıcı sayısı 1 milyar 500 milyon olarak ifade edilmektedir (Statista, 2019). Bu rakamlar uygulamanın ne kadar geniş bir kitle tarafından kabul gördüğünü açıkça göstermektedir. Benzer uygulamalar ile karşılaştırıldığında WhatsApp'ın en yakın rakibi olan Facebook Messenger, 1 milyar 300 milyon kullanıcı ile 2. Sıradadır (Statista, 2019). Bu sıralamayı WeChat (1 milyar 58 milyon kullanıcı), QQ Mobile (803 milyon kullanıcı) ve Skype (300 milyon kullanıcı) takip etmektedir (Statista, 2019). Bu kadar yaygın kullanılan bu uygulama neredeyse her öğrenci tarafından da kullanılmaktadır (Bicen, Kocakoyun 2013; Church ve Oliveira, 2013; Han ve Keskin, 2016). Bu durum WhatsApp'ı bir eğitim öğretim aracı olarak kullanmayı cazip hale getirmektedir.

Dünyada bu kadar yüksek sayıda kullanıcı tarafından kabul görmesi ve kısa zamanda hızla yaygınlaşması WhatsApp'ın sağladığı pek çok kullanıcı dostu işlev ile açıklanabilir (Amry, 2014; Bansal ve Joshi, 2014; Barhoumi, 2015; Chen vd., 2012). Temel özelliği mesajlaşma olan bu uygulama fotoğraf, video, anlık durum, farklı tip belge ve konum gibi pek çok farklı medyayı alıp göndermeyi mümkün kılmakta ve bu nedenle mesajlaşmanın ötesinde bireylere pek çok işlev sağlamaktadır. Bu işlevler eğitim öğretim ortamlarında hem öğrencilere hem öğretmenlere büyük fayda sağlamaktadır (Amry, 2014; Bansal ve Joshi, 2014; Barhoumi, 2015; Chen vd., 2012; Yetik ve Keskin, 2016). WhatsApp'ın gelişmiş multimedya paylaşım özellikleri (fotoğraf, ses kaydı, konum, video, slayt, doküman vb.) öğrenciler ve öğretmenler arasında bilgi paylaşımına katkı sağlamakta ve bilgiye erişimi kolaylaştırmaktadır (Amry, 2014; Ashiyan ve Salehi, 2016; Bansal ve Joshi, 2014). WhatsApp'ın grup kurma özelliği sayesinde bireyler birden fazla kişiyle etkileşim içinde olabilmektedir. Grup kurma özelliği sınıf gibi küçük topluluklar arasında (Church ve Oliveira, 2013) sosyal etkileşimi arttırmakta ve öğrenciler ile öğretmenler arasında pozitif, sürekli ve

sosyal bir atmosferde (Ashiyan ve Salehi, 2016) bilgi alışverişi sağlamaktadır (Amry, 2014; Bansal ve Joshi, 2014). Rambe ve Bere (2013), bu özelliğin öğrencilerin öğrenmesine gelişmiş güzel tartışmalar ve sohbetler ile sosyal yapılandırmacı öğrenme aracılığıyla katkı sağladığını ifade etmektedir. WhatsApp'ın bir başka önemli cezbedici yanı sıra ise kullanıcılarının sınırsız ve ücretsiz olarak mesajlaşabilmesidir (Bansal ve Joshi, 2014; Barhoumi, 2015; Bouhnik ve Deshen, 2014; Church ve Oliveira, 2013). Kullanılan mobil cihazlar bir internet ağına bağlı olduğu sürece WhatsApp ücretsiz olarak kullanılabilir ve mesajlaşma için herhangi bir sınır yoktur. Bu durum WhatsApp'ın pek çok birey tarafından erişilebilir olmasını sağlamaktadır. Eğitim öğretim alanında kullanılan mobil uygulamaların farklı platformlardaki uygulamalarının olmaması veya uyumsuz olması gibi sorunlar yaşanmaktadır (Bozkurt, 2015). Dolayısıyla farklı marka cihaz kullanan veya farklı bir işletim sistemi kullanan bireylerde bu uygulama kısmen ya da tamamen kullanılamamaktadır. Yetik ve Keskin (2016), öğrenme ortamlarında her platforma ve her cihaza uygun uygulamaların kullanılmasının önemini ifade etmektedir. WhatsApp bütün işletim sistemleri ve güncel bütün cihazlar ile uyumludur ve farklı işletim sistemlerindeki uygulamaları arasında uyumsuzluklar yaşanmamaktadır (Bansal ve Joshi, 2014; Bozkurt, 2015). Bouhnik ve Deshen (2014), WhatsApp'ın sağladığı tüm avantajlarını teknik, eğitsel ve öğretimsel olarak 3'e ayırmıştır. Buna göre WhatsApp'ın teknik faydaları basit, ücretsiz, erişilebilir, yaygın olması olarak ifade edilmiştir. Eğitsel faydaları öğrencilerle yakınlık sağlaması, pozitif atmosfer oluşturması, bir gruba aidiyet hissi vermesi, ifade etme çeşitliliği, öğrenci dayanışması olarak başlıklandırılmıştır. Öğretimsel faydaları ise öğretim materyallerine sürekli erişim, öğretmene sürekli erişim, her zaman her yerde öğrenebilme, anında geri dönüt alma, güvenli öğrenme ortamı olarak sıralanmıştır (Bouhnik ve Deshen, 2014). Rembe ve Bere (2013) ise WhatsApp'ın sağladığı teknik faydaların yanı sıra, bilişsel yükü ve endişeyi azaltarak bilişsel olarak öğrencilere psikolojik rahatlık kazandırdığını ifade etmektedir (Han ve Keskin, 2015).

WhatsApp'ın sağladığı faydaların yanı sıra bir takım sınırlılıkları da hem araştırmacılar hem de kullanıcılar tarafından ifade edilmektedir. Teknolojinin kullanıldığı her alanda teknik detaylar ve sorunların olduğu bilinmektedir. Kullanılan uygulamalar ve cihazlar ne kadar güvenilir olsa da kullanıcıların teknik sorunlarla karşılaşması mümkündür. WhatsApp uygulamasında karşılaşılan bir problem zaman zaman mesaj gönderimlerinin güvenilirliğidir. Her ne kadar WhatsApp sürekli ve güvenilir iletişim sağlasa da kullanılan internet ağının güvenilir ve güçlü olmaması durumunda uygulamayı kullanırken bir takım aksaklıklar yaşanabilir (Bouhnik ve Deshen, 2014; Rambe ve Chipunza, 2013). Uygulama

güçlü olmayan bu tür ağlarla kullanıldığında gönderilen yüksek boyutlu dosyalar, videolar veya resimler zamanında ulaşmayabilir veya indirme süresi uzun olabilir. Öte yandan çok sayıda grup üyesi olan WhatsApp gruplarında çok fazla mesajın birikmesi ve konuyla ilgili olmayan mesajların gönderilmesi bir sınırlılık olarak sıkça ifade edilmektedir (Aburezaq ve Isthaiwa, 2013; Bouhnik ve Deshen, 2014; Cifuentes ve Lents, 2010; Church ve Oliveira, 2013). Uygulama sınıf içerisinde kullanıldığında akıllı telefonu olmayan veya WhatsApp uygulamasını barındırmayan eski tip bir telefonu olan öğrencilerin olması da teknik bir sorun olarak ifade edilebilir (Bouhnik ve Deshen, 2014). Eğitim alanında WhatsApp kullanımının sınırlılıklarına bakıldığında öncelikle öğretmenler açısından yaşanan bir takım zorlukların ifade edildiğini görebiliriz. WhatsApp veya benzer uygulamaların öğretmenlere fazladan iş yükü getirmesi (Aburezaq ve Isthaiwa, 2013; Bouhnik ve Deshen, 2014; Rambe ve Bere, 2013), bu uygulamaların daha az tercih edilmesi veya verimli bir şekilde kullanılmamasıyla sonuçlanabilir. Ayrıca öğretmenlerin sürekli erişilebilir olması, öğrencilerin uygun olmayan saatlerde bile mesaj atmalarıyla sonuçlanabilir ve bu durum öğretmenler açısından bir sınırlılık olarak nitelendirilebilir (Rambe ve Bere, 2013). Bu uygulamayı sınıf içi eğitsel amaçla kullanmanın oluşturabileceği bir başka sınırlılık ise öğrencilerin kullandığı dil olarak ifade edilmektedir. Araştırmacılar (Alsalem, 2013; Almekhlafy ve Alzubi, 2016; Bouhnik ve Deshen, 2014) WhatsApp gruplarında genellikle daha rahat bir dil kullanıldığını, dilbilgisi, yazım ve noktalama işaretleri kurallarının çoğunlukla yok sayıldığını ifade etmektedir. Özellikle dil eğitimi amacıyla bu uygulamalar kullanılırken öğretmenlerin bu konuda daha dikkatli olmaları gerekebilir. Bazı araştırmacılar ise (Rambe ve Bere, 2013; Church ve Oliveira, 2013; Bouhnik ve Deshen, 2014) WhatsApp uygulamasının kullanımının öğretmen ve öğrencilerin özel hayatlarına daha fazla müdahale edilmesi olarak görmekte ve bunu bir sınırlılık olarak ifade etmektedir. Aburezaq ve Isthaiwa (2013) yaptıkları bir çalışmada özellikle daha yaşlı ve evli olan öğrencilerin WhatsApp mesajlarından rahatsız olduklarını ifade etmiştir. Church ve Oliveira (2013) ise WhatsApp'ın kullanıcıların en son ne zaman uygulamaya eriştiğini gösteren “son görülme” özelliğinin bir mahremiyet endişesi uyandırdığını ifade etmektedir. Bu özellik daha sonraki yıllarda tercihe bağlı olarak sunulduğundan artık bir sınırlılık teşkil etmediği söylenebilir. Sıkça ifade edilen bir diğer sınırlılık ise uygulama için gelen bildirimlerin sınıf içerisinde dikkat dağınıklığına sebebiyet vermesidir (Aburezaq ve Isthaiwa, 2013; Bouhnik ve Deshen, 2014). WhatsApp etkinliklerinin genelde ders dışı bir etkinlik olması da öğrenciler tarafından çok fazla katılımın olmamasına neden olmaktadır (Aburezaq ve Isthaiwa, 2013) Öğrencilerin çaba göstermemesi

ise etkinliklerin istenilen sonuca ulaştırmaması ile sonuçlanabilir (Bouhnik ve Deshen, 2014). WhatsApp uygulamasının ifade edilen sınırlılıkları olsa da kesintisiz öğrenme bağlamında kullanılabilecek etkili bir araç olduğu ifade edilebilir.

2.1.6. Kahoot!

Öğrenme etkinlikleri yapılırken kullanılan en etkili yöntemlerden biri de oyundur (Icard, 2014). Oyunların eğitim öğretimde çok etkili olduğu birçok eğitim filozofu tarafından da ifade edilmiştir (Pehlivan, 2012). Çünkü oyunlar sayesinde öğrencilerin ilgilerinin arttığı ve dolayısıyla hazır bulunuşluk düzeylerinin artış gösterdiği bilinmektedir. Öğrencileri motive etmesi ve eğlenceli olması oyunların sınıf içinde etkili birer araç olmasının temel sebebi olarak düşünülebilir. Teknolojinin eğitim öğretim araçları olarak kullanımının yaygınlaşması bu oyunların da dijital sürümlerini ortaya çıkarmıştır. Çeşitli teknolojilerin yardımıyla sınıflar birer dijital oyun alanına dönüştürülebilir (Chen vd., 2012). Fakat yaygın olarak uygulama marketlerinde bulunan oyunlar genellikle eğitim öğretim bağlamından bağımsız tamamen eğlence odaklı geliştirilmiş uygulamalardır (So, Kim ve Looi, 2008). Bu araştırmada kesintisiz öğrenme etkinliklerinin bir kısmının yapıldığı Kahoot! uygulaması ise özellikle eğitimde kullanılmak üzere öğrenci davranışlarına odaklanılarak tasarlanmış oyun benzeri bir ölçme aracıdır (Kahoot!, 2014). Kahoot 2016 yılına kadar 20 milyon kullanıcı tarafından sınıflarda yardımcı bir öğrenme aracı olarak kullanılmış ve hala popüler bir öğretim aracı olarak sıkça kullanılmaktadır (Singer, 2016).

Kahoot temel olarak oyunlaştırılmış bir öğrenci cevap sistemidir. Kahoot kullanıcıları akıllı telefonları veya internete bağlanabilen herhangi bir cihaz ile kolay ve eğlenceli bir şekilde küçük sınavlar yapabilir veya bir ankete cevap verebilirler (Byrne, 2013; Kahoot!, 2014; Plump ve LaRosa, 2017). Öğretmenler ise bu aracı kullanarak diledikleri soruları oluşturabilir ve bunları devamlı olarak ücretsiz kullanabilirler. Öğrencilerin cevap vermek için bir hesap açması gerekli değilken, öğretmenlerin testler ve anketler oluşturabilmek için bir Kahoot hesabı açmaları gerekmektedir (Thomas, 2014). Öğretmenler Kahoot üzerinden testler hazırlarken resim, video yükleme, cevaplama süresi ayarlama, ekstra puan verme gibi temel seçeneklerden faydalanabilmektedir. Ayrıca Kahoot platformu üzerinden hazırlanan testlerde soru tipleri de çeşitlilik göstermektedir (sürükle bırak, çoktan seçmeli, çoklu cevap vb.). Kahoot'un bir başka özelliği ise daha önceden hazırlanmış ve isteğe bağlı olarak herkes tarafından erişimine izin verilmiş anket ve sınavların kullanılabilmesidir. Öğretmenler Kahoot üzerinde kendi testlerini oluşturmanın yanı sıra, başka kullanıcılar tarafından oluşturulmuş

testleri düzenleyebilir, soru ekleyebilir veya olduğu gibi kullanabilir (Plump ve LaRosa, 2017). Öğretmenler kullanmak istedikleri testi seçtikten sonra platform üzerinde oluşturulan şifreyi öğrencilerle paylaşır ve öğrenciler bu şifreyi kullanarak internet bağlantısı olan herhangi bir cihazdan oyuna erişebilirler (Dellos, 2015; Plump ve LaRosa, 2017). Kullanıcılar oyunu sınıf içinde oynayabildikleri gibi “Meydan Okuma” (challenge) modu ile sınıf dışında öğretmenin belirlediği gün ve saate kadar oynayabilirler. Bu özellik oyunun kesintisiz öğrenme yaklaşımı bağlamında kullanımını mümkün kılmaktadır.

Kahoot uygulaması sınırlı sayıda araştırmaya konu olsa da olumlu yönde kullanım tecrübelerinin olduğu görülmektedir. Dellos (2015) uygulamanın kullanıcı dostu olduğunu ve hem öğrenciler hem de eğiticiler tarafından etkili bir şekilde kullanıldığını ifade etmektedir. Araştırmacılar Kahoot’un renk ve müzikle, eğlenceli ve rekabetçi bir sınıf ortamı oluşturarak öğrencileri öğrenmeye motive ettiğini ifade etmektedirler (Dellos, 2015; Plump ve LaRosa, 2017, Şad ve Özer, 2018). Kahoot oyunu sırasında öğrenciler her sorudan sonra aldıkları puanı hemen görebilmektedir. Bu anlık geri bildirim öğrencilerin heyecanlanmasını ve daha çok motive olmalarını sağlamaktadır. Plump ve LaRosa (2017), sınıf içerisinde Kahoot etkinlikleri yaptıkları bir araştırmalarında içine kapanık öğrencilerin bile motive olduklarını ve oyuna katıldıklarını ifade etmektedir. Araştırmacılar ayrıca Kahoot etkinlikleri ile öğrencilerin dersleri ne düzeyde anladıklarını görebildiklerini ifade etmektedirler (Plump ve LaRosa, 2017). Bu durum Kahoot’un öğretim sürecinde önemli bir faktör olan biçimlendirmeye ve yetiştirmeye yönelik (formatif) değerlendirme için etkili bir şekilde kullanılabileceğini göstermektedir. Kahoot’u bir formatif değerlendirme aracı olarak inceleyen Şad ve Özer (2018) Kahoot uygulamasının öğrencilerin derste öğrendiklerini pekiştirdiğini, öğrenme eksiklerinin giderilmesine yardımcı olduğunu, rekabetçi ortam ile öğrencileri motive ettiğini, eğlenerek öğrenme imkânı sunduğunu, öğrencilerin derse katılımlarını artırdığını ve anında dönüt imkânı sunduğunu ifade etmektedirler. Plump ve LaRosa (2017) ise Kahoot’un sağladığı avantajları ücretsiz, öğretmenler için kullanımı kolay, öğrenciler için kısa bir süreç (kayıt olmadan erişim), mobil cihazlar ile uyumlu, öğrencilere heyecan ve enerji vermesi, öğrenci katılımını artırması, öğretmenlere detaylı sonuç raporları vermesi, tekrar kullanılabilmesi, öğretmenlerin kendi sorularını hazırlayabilmesi şeklinde sıralamıştır. İncelenen araştırmalarda Kahoot’un sınırlılıkları alanyazında nadiren ifade edilmiştir. Plump ve LaRosa (2017) Kahoot’un açık uçlu soru tipi barındırmamasını bir sınırlılık olarak ifade etmiştir. Şad ve Özer (2018) ise soruları cevaplamak için verilen sürenin kısıllığının telaş ve dikkatsizliğe yol açtığını, başarı sıralamasından kaynaklanan rekabetin

bazı öğrencilerin motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyebileceğini ve her öğrenci için internet erişiminin mümkün olmadığını belirterek uygulamanın sınırlılıklarına dikkat çekmektedirler.

2.1.7. İngilizce Hazırlık Programı

Bu araştırma İnönü Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programında eğitim görmekte olan öğrencilerin oluşturduğu çalışma grubu ile yürütülmüştür. İngilizce Hazırlık Programının amacı öğrenciye İngilizce temel dil kurallarını öğretmek, İngilizce kelime bilgisini geliştirmek, İngilizce okuduğunu ve duyduğunu anlayabilme ve kendisini yazılı veya sözlü olarak ifade edebilmesini sağlamaktır. Programa isteğe bağlı veya zorunlu olarak kayıt yaptıran öğrenciler Yabancı Diller Yüksekokulu Ölçme ve Değerlendirme Birimi tarafından yürütülen Yabancı Dil Seviye Tespit ve Yeterlilik sınavına tabi tutulurlar. Yabancı Dil Seviye Tespit ve Yeterlilik sınavı kelime, dilbilgisi ve okuduğunu anlama becerisini ölçen bir yazılı ve yabancı dilde dinleme ve konuşma becerisini ölçen bir sözlü olmak üzere toplam iki aşamadan oluşur. Öğrenciler seviyelerine uygun sınıflara yerleştirildikten sonra 1 akademik yıl süreyle 4 temel dil becerisine odaklı İngilizce eğitimi görmektedirler. Öğrenciler program süresi boyunca 3 farklı öğretim elemanı tarafından Genel İngilizce, Dinleme-Konuşma ve Okuma-Yazma derslerini alırlar ve haftalık toplam ders saati 24-30 saat arasındadır. Zorunlu ve İsteğe Bağlı Hazırlık programında eğitim görmekte olan öğrencilerin en az %80 devam zorunluluğu bulunmaktadır. Devam koşulunu sağlayamayan öğrenciler akademik yılsonunda yapılan Hazırlık Genel Sınavı giremezler ve başarısız sayılırlar (Zorunlu ve İsteğe Bağlı Hazırlık Programları Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönergesi, 2019).

Zorunlu ve İsteğe bağlı hazırlık öğrencilerinin farklı İngilizce derslerindeki başarılarının değerlendirilmesi hazırlık eğitimi boyunca ara sınav (vize), mini sınav (quiz), sözlü sınav, proje, sunum, ödev, dosya vb. ölçme değerlendirme araçlarıyla yapılır. Öğrenciler akademik yılın sonunda Hazırlık Genel Sınavına tabi tutulur. Hazırlık Genel Sınavında öğrencilerin kelime, okuduğunu anlama, dilbilgisi, konuşma, dinleme ve yazma becerileri ölçülür. Zorunlu ve İsteğe bağlı hazırlık öğrencilerinin yılsonu Hazırlık Geçme Notu, yıl içi başarı notunun %60'ı ve Hazırlık Genel Sınav notunun %40'ı toplanarak hesaplanır. Yılsonu Hazırlık Geçme Notu 70 ve üzerinde olan öğrenciler hazırlık programını başarı ile tamamlayarak bölümlerine geçmeye hak kazanır. Akademik yılın sonunda devam koşulunu sağlayamayan ya da yılsonu hazırlık geçme notuna göre başarısız olan öğrenciler başarısız

sayılırlar ve bir sonraki akademik yıl tekrar hazırlık eğitimi almak zorundadırlar (Zorunlu ve İsteğe Bağlı Hazırlık Programları Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönergesi, 2019).

İngilizce Hazırlık Programının amacı Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesinde (TYYÇ) ifade edilen yeterlilik düzeyine ulaşmaktır. TYYÇ'ne göre Öğrenciler hazırlık eğitimi sonunda yabancı dili en az Avrupa Dil Portföyü B1 Düzeyi'nde kullanarak alanındaki bilgileri takip edebilme ve meslektaşları ile iletişim kurabilme yeterliliğine sahip olmalıdır. Avrupa Dil Portföyü tüm Avrupa ülkelerinde yabancı dil eğitimi için ortak bir çerçeve oluşturmakta ve yabancı dilde etkili iletişim kurabilmek için hangi becerilere ihtiyaç duyulduğunu tanımlamaktadır (Ada ve Şahenk, 2010). Avrupa Dil Portföyü A1, A2, B1, B2, C1, C2 seviyelerinden oluşmaktadır (Avrupa Konseyi, 2001). İnönü Üniversitesinde sunulan İngilizce Hazırlık Eğitiminde A1, A2 ve B1 seviyelerinde İngilizce eğitimi verilir (Zorunlu ve İsteğe Bağlı Hazırlık Programları Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönergesi, 2019). Avrupa Konseyi (2001) bu dil düzeylerini aşağıdaki gibi özetlemiştir:

A1 dil düzeyindeki yabancı dil öğrenen bir öğrenci dinlediği, okuduğu basit cümleleri anlar ve cevap verebilir, basit konulu yavaş konuşmalı iletişimler kurabilir, basit konularda kısa yazılar yazabilir. Kendisiyle, ailesiyle ve yakın çevresiyle ilgili sohbetlere katılabilir.

A2 dil düzeyindeki yabancı dil öğrenen bir öğrenci dinlediği, okuduğu basit metinleri anlar ve bu metinlere ait sorulara doğru cevaplar verebilir, basit konulu yavaş konuşmalı iletişimler kurabilir, basit konularda kısa yazılar yazabilir. Alışveriş yapabilir, yapacağı yolculuk hakkında bilgiler alabilir, konser, parti, sinema, tiyatro, vs. bileti alabilir, nasıl gideceğini sorabilir ve yol tarifi yapabilir, güncel konulu konuşmalara katılabilir.

B1 dil düzeyindeki yabancı dil öğrenen öğrenci öğrendiği yabancı dilin konuşulduğu ülkeyi ziyaret edebilir ve burada bulunduğu süre içerisinde o ülkenin halkıyla fazla zorlanmadan iletişim kurabilir ve onlara sorular sorabilir. Uzun tasvirler yapabilir, geçmiş deneyimlerinden bahsedebilir, gelecekle ilgili projelerini anlatabilir, çevresindeki hayvanları ve nesnelere betimleyebilir.

Hazırlık Programı süresince öğretmenler Program Geliştirme Birimi tarafından belirlenen kitapları ve diğer öğretim materyallerini (çevirim içi öğretim materyalleri) kullanırlar. Program boyunca kullanılan kitapların çevirim içi çalışma kitapları ve öğrenme yönetim sistemleri bulunmaktadır. Öğrenciler okul içerisindeki bilgisayar laboratuvarlarında,

evlerinde veya istedikleri herhangi bir yerde, herhangi bir zamanda internete bağlanarak bu kaynaklara erişebilmektedir. Bu durum kesintisiz öğrenmenin Hazırlık Programının doğal bir parçası olduğunu göstermektedir. Bu kaynakların dışında Öğretmenler isteğe bağlı olarak farklı öğretim araçlarını sınıf içerisinde ve sınıf dışında kullanabilmektedirler. Bu kesintisiz öğrenme araçlarının yabancı dil ile etkileşimi 7/24 mümkün kılarak dil eğitimine dolaylı olarak katkı sağladığı araştırmacılar tarafından ifade edilmektedir (Ashiyan ve Salehi, 2016; Lan ve Lin, 2016). Kesintisiz öğrenme araçları sayesinde öğrenciler, program süresince sınıf içerisinde öğrendikleri yabancı dili sürekli pekiştirme imkânı bulmaktadırlar (Taj vd., 2017).

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yurtiçinde ve yurtdışında İngilizce Öğretiminde kesintisiz öğrenme yaklaşımını inceleyen çalışmalar incelenerek çalışmaların bulgularına da yer verilmiştir.

2.2.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Bağımsız bir şekilde öğrenme, okuma, okuduğunu anlama ve analiz edebilme günümüz bireyleri için gerekli bir beceridir (Geddes, 2004). Bu durum kesintisiz öğrenme kavramını ortaya çıkarmıştır. Kesintisiz öğrenme yaklaşımı, araçları ve kullanımı ülkemizde de yaygınlaşmakta ve her geçen gün yeni araştırmalara konu olmaktadır. Bu bölümde yurtiçinde kesintisiz öğrenme yaklaşımının özellikle İngilizce eğitiminde etkilerine odaklanan araştırmalara bulgularıyla birlikte yer verilecektir.

Kesintisiz öğrenme bağlamında ülkemizde yapılan en kapsamlı çalışmalardan biri Şad, İlhan ve Poçan'nın (2016) “Kesintisiz (Dikişsiz) Öğrenme: Bir Derleme Çalışması” adlı derleme çalışmasıdır. Kesintisiz öğrenme kavramına ilişkin yapılan araştırmaları derlemeyi amaçlayan araştırmacılar bu amaç doğrultusunda veri tabanlarını “seamless learning”, “mobile seamless learning” ve “seamless” kelimeleri ile taramıştır. Araştırmacılar tarama sonucunda 1996-2016 yılları arasında yapılmış olan toplam 39 çalışmayı inceleyerek kesintisiz öğrenme kavramıyla ilgili alan yazının en belirgin özelliklerini betimlemektedirler. Çalışmada incelenen araştırmalar, çalışmanın yapıldığı yıl ve ülke, çalışma grubu, ele alınan ders alanı, amaç, bulgular, sonuçlar ve öneriler olarak kategorize edilmiştir. Bu çalışmaların incelenmesi sonucunda kesintisiz öğrenmeyle ilgili araştırmaların özellikle 2013 yılında bir artış gösterdiği ve çalışmaların yoğunlukla uzak doğu (Singapur, Hong Kong, Tayvan) ve

ABD’de yapıldığı ifade edilmiştir. Çalışmada ayrıca ilköğretim düzeyinde yapılan çalışmalar ile kuramsal araştırmaların daha fazla olduğu, alan itibariyle ise yabancı dil ve fen bilgisi öğretiminin sık sık çalışıldığı görülmüştür. Yapılan incelemeler sonucunda araştırmaların dört kategori altında betimlendiği görülmektedir. İlk kategori olan “kavramsallaştırma” kesintisiz öğrenme kavramını tanıtan ve kavrama genel bir bakış açısı sunan çalışmalardır. Kesintisiz öğrenme ortamı tasarlamak ya da tasarımın etkililiğini değerlendirmeyi amaçlayan çalışmalar ise “kesintisiz öğrenme ortamı tasarımı” kategorisi altında ele alınmıştır. Diğer bir kategori olan “akademik başarı” kategorisi kesintisiz öğrenme yaklaşımının farklı kademelerde ve öğrenme alanlarında öğrencilerin başarısına etkisini inceleyen çalışmaları içermektedir. Çalışmaların oluşturduğu dördüncü boyut ise “ilişkili alanlar” kategorisidir. Bu boyutta kesintisiz öğrenme ile ilişkili alanları inceleyen çalışmalar ele alınmıştır. Bu çalışmalar kesintisiz öğrenme bağlamında ters-yüz edilmiş öğrenme (flipped learning), yapılandırmacı öğrenme, motivasyon ve öğrenme stratejileri, yaşam boyu öğrenme, sosyal medya gibi alanları incelemektedir. Çalışmada sonuç olarak araştırmacılar, mobil öğrenme teknolojilerinin giderek yaygınlaşmasıyla birlikte kesintisiz öğrenmenin oldukça elverişli, yeni ve giderek yaygınlaşan bir araştırma ve uygulama alanı olduğu ifade etmektedir.

Bozkurt (2015) “Mobil öğrenme: her zaman, her yerde kesintisiz öğrenme deneyimi” başlıklı çalışmasında alanyazın taraması yaparak kesintisiz öğrenmenin en önemli araçlarından biri olan mobil öğrenme üzerine yapılmış olan çalışma bulgularını özetlemekte ve sentezlemektedir. Araştırmacılar çalışmalarında kullandıkları çalışmaları güncellik ölçütünü dikkate alarak belirlemiştir. Bu nedenle araştırmada 2000 yılından itibaren yapılan çalışmalar ele alınarak, mobil öğrenmenin tanımı, mobil araçlar, mobil öğrenmenin gerekçesi, mobil öğrenme projeleri, mobil öğrenme ve eğitim konuları incelenmiştir. Araştırmacı mobil araçların örgün ve yaygın öğrenme ortamlarını birleştirerek, öğrenmenin sınıfın dışında da kesintisiz olarak devam etmesine olanak sağladığını ifade etmektedir. Bu çalışmaya dâhil olan araştırmalara göre mobil araçlar öğrenenlere destek sağlamakta; dijital kitaplar veya internet ağları üzerinden bilgiye erişim olanağı sağlamakta; bu şekilde öğrenme sürecini, öğrenme kaynaklarını ve öğrenme deneyimlerini zenginleştirmekte, öğrenmenin kesintisiz bir şekilde devam etmesine olanak sağlamaktadır.

Yabancı dil öğreniminde akıllı telefonların kullanımını inceleyen bir başka araştırma da ise (Han ve Keskin, 2016), bu araştırmada da kesintisiz öğrenme aracı olarak kullanılan bir akıllı telefon uygulamasının (WhatsApp) konuşma becerisi üzerindeki etkilerine bakılmıştır.

Araştırmacılar WhatsApp uygulaması kullanılarak yapılan aktivitelerin İngilizce yabancı dil derslerinde konuşma endişesi üzerinde anlamlı bir etki olup olmadığını incelemiştir. Yapılan deneysel çalışmada öğrenciler belli aralıklarla sınıf içerisinde öğrendikleri konuları bir diyalog haline getirerek WhatsApp gruplarında sesli olarak paylaşmışlar. Çalışma grubu 39 öğrenciden oluşan bu çalışmada öğrenciler 4 hafta boyunca konuşma derslerinde WhatsApp uygulaması üzerinden bu aktivitelere katılmıştır. Çalışma bulguları erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre daha fazla İngilizce konuşma endişesi yaşadığını, WhatsApp etkinliklerinin bu endişeleri düşürdüğünü, öğrencilerin bu etkinliklerden keyif aldığını ve öğrencilerin İngilizceyi daha yaratıcı bir şekilde kullandığını ortaya koymuştur. Araştırmacılar WhatsApp aktivitelerinin İngilizce konuşma endişesini düşürerek dil edinimine anlamlı derecede etki ettiği sonucuna varmıştır.

Yurt içinde yapılan bir başka araştırmada ise Yetik ve Keskin (2016), kesintisiz öğrenmenin açık ve uzaktan eğitimde kullanılabilirliği tartışmıştır. Çalışmada açık öğretim ve uzaktan eğitimde kesintisiz öğrenme yaklaşımının kullanımı Wong (2012) ve Wong ve Looi (2011) tarafından tanımlanan on belirgin boyutta tartışılmaktadır. Araştırmacılar kesintisiz öğrenmeyi, “öğrenenlerin bir ya da daha çok kişisel cihazlarıyla, doğru zamanda ve doğru yerde, doğru bilgiye erişimlerinin mümkün olduğu ve çeşitli öğrenme senaryolarından bir diğerine geçişi kolaylıkla ve hızlıca sağlayabildikleri öğrenme yaklaşımı” olarak tanımlamışlardır. Araştırmacılara göre kesintisiz öğrenmede öğrencilerin ders etkinliklerinde daha aktif olduğu ve daha fazla etkileşim içinde olabileceği etkinliklerin tasarlanması gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca uzaktan öğrenme bağlamında öğrencilere her zaman ve her yerde öğrenme deneyimi sunan bir yapı olması gerektiği sonuç olarak ifade edilmiştir. Çalışmada ayrıca farklı öğrenme kuramlarına uygun tasarımlar yapılması gerektiği ve bu tasarımların birden çok olması gerektiği ifade edilmiştir. Araştırmacılar son olarak alanyazında sıkça bir sınırlılık olarak ifade edilen farklı platformlar arasındaki uyum sorunlarına dikkat çekerek, kesintisiz öğrenme etkinliklerinin platformdan bağımsız olarak tasarlanmasının önemli olduğu sonucuna varmaktadırlar.

Kesintisiz öğrenme araçlarından biri olan WhatsApp uygulaması ile ilgili diğer bir çalışma Şahan, Çoban ve Razi (2016) tarafından yürütülmüştür. “İngilizce Deyimlerin Whatsapp Aracılığıyla Öğretimi: Akıllı Telefonların Sınıf Dışı Kullanımı” adlı çalışmanın amacı orta düzeyde İngilizce yeterliliğe sahip bir öğrenci grubuna “WhatsApp” aracılığı ile İngilizce deyimlerin öğretilmesinin etkilerini incelemektir. Araştırmada temelde bir iletişim

uygulaması olan WhatsApp'ın öğrencilerin İngilizce deyimleri öğrenmesine etkileri ve öğrencilerin WhatsApp uygulamasının bir öğrenme aracı olarak kullanılmasına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Ön deneysel tasarım araştırma yaklaşımı benimseyen çalışmada hem nicel hem de nitel verilerin kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'de bulunan bir devlet üniversitesinin İngilizce Hazırlık Programında kayıtlı 33 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilere 15 İngilizce deyim, 5 hafta boyunca, haftada 3'er defa gönderilmiştir. Deneysel işlem sonunda uygulanan başarı testinde anlamlı öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini tespit etmek ve şans faktörünü azaltmak için boşluk doldurma ve diyalog tamamlama sorularına yer verilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin WhatsApp uygulamasının İngilizce öğreniminde kullanılmasına ilişkin görüşlerini belirlemek için öğrencilerle görüşme yapılmıştır. Başarı testinden elde edilen ortalama puan 87.08 olup, genel olarak öğrencilerin WhatsApp uygulaması üzerinden gönderilen İngilizce deyimleri öğrendiği ifade edilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşme sonuçlarına göre mobil öğrenme, WhatsApp ile etkileşim ve iletişim, akıllı telefonların okul dışında öğrenme aracı olarak kullanılması, katılımcılar için çalışmada öğrenilen deyimlerin pedagojik faydaları ve WhatsApp gruplarının çeşitli öğrenme etkinlikleri için kullanımı olmak üzere 5 boyut olarak incelenmiştir. Araştırmacılar, mobil aygıtların İngilizce öğretimine dâhil edilmesi gerektiğini ve mobil cihaz kullanımının sosyal öğrenmeye katkı sağladığı gerekçesiyle öğrenci tutumunu olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

2.2.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Mobil araçların eğitimde kullanılmasıyla birlikte kesintisiz öğrenme kavramı da ortaya çıkmış ve pek çok farklı ülkede konu ile ilgili araştırmalar yapılmıştır. Şad, İlhan ve Poçan (2016), bu alanda yapılan çalışmaların 2013 yılına kadar Singapur, Hong Kong, Tayvan gibi Uzakdoğu ülkelerinde ve ABD'de yapıldığını ifade etmektedir. 2013 yılından itibaren diğer ülkelerde de giderek yaygınlaşan bir araştırma konusu olmuştur. Bu bölümde yurtdışında yapılan yabancı dil öğretiminde kesintisiz öğrenme yaklaşımı konulu araştırmalar ele alınmıştır.

Amry (2014) "The Impact of Whatsapp Mobile Social Learning on The Achievement and Attitudes of Female Students Compared with Face to Face Learning in The Classroom" adlı çalışmasında WhatsApp mobil öğrenme etkinliklerinin bir üniversitedeki kadın öğrencilerinin başarısına ve tutumlarına etkilerini keşfetmeyi amaçlamıştır. Araştırmacı bu amaçla 2014 akademik yılında bir deney yürütmüştür. Çalışma 15'i deney grubunda ve 15'i

kontrol grubunda olmak üzere 30 üniversite öğrencisi yürütülmüştür. Deney grubunun kesintisiz öğrenme bağlamındaki eğitimleri WhatsApp uygulaması ile yapılmıştır. Öte yandan kontrol grubu WhatsApp etkinlikleri yapmamış, sadece geleneksel yüz yüze eğitim almıştır. Aynı dersin bir ünitesi iki grup ile farklı yöntemlerle işlenmiştir. Deney ve kontrol grupları arasında farkların olup olmadığını görmek için *t* testi kullanan araştırmacılar, başarı ve tutum açısından anlamlı farklılıklar bulmuştur. Araştırma bulgularına göre WhatsApp etkinlikleri yapan deney grubundaki öğrencilerin tutum ve başarı puanları kontrol grubundaki öğrencilerin tutum ve başarı puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilere göre WhatsApp öğrenmeyi kolaylaştırır, problem çözmeye yardımcı olur, ders içeriklerine kolay erişim sağlar ve sınıf içinde öğrenme sürecindeki sınırlılıkları ortadan kaldırır.

Kesintisiz öğrenme yaklaşımını yabancı dil olarak Çince öğretiminde kullanan Wong vd. (2012) çalışmalarını ilkökul düzeyindeki öğrencilerle yürütmüşlerdir. Araştırmacılar ilkökul 5. sınıfa eğitim gören 34 öğrenciye “Move, Idioms!” adındaki mobil destekli Çince kesintisiz öğrenme yaklaşımını uygulamıştır. Bu uygulama süresince öğrencilerden Çince deyim ve bağlaçları öğrenmeleri için akıllı telefonları aracılığıyla günlük hayattan çektikleri fotoğraflarla anlamlı içerikler hazırlamalarını ve bunları arkadaşlarından dönüt almak üzere bir wiki alanında paylaşmaları istenmiştir. Araştırmacılar bu uygulama ile öğrencilerin işbirlikli ve yüz yüze öğrenme deneyimlerinin irdelenmesi amaçlamıştır. Yapılan analizler sonucunda, bu yaklaşımın öğretmenin getirdiği sabit roller içeren kaynakları harfiyen takip etmek yerine, öğrencilerin mekândan bağımsız bir şekilde öğrenme faaliyetlerini destekleyecek kaynakları bulma ve kullanma konusundaki motivasyonu ve becerilerini geliştirme potansiyeli sunduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca araştırma kesintisiz öğrenme için öğretim tasarımlarının daha açık bir şekilde yapılmasının önemini ortaya koymuştur.

İngilizce öğretiminde kesintisiz öğrenme yaklaşımını kullanan bir araştırma da Foomani ve Hedayati (2016) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar çalışmalarında İngilizce deyimlerin öğrenilmesine yönelik mobil destekli kesintisiz bir dil öğrenme uygulaması tasarlamışlardır. Araştırma dil enstitüsüne devam eden 24 İranlı öğrenci ile yürütülmüştür. Öğrencilere önce dört hafta boyunca İngilizce deyimler öğretilmiş, ardından mobil cihazları ile fotoğraflar çekmeleri, öğrendikleri İngilizce deyimleri betimleyen görsel çalışmalar hazırlamaları ve bunları bir başka mobil uygulama olan Padlets üzerinden paylaşarak akranlar tarafından dönütler verilmesi istenmiştir. Bu etkinlikler tamamlandıktan sonra öğretmen

görüşleri ve öğrenci mülakatları ile tasarlanan kesintisiz öğrenme uygulaması ile ilgili veriler elde edilmiştir. Araştırmacılar bu kesintisiz öğrenme tasarımının öğrenci özerkliğini arttırdığını, sınıf-içi ve sınıf-dışı öğrenme deneyimleri arasında bir köprü kurulduğunu, İngilizce deyimlerin daha etkili öğrenildiğini ve öğrencilerin daha fazla sosyalleştiğini ifade etmektedir. Uygulamada içeriklerin öğrenci tarafından üretilmesi öğrencilere hem günlük hayatta hem de sanal ortamda yapılandırıcı, aktif ve sınırsız bir öğrenme deneyimi sunmaktadır. Çalışmanın bir diğer olumlu yönü ise öğrencilerin farklı deneyim ve bakış açılarını sürekli olarak sanal ortamda paylaşarak öğrenme süreçlerine sosyal etkileşim ile devam etmeleridir. Araştırmacılar ayrıca benzer tasarımlar yapacak araştırmacılara çevrimiçi uygulamalarda öğretmenin görevini ve akran değerlendirmelerinde oluşabilecek zorlukları da dikkate almaları yönünde önerilerde bulunmuşlardır.

Malandrino vd. (2015) “A Tailorable Infrastructure to Enhance Mobile Seamless Learning” isimli çalışmalarında öncelikle daha genel, farklı öğrenim alanlarına ve platformlarına uygun mobil öğrenme tasarımları için ana hatlar belirlemeyi amaçlamaktadırlar. Çalışmanın bir diğer amacı ise belirlenen ana hatlara bağlı kalarak, genel kullanım amaçlarına uygun, kolay kullanımlı ve farklı öğrenme çevrelerine uyarlanabilir bir kesintisiz öğrenme altyapısı olan aCME sistemini sunmaktır. aCME sistemi web tabanlı, farklı bağlamlara uygun içerik ve işlevleri olan ve mobil cihazlar ile her yerden erişilebilen bir uygulamadır. Uygulamaya erişmek için herhangi bir yazılım veya program indirmeye gerek duyulmamakta, internet tarayıcısı olan herhangi bir cihazdan erişilebilmektedir. Araştırmacılar etkili bir mobil kesintisiz öğrenme deneyimi ana hatlarını genellik ve uyarlanabilirlik, kullanım kolaylığı, düşük maliyet ve platformdan bağımsızlık olarak belirlemiştir. Öte yandan geliştirilen sistemin kullanılabilirliği ve kullanıcı memnuniyetini yapılan görüşmeler ve anketler ile değerlendiren araştırmacılar, olumlu yönde geri bildirimler almıştır. aCME sisteminin kolay öğrenilen, kolay kullanılabilen ve öğrenme sürecinde etkili bir sistem olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca sistemin farklı kullanıcı ihtiyaçlarına kolayca adapte edilebildiği görülmüş ve esneklik açısından verimli bir sistem olduğu sonucuna varılmıştır.

Lan ve Lin (2016) yaptıkları deneysel bir çalışmada Çinceyi ikinci dil olarak öğrenen uluslararası öğrencilerin özellikle sosyal dil becerilerinin gelişiminde mobil kesintisiz öğrenme yaklaşımının etkilerini incelemiştir. Araştırmaya Tayland, Kanada, Amerika ve Brezilya’dan seçkisiz olarak seçilen 34 öğrenci katılmıştır. Bu öğrenciler deney ve kontrol gruplarına ayrılmış; deney grubuna araştırmacıların tasarladığı gerçek hayat deneyimlerine

benzer mobil kesintisiz öğrenme etkinlikleriyle eğitim verilirken, kontrol grubuna geleneksel dersliklerde eğitim verilmiştir. Mobil kesintisiz öğrenme platformu üzerinden eğitim gören gruba derste öğrendikleri dil yapılarını sınıf dışında da kullanabilme fırsatı sunan görevler hazırlanmış, gerçek yaşamda karşılaştıkları iletişim ortamlarında dil desteği sağlanmış ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini kaydederek arkadaşlarıyla paylaşımlarına olanak verilmiştir. Eğitim süresince öğrenciler kullandıkları mobil cihazlar ile konum servisleri ve QR kodlarından faydalanmıştır. Elde edilen verileri inceleyen araştırmacılar yapılan karşılaştırmada her iki grupta da anlamlı düzeyde gelişmeler gözlemiştir. Mobil kesintisiz öğrenme bağlamında gerçek yaşam deneyimleri geçiren deney grubundaki öğrencilerin hedef dili kullanırken daha az hata yaptıkları, iletişim kurarken ana dillerine daha az başvurdukları ve sınıf arkadaşlarıyla daha fazla işbirliği yaptıkları saptanmıştır.

Hem yurtiçi hem de yurtdışında yapılan kesintisiz öğrenme konulu araştırmalar incelendiğinde, araştırmaların bir takım faktörlere vurgu yaptığı görülmektedir. Mekândan bağımsızlık (Amry, 2014; Bozkurt, 2015; Foomani ve Hedayati, 2016; Şahan, Çoban ve Razi, 2016; Yetik ve Keskin, 2016; Wong vd. 2012) bu faktörlerden biridir. Araştırmacılar geleneksel eğitim tarzında eğitimin sınıf içinde olup bitmesini bir sınırlılık olarak görmekte ve kesintisiz öğrenmeyi bu sınırlılığı ortadan kaldırmada etkili bir araç olarak görmektedirler. Çalışmalarda sıkça ifade edilen bir diğer önemli boyut ise öğrenmede sosyal etkileşimin rolü ve kesintisiz öğrenmenin sosyal etkileşime katkısıdır. Öğrencilerin akranlarıyla sınıf içerisinde geçirdikleri sürenin kısıtlı olması kesintisiz öğrenmeyi öğrencilere sürekli olarak sosyal etkileşim sağlaması açısından önemli kılmaktadır (Foomani ve Hedayati, 2016; Lan ve Lin, 2016; Şahan, Çoban ve Razi, 2016; Wong vd. 2012). İncelenen araştırmalar kesintisiz öğrenme uygulamalarının öğrencilere daha çok sosyal etkileşim ve akranlarıyla işbirliği yapma imkânı sunduğunu göstermektedir. Araştırmalarda önemi vurgulanan diğer bir boyut ise aktif öğrenmedir (Amry, 2014; Foomani ve Hedayati, 2016; Lan ve Lin, 2016; Wong vd. 2012). Kesintisiz öğrenme yaklaşımında öğrenciler bireysel veya akranlarıyla işbirliği yaparak kendi öğrenme süreçlerinde aktif rol alırlar. Bu durum daha kalıcı ve etkili bir aktif öğrenmenin gerçekleşmesini sağlar. Son olarak araştırmalar kesintisiz öğrenmenin tasarım yönünü sıkça ele almakta ve geliştirilen uygulamalarının tasarım sürecinin dikkatle yürütülmesi gerektiğini, kullanıcı dostu ve teknik sınırlılıklardan arınmış olması gerektiğini vurgulamaktadır (Amry, 2014; Foomani ve Hedayati, 2016; Malandrino vd., 2015; Wong vd. 2012; Yetik ve Keskin, 2016).

III. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma desenine, araştırmanın çalışma grubuna, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına, veri toplama araçlarının geliştirilmesine ilişkin süreçlere, deneysel sürece ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada karma yöntem araştırma deseni kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmaları nicel ve nitel verilerin birlikte yer aldığı, araştırma probleminin tek başına kullanılan bir yöntemden çok daha iyi bir şekilde anlaşılmasını sağlayan bir yöntemdir (Creswell ve Clark, 2007). Bu araştırmada karma araştırma yöntemlerinden biri olan iç içe desen kullanılmıştır. İç içe desenler geleneksel nitel ve nicel araştırma desenleri çerçevesinde nitel ve nicel verilerin birlikte analiz edildiği karma yöntem yaklaşımlarından biridir. İç içe karma desende araştırmacıların problemin daha iyi anlaşılabilmesi için deneysel çalışma gibi nicel bir aşamaya nitel bir aşama ekleyebilir veya durum çalışması gibi nitel bir aşama içerisine nicel bir aşama dâhil edebilir (Creswell ve Clark, 2007).

Bu araştırmanın nicel kısmını oluşturan bölümde deneysel araştırma türlerinden öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel araştırmalar, araştırmacı tarafından oluşturulan farkların bağımlı değişken üzerinde oluşturduğu etkileri inceler (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Yarı deneysel desenlerde deney ve kontrol grupları hazır gruplardan belli değişkenlere bakılarak seçilir (Büyüköztürk vd., 2008). Bu araştırmaya dahil edilen çalışma grubu İnönü Üniversitesi İngilizce Hazırlık Programında yerleştirildikleri kura göre seçilmiştir. Çalışmanın bu bölümündeki öntest-sontest verileri “İngilizce Başarı Testi” ve “İngilizce Dersine İlişkin Duyuşsal Alan Tutum Ölçeği” aracılığıyla elde edilmiştir. Deneysel araştırma deseni şekil 1’de gösterilmiştir.

| Grup | Öntest | İşlem | Sontest | Nitel durum çalışması |
|-----------------------------|------------------------------|--|------------------------------|-----------------------|
| Deney Grubu (n=22) | Başarı Testi ve Tutum Ölçeği | WhatsApp ve Kahoot! Etkinlikleri | Başarı Testi ve Tutum Ölçeği | Odak grup görüşmesi |
| Kontrol Grubu (n=25) | Başarı Testi ve Tutum Ölçeği | Geleneksel kâğıt kalem ödevleri ve testler | Başarı Testi ve Tutum Ölçeği | |

Şekil 1. Öntest sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen

Çalışmanın nitel verileri ise deney sonrası yapılan odak grup görüşmeleri ile elde edilmiştir. Odak grup görüşmelerinde, bireysel görüşmelerden farklı olarak bireylerin bir birleriyle etkileşimi verilen cevapları etkilemektedir. Yıldırım ve Şimşek (2003), gruptan bir bireyin verdiği bir cevabın, diğer bireyler tarafından duyulması, onlara kendi yanıtlarını bu yanıtla bağlantılı olarak verebileceklerini ve görüşmeyi veri bakımından daha zengin hale getireceğini ifade etmektedir.

3.2. Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu İnönü Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda 2018-2019 akademik yılında İngilizce Hazırlık programında eğitim alan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada deney ve kontrol grupları, aynı branşlardan öğrencilerin yer aldığı ve 2018-2019 akademik yılı başında seviye tespit ve yeterlilik sınav sonuçları itibariyle aynı seviye sınıflarına yerleştirilen öğrencilerden oluşan birbirine denk A1 ve A2 şubelerinden seçilmiştir. Bu şubelerde Tıp Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği, İngiliz Dili ve Edebiyatı ve Moleküler Biyoloji ve Genetik bölümlerinden öğrenciler bulunmaktadır. Araştırmada söz konusu grupların çalışma grubu olarak belirlenmesinde aşağıdaki ölçütler dikkate alınmıştır:

- Her iki grubun derslerine aynı öğretim elemanlarının girmesi,
- Grupların yerleştirme sınavına göre seviye olarak birbirlerine denk olması,
- Araştırmayı yürüten ve etkinlikleri tasarlayan araştırmacının her iki grubun derslerine girmesi

Yukarıda belirtilen ölçütler doğrultusunda benzer dil düzeyine sahip olan ve araştırmacının ders verdiği 22 kişilik ve 25 kişilik A1 ve A2 şubeleri random bir şekilde deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. *Çalışma grubuna ilişkin bilgiler*

| | Cinsiyet | N | % |
|---------------|-----------------|----------|----------|
| Deney Grubu | Erkek | 9 | 40,9% |
| | Kadın | 13 | 59,09% |
| | Toplam | 22 | |
| Kontrol Grubu | Erkek | 11 | 44% |
| | Kadın | 14 | 56% |
| | Toplam | 25 | |
| Toplam | | 47 | |

3.3. Deneysel Süreç

Bu araştırmada İnönü Üniversitesi İngilizce Hazırlık Programında yabancı dil olarak İngilizce öğrenen bir grup öğrenciye kesintisiz öğrenme yaklaşımı bağlamında WhatsApp ve Kahoot! etkinlikleri uygulanmıştır. Araştırma takvimine göre çalışmanın deneysel uygulamasının 2018-2019 akademik yılının güz yarıyılında sonuna başlatılmasına karar verilmiştir. Çalışma grubu belirlendikten sonra öğrencilerin kullandıkları kitap içerikleri incelenmiş ve araştırma takvimine göre etkinliklerin yapılacağı üç ünite belirlenmiştir. Araştırmacı bu üç üniteyi işlemeye başlamadan önce “İngilizce Başarı Testi” ve “İngilizce Dersine İlişkin Duyuşsal Alan Tutum Ölçeği” kullanarak öntest verilerini toplamıştır. Daha sonra ilgili üç ünitenin kazanımları incelenerek WhatsApp etkinlikleri ve Kahoot! meydan okuma testleri hazırlanmıştır. Çalışmaya dâhil edilen her bir ünite için üçer WhatsApp etkinliği ve birer Kahoot! testi çeşitli kaynaklardan (Hwang, Lai, ve Wang, 2015; Haines, 2016) faydalanılarak hazırlanmıştır. Etkinlikler hem ünite kazanımlarına hem de Avrupa Dil Portföyü B1 seviyesi kazanımlarına uygun olarak tasarlanmıştır. WhatsApp etkinlikleri Ek-5’te gösterilmiştir. Şekil 2’de örnek WhatsApp etkinlik planı gösterilmiştir:

Whatsapp Etkinliği 2

Beceriler : Dinleme ve Konuşma

Amaç : Duygular ve ruh hali hakkında konuşma

Etkinlik : Araştırmacı aşağıdaki durumları WhatsApp grubuna gönderir.

- before an exam
- when someone is rude to you
- after you have slept very badly
- when you can't remember someone's name
- when your boss tells you that your pay will rise by 25%

Araştırmacı etkinliği başlatmak için yukarıdaki durumlardan birini seçerek bu durumda ne hissettiğini ifade eder. Daha sonra başka bir öğrenciye yukarıdaki durumlardan birini seçerek nasıl hissettiğini sorar: "How do you feel ...". Öğrenciler sırayla ne hissettiklerini ifade eder ve bir arkadaşlarına aynı soruyu sorar.

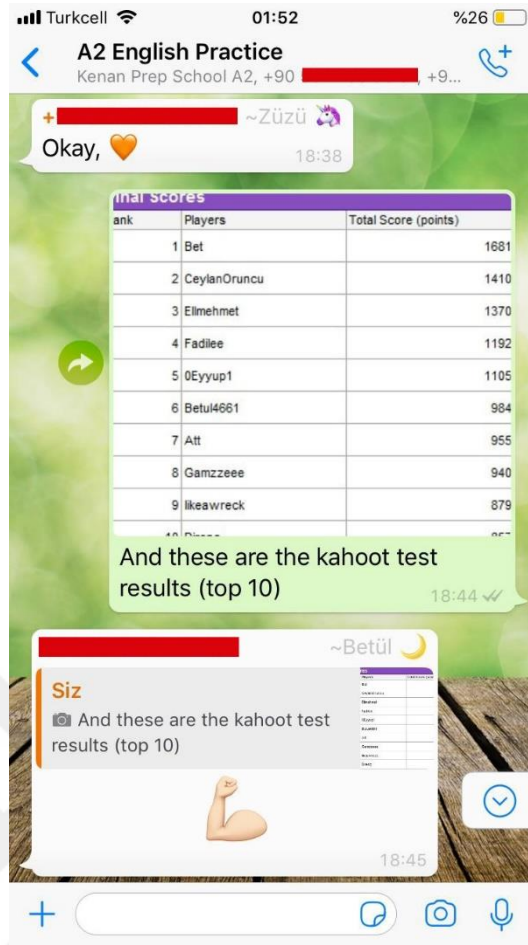
Şekil 2. Örnek WhatsApp Etkinlik Planı

Etkinlik tasarımı tamamlandıktan sonra beş haftalık uygulama süreci başlatılmıştır. Etkinliklerin uygulanacağı üniteler İngilizce Hazırlık Programı kapsamında belirlenen Temel Ders (Main Course) diğer sınıflarda uygulanan ortak plana uygun olarak işlenmiştir. Etkinliklerin ilgili olduğu konular işlendiğinde ise araştırmacı kurulan WhatsApp grubu üzerinden konuyla ilgili WhatsApp etkinlik talimatlarını öğrencilerle paylaşmıştır. Öğrenciler verilen talimatlara uygun olarak İngilizce WhatsApp etkinliklerini tamamlamaya çalışmıştır. Resim 1'de WhatsApp etkinliklerinin uygulanma sürecine ilişkin örnek ekran görüntüleri sunulmuştur:



Resim 1. Örnek WhatsApp Etkinlikleri

Deney grubunda uygulanan bir diğer kesintisiz öğrenme uygulaması ise Kahoot! testleridir. Kahoot! testleriyle biçimlendirmeye ve yetiştirmeye yönelik (formatif) değerlendirme yapılması amaçlanmıştır. Bu nedenle araştırmacı deneysel işlemin kapsadığı her ünite için tüm konuları kapsayan 15 soruluk Kahoot! testleri hazırlamıştır. Kahoot! testleri uygulamanın meydan okuma (Challenge) özelliği kullanılarak sınıf dışında yapılmış böylece öğrencilere kesintisiz öğrenme deneyimi sağlamanın yanında zaman ve mekân kısıtlamalarını da ortadan kaldırmıştır. Araştırmacı her ünitenin sonunda hazırladığı Kahoot! testi için öğrencilere bir süre vererek, öğrencilerin teste erişebilmeleri için Kahoot! uygulaması üzerinden oluşturulan bağlantıyı WhatsApp grubunda paylaşmıştır. Belirlenen süre içerisinde testi tamamlayan öğrencilerin sonuçları Kahoot! tarafından otomatik olarak raporlaştırılmış ve araştırmacı tarafından öğrenciler ile yine WhatsApp grubu üzerinden Resim 2’de gösterildiği gibi paylaşılmıştır.



Resim 2. Kahoot! testi sonuçları

Deney grubunda kesintisiz öğrenme yaklaşımı çerçevesinde düzenlenen etkinlikler yapılırken, kontrol grubunda ise aynı üniteler ve aynı konular ile ilgili geleneksel tipte kâğıt kalem etkinlikleri ve ödevleri yapılmıştır. Araştırmacı tarafından verilen bu ödevler WhatsApp etkinliklerine denk olacak şekilde tasarlanmıştır. Geleneksel kâğıt kalem ödevleri Ek-6'da gösterilmiştir. Kontrol grubunda uygulanan geleneksel tipte ödev örneği Şekil 3'te gösterilmiştir.

| | |
|------------------|---|
| Ödev 2 | |
| Beceriler | : Dinleme ve Konuşma |
| Amaç | : Duygular ve ruh hali hakkında konuşma |
| Ödev | : Aşağıda verilen durumlarda ne hissettiğinizi bir arkadaşınıza anlatın ve kendisinin aynı durumlarda ne hissettiğini sorun. Derste öğrenilen kalıp cümleleri kullanabilirsiniz. |
| | <ul style="list-style-type: none"> • before an exam • when someone is rude to you • after you have slept very badly • when you can't remember someone's name • when your boss tells you that your pay will rise by 25% |
| Örnek | : - How do you feel before an exam? - I feel stressed. |

Şekil 3. Geleneksel tipte ödev örneği

Kontrol grubundaki öğrenciler bu çalışmaların ürünlerini veya sonuçlarını herhangi bir platformda paylaşmamıştır. Deney grubunda Kahoot! uygulaması ile yapılan meydan okuma testleri ise kontrol grubunda normal kâğıt test olarak uygulanmıştır. Test sonuçları sınıf içerisinde öğrencilerle tartışılmıştır.

Beş hafta süren uygulamaların tamamlanmasından iki ay sonra sontest verileri toplanarak gerekli analizler yapılmıştır. Yapılan analizlerinin ortaya çıkardığı bulguların derinlemesine anlaşılabilmesi için deney grubunda yer alan öğrenciler ile odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Odak grup görüşmelerinde bireylerin verdiği yanıtlar diğer katılımcıları etkilemekte, farklı açılardan düşünmeyi tetiklemekte ve görüşmenin elde edilen veri açısından daha verimli geçmesine olanak sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Araştırmacı hazırladığı odak grup görüşme formundaki soruları deney grubundaki öğrencilere sormuş ve verilen cevapları ses kaydı olarak kaydetmiştir. Elde edilen ses kaydı daha sonra tekrarlı bir şekilde dinlenerek öğrencilerin ifade ettiği fikirler maddeleştirilmiştir. Öğrencilerin verdiği benzer cevaplar araştırmacı tarafından birer maddeye dönüştürülmüş ve ifade edilme sıklığına göre sıralanmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırma sorularına bağlı olarak çalışmanın farklı bölümlerinde çeşitli veri toplama araçları kullanılmıştır. Deneysel işlem öncesi öntest olarak İngilizce başarı testi ve tutum ölçeği kullanılmıştır. Bu araçlar deneysel işlem sonrası son test verilerinin elde edilmesinde de kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutu için kullanılan veriler ise odak grup görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir. Aşağıda, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının geliştirilme ve kullanım süreçlerine yer verilmiştir.

3.4.1. İngilizce Dersine İlişkin Duyuşsal Alan Tutum Ölçeği

Krashen (1981) ikinci dil ediniminde öğrencilerin ikinci yabancı dile karşı tutumun yabancı dil edinimlerine doğrudan etki ettiğini vurgulamakta ve doğru tutumsal faktörlerin öğrencileri dil edinimine hazır hale getirdiğini ifade etmektedir. Bu nedenle araştırmada kullanılan etkinliklerin öğrenci tutumlarına etkisinin incelenmesi önemli görülmüştür. WhatsApp ve Kahoot! etkinliklerinin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını nasıl etkilediğini görebilmek için “İngilizce Dersine İlişkin Duyuşsal Alan Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. “İngilizce Dersine İlişkin Duyuşsal Alan Tutum Ölçeği” Gömleksiz (2003) tarafından geliştirilmiş ve öğrencilerin İngilizce duyuşsal alana ilişkin görüş ve tutumlarını ölçmek amaçlanmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde çalışmanın örneklemini Fırat Üniversitesi merkez kampüsünde bulunan tüm fakültelerin ikinci sınıflarında öğrenim gören ve random yoluyla belirlenen 310 öğrenci oluşturmaktadır. Geliştirme sürecine öğrencilerin İngilizce dersine ve öğretim uygulamalarına yönelik görüşlerinin alınmasıyla başlanmış ve belirtilen genel tutum, duygu ve görüşler doğrultusunda 91 tutum cümlesinden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu 91 tutum cümlesi uzmanlar tarafından incelenmiş ve öneriler dikkate alınarak düzenlenmiş ve ilk prototip ortaya çıkmıştır. Tutum ölçeğindeki cümleler öğretmen, cinsiyet, güven, kullanışlık ve dersin kendisine ilişkin olmak üzere beş ana başlıktan oluşmuştur. Her bir ana başlığa ait olumlu ve olumsuz tutum cümleleri bulunmaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yapılabilmesi için 310 öğrenciye pilot uygulama yapılmıştır. Ölçekteki seçenekler Kesinlikle Katılıyorum, Katılıyorum, Kısmen Katılıyorum, Katılmıyorum ve Hiç Katılmıyorum şeklinde sıralanmış ve öğrencilerden, İngilizce dersine ilişkin tutumlarına göre, bu seçenekler arasında kendilerine uygun olan birini seçmeleri istenmiştir.

Araştırmacı ilgili literatürden, öğrenci görüşlerinden ve uzman yargısından

yararlanarak öncelikle 91 maddelik “İngilizce Duyuşsal Alana İlişkin Tutum Ölçeği’ni” geliştirmiştir. Araştırmacı elde ettiği verilerle faktör analizi yöntemini kullanarak ölçeği değerlendirmiştir. Analiz sonuçlarına göre, 38’i olumlu, 18’i olumsuz toplam 56 madde belirlenmiş ve ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .95 olarak saptanmıştır. Bu sonuç ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçeğin KMO değeri .94, Bartlett testi ise 8084,684 olarak saptanmıştır. Temel bileşenler analizi sonuçlarına göre ölçek tek boyutlu bir ölçek olup, öğrencilerin İngilizce dersinde duyuşsal alana ilişkin özelliklerini ölçmektedir. Çalışma incelendiğinde ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmüş ve öğrenci tutumlarının elde edilmesinde kullanımının uygun olduğu karara varılmıştır. Ölçeği geliştiren araştırmacı ile e-posta yoluyla iletişime geçilerek ölçeğin kullanımına ilişkin gerekli izinler alınmıştır. “İngilizce Duyuşsal Alana İlişkin Tutum Ölçeği” Ek-1’de verilmiştir.

3.4.2. İngilizce Başarı Testi

Bu çalışmada öğrencilerin deneysel işlem öncesi ve sonrası İngilizce başarılarının ölçülebilmesi için 40 maddelik bir başarı testi kullanılmıştır. Başarı testi öğrencilerin belirli bilgi veya becerileri belli bir eğitim süresi içerisinde ne ölçüde edindiğini belirlemeyi amaçlayan bir ölçme aracıdır (Coombe, 2018). Çalışmayı yürüten araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testinin kapsamını araştırmaya dâhil edilen Temel Ders (Main Course) kitabının ilgili üniteleri oluşturmuştur. Buna göre ilgili ünite kazanımlarını inceleyen araştırmacı ilk etapta çoktan seçmeli, 4 seçenekli, 45 soruluk bir test geliştirmiş. Test maddelerinin anlaşılabilirlik ve dil açısından uygunluğuna bakılması amacıyla konu alanı uzmanlarının görüşleri alınmış ve bu doğrultuda bir takım düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra başarı testinin geçerliliği ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla pilot uygulama yapılmıştır.

Pilot uygulama, bir testin amacına hizmet edip etmediğini, zorluk veya kolaylık derecesini, iyi çalışan veya çalışmayan maddeleri saptamak ve test süresini belirlemek amacıyla yapılır (Yıldırım, 1999). İngilizce başarı testinin pilot uygulaması 2018-2019 akademik yılı bahar yarıyılında İnönü Üniversitesi ve Fırat Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulları, İngilizce Hazırlık Programlarına kayıtlı 210 öğrenci ile yapılmıştır. Çoktan seçmeli başarı testine ilişkin veriler üzerinde madde ve test analizleri yapılmıştır. Her maddenin güçlük derecesi ve ayırıcılık derecesi hesaplanmıştır. Büyüköztürk vd. (2008), maddelerin doğru cevaplanma oranını gösteren madde güçlük değerinin, testin son halini oluşturulmasında önemli bir faktör olduğunu belirtmekte ve madde güçlük değerinin .50 civarında olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda elde edilen veriler

incelenmiş ve madde güçlük indeksi .30'dan düşük olan maddeler ile madde güçlük indeksi .80'den yüksek olan beş madde çok basit ve çok zor oldukları gerekçesiyle testten çıkarılmıştır. Madde güçlük değerleri tablo 2'de verilen maddeler 45 soruluk testten çıkarılmış böylece 40 maddelik çoktan seçmeli başarı testi son halini almıştır.

Tablo 2. *Testten çıkarılan maddelerin madde güçlük derecesi ve madde ayırt edicilik değerleri*

| Madde numarası | Güçlük derecesi | Ayırt edicilik derecesi |
|----------------|-----------------|-------------------------|
| 2 | 0.81 | 0.31 |
| 30 | 0.27 | 0.14 |
| 31 | 0.85 | 0.33 |
| 34 | 0.89 | 0.21 |
| 37 | 0.10 | 0.06 |

Tablo2'de belirtilen maddeler çıkarıldıktan sonra yapılan analizler sonucunda teste kalan 40 maddeye ait ortalama güçlük düzeyinin 0,534, ortalama ayırt edicilik düzeyinin 0,596, KR-20 (Kuder-Richardson) içtutarlılık katsayısının .924 olduğu görülmüştür. Bu değerler testin yüksek düzeyde geçerliliğe ve güvenilirliğe sahip olduğuna işaret etmektedir (Tezci, 2016). Geliştirilen İngilizce başarı testi Ek-2'de, başarı testi belirtke tablosu ise Ek-4'te gösterilmiştir.

3.4.3. Odak Grup Görüşme Formu

Bu çalışmanın nitel verileri deney sonrası yapılan odak grup görüşmeleri ile elde edilmiştir. Odak grup görüşmeleri, bireysel görüşmelerden farklı olarak bireylerin bir birleriyle etkileşimine olanak sağladığı için tercih edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2003), gruptan bir bireyin verdiği bir cevabın, diğer bireyler tarafından duyulması, onlara kendi yanıtlarını bu yanıtla bağlantılı olarak verebileceklerini ve görüşmeyi veri bakımından daha zengin hale getireceğini ifade etmektedir. Deneysel verilerin incelenmesi ve analiz edilmesi sonucunda deney grubundaki derse devam eden 20 öğrenci ile “odak grup görüşme formu” aracılığıyla görüşme yapılarak sonuçların daha iyi anlaşılması amaçlanmıştır.

Odak grup görüşme formu sorularının hazırlanmasında sohbet tarzında günlük dil kullanımına, katılımcıların aşina olduğu sözcüklerinin kullanımına, kolay, kısa ve anlaşılabilir olmasına, açık uçlu olmasına ve tek hedefli olmasına dikkat edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Bu doğrultuda araştırmacı uygulanan WhatsApp ve Kahoot! etkinliklerine ilişkin öğrencilerin görüşlerini belirlemeye çalışan sekiz açık uçlu soru hazırlamıştır. Odak grup görüşmesi sırasında araştırmacı soruları sorarak katılımcılardan cevaplar almış ve bu cevapları akıllı telefon kullanarak kayıt altına almıştır. Odak grup görüşme formu öğrencilere 45 dakikalık tek bir oturumda uygulanmıştır. Odak grup görüşme formu Ek-3'te verilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

3.5.1. Nicel verilerin analizi

Veri analizleri yapılmadan önce başarı testi ve İngilizce Dersine İlişkin Duyuşsal Alan Tutum Ölçeği kullanılarak elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktararak veri setleri oluşturuldu. Tutum ölçeğindeki olumlu ifadeli maddeler “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğinden başlayarak 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde puanlanırken, olumsuz ifadeli maddeler ters yönde işleyecek şekilde 1, 2, 3, 4, 5 olarak puanlanarak toplam tutum puanları elde edilmiştir. Başarı testindeki her bir madde ise 2,5 puan olarak hesaplanıp toplamda 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Elde edilen öntest ve sontest puanlarının grupları içi ya da gruplararası karşılaştırmalarında parametrik test koşullarının sağlanıp sağlanmadığı normallik ve homojenlik analizleriyle test edilmiştir. Parametrik test koşullarının sağlandığının teyit edilmesinin ardından öncelikle grupların öntest puanları bağımsız gruplar için *t* testiyle, her grubun ön ve son test puanları arasındaki fark da eşleştirilmiş gruplar için *t* testiyle analiz edilmiştir. Temel araştırma sorusu çerçevesinde deneysel değişken olan kesintisiz öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin ders başarısı ve tutumuna etkisini sınamak amacıyla grup ve ölçme değişkenlerinin ortak etkisinin test edildiği tekrarlı ölçümler için iki yönlü ANOVA testleri kullanılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak belirlenmiştir.

3.5.2. Nitel verilerin analizi

Bu araştırmanın nitel verileri odak grup görüşme formu ile elde edilmiştir. Nitel verilerin analizinde içerik analizi yaklaşımı kullanılmıştır. İçerik analizi yaklaşımında araştırmacı elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlar ve ilişkiler aramaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Odak grup ile görüşme yapan araştırmacı öğrencilerin sorulara verdikleri cevapları ses kaydı olarak kayıt altına almıştır. Bu kayıtlar dikkatli bir şekilde tekrar tekrar dinlenerek veriler kodlanmıştır. Bu kodlamalar bir sözcük veya birkaç sözcükten oluşan ifadelerdir. İçerik analizi yaklaşımıyla veriler incelenmiş, birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde birleştirilmiş, düzenlenmiş ve yorumlanmıştır. Analiz süreci tez danışmanının tutarlılık incelemesine tabi tutularak iç geçerlilik artırılmaya çalışılmıştır. Oluşan maddeler farklı öğrenciler tarafından tekrar edildikçe tekrar kodlanmış ve ifade edilme sıklığına göre sıralanmıştır. Analiz sürecinin inandırıcılığını artırmak amacıyla ulaşılan sonuçlarla ilgili öğrencilere dönütler verilerek teyitleri alınmıştır.

IV. BULGULAR ve YORUM

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

İngilizce öğretiminde kesintisiz öğrenme yaklaşımının öğrencilerin yabancı dil başarısı ve tutumuna etkisinin test edildiği araştırmada deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin deneysel işlem öncesi ve sonrasında İngilizce başarı testinden aldıkları puanlara ait ortalama ve standart sapma değerleri tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce başarı düzeylerine ilişkin öntest ve sontest puanları

| Gruplar | ÖNTEST | | | SONTEST | | |
|---------|--------|-----------|-------|---------|-----------|-------|
| | n | \bar{x} | s | n | \bar{x} | S |
| Kontrol | 25 | 53,82 | 19,70 | 25 | 70,00 | 19,89 |
| Deney | 22 | 60,90 | 21,51 | 22 | 81,93 | 17,42 |

Deneysel işlem öncesi deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce dersindeki başarılarının birbirine denk olup olmadığını belirlemek için yapılan ön test verileri kullanılarak bağımsız örneklem *t* testi uygulandı. Bağımsız örneklem *t* testi sonuçları tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Deney ve kontrol grubu başarı puanlarına ilişkin *t* testi sonuçları

| Grup | N | \bar{X} | Ss | Sd | t | p |
|---------|----|-----------|--------|----|-------|------|
| Kontrol | 25 | 53,82 | 19,706 | 45 | 1.179 | ,245 |
| Deney | 22 | 60,90 | 21,513 | | | |

* $p < .05$

Yapılan *t* testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin deneysel etkinlik öncesi İngilizce dersindeki başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir [$t(45) = .556, p > .05$]. Bu bulguya göre her iki gruptaki (deney-kontrol) öğrencilerin başarı puanlarının deney öncesi benzer olduğu ve başarı açısından birbirine denk gruplar olduğunu söyleyebiliriz.

Kesintisiz öğrenme bağlamında yapılan deneysel etkinlikler sonucunda deney ve kontrol gruplarına ait deney öncesi ve deney sonrası başarı puanları ayrı ayrı analiz edilerek anlamlı farklılıklar arandı. Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest erişilerine bakıldı, elde edilen puanlar kontrol ve deney grubu olarak ayrı ayrı bağımlı örneklem *t* testi kullanılarak analiz edildi. Kontrol ve Deney Gruplarının öntest ve sontest puanların karşılaştırılmasına ilişkin *t* testi sonuçları tablo 5 ve 6'da verilmiştir.

Tablo 5. *Kontrol Grubunun öntest ve sontest puanların karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları*

| Ölçüm (Kontrol) | N | \bar{X} | Ss | Sd | t | p |
|------------------------|----------|-----------------------------|-----------|-----------|----------|----------|
| Öntest | 22 | 60,90 | 21,513 | 21 | 6,585 | ,000* |
| Sontest | 22 | 81,93 | 17,422 | | | |

* $p < .05$

Tablo 5 incelendiğinde elde edilen *t* testi sonuçlarına göre Kontrol Grubuna ait deney öncesi ve deney sonrası başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$t(21) = 6.585, p < .05$]. Öğrencilerin başarı puanları incelendiğinde, sontest notlarının ($\bar{X} = 81.93$), öntest notlarına göre ($\bar{X} = 60.90$) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre kontrol grubundaki öğrencilerin geleneksel yöntem kullanılarak yapılan İngilizce etkinlikleri sonrasında başarı testinden aldıkları puanlarda anlamlı düzeyde bir artış olduğu söylenebilir.

Tablo 6. *Deney Grubunun öntest ve sontest puanların karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları*

| Ölçüm (Deney) | N | \bar{X} | Ss | Sd | t | p |
|----------------------|----------|-----------------------------|-----------|-----------|----------|----------|
| Öntest | 25 | 53,82 | 19,706 | 24 | 6,830 | ,000* |
| Sontest | 25 | 69,50 | 19,895 | | | |

* $p < .05$

Tablo 6 incelendiğinde elde edilen *t* testi sonuçlarına göre Deney Grubuna ait deney öncesi ve deney sonrası başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [$t(24) = 6.830, p < .05$]. Öğrencilerin başarı puanları incelendiğinde, sontest notlarının ($\bar{X} = 69.50$), öntest notlarına göre ($\bar{X} = 53.82$) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre Deney Grubundaki öğrencilerin kesintisiz öğrenme yaklaşımı bağlamında yapılan İngilizce WhatsApp ve Kahoot etkinlikleri sonrasında başarı testinden aldıkları puanlarda anlamlı düzeyde bir artış olduğu görülmektedir.

İngilizce öğretiminde kesintisiz öğrenme yaklaşımının öğrencilerin İngilizce başarı düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olup olmadığını test etmek

amacıyla tekrarlı ölçümler için iki yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Analiz öncesinde verilerin normallik koşulu Shapiro Wilk testi ile sınanmış ve deney ve kontrol grubunun başarı düzeylerine ilişkin öntest ve sontest verilerinin normal dağıldığı görülmüştür ($p > .05$). Box's M testi sonucuna göre deney ve kontrol gruplarının kovaryans matrislerinin eşitliği koşulu sağlanmıştır (Box's M= 2,604; F=,826; $p > .05$). Ayrıca ön ve son test puanları için hata varyanslarının eşitliği önkoşulu Levene testi ile sınanmış ve hem öntest hem de son test başarı puanları için hata varyansları arasında fark olmadığı anlaşılmıştır [$F(\text{Öntest_Başarı}) = ,556$; $p > .05$ ve $F(\text{Sontest_Başarı}) = ,408$; $p > .05$]. Varsayımlarının karşılanması ardından yapılan tekrarlı ölçümler için iki yönlü ANOVA testinin sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Kesintisiz öğrenme yaklaşımının öğrencilerin İngilizce başarı düzeylerine etkisine ilişkin ANOVA testi sonuçları

| Varyansın kaynağı | Kareler toplamı | Sd | Kareler ortalaması | F | p | Kısmi Eta kare |
|-------------------|-----------------|----------|--------------------|--------------|-------------|----------------|
| Gruplararası | 33207,958 | 46 | | | | |
| Grup | 2229,641 | 1 | 2229,641 | 3,239 | ,079 | 067 |
| Hata (Grup) | 30978,317 | 45 | 688,407 | | | |
| Grupları içi | 11894,017 | 46 | | | | |
| Ölçüm | 7881,911 | 1 | 7881,911 | 90,134 | ,000* | ,667 |
| Ölçüm-Grup | 167,017 | 1 | 167,017 | 1,910 | ,174 | ,041 |
| Hata (Ölçüm) | 3935,089 | 45 | 87,446 | | | |
| Toplam | 45101,975 | 92 | | | | |

* $p < .05$

Whatsapp ve Kahoot etkinliklerini içeren kesintisiz öğrenme yaklaşımının öğrencilerin İngilizce başarı düzeylerini artırıp artırmadığını test etmek için yapılan tekrarlı ölçümler için iki yönlü ANOVA testi sonucunda Ölçüm-Grup ortak etkisinin istatistiksel açıdan manidar olmadığı görülmüştür [$F(1-45) = 1,910$; $p > .05$]. Buradan hareketle kontrol grubunda uygulanan normal program etkinlikleriyle kıyaslandığında deney grubunda kullanılan kesintisiz öğrenme yaklaşımının öğrencilerin İngilizce başarı puanlarını kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde artırmadığı söylenebilir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

İngilizce öğretiminde kesintisiz öğrenme yaklaşımının öğrencilerin yabancı dil başarısı ve tutumuna etkisinin test edildiği araştırmada deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin

deneysel işlem öncesi ve sonrasında İngilizce dersine yönelik tutum puanlarına ait ortalama ve standart sapma değerleri tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum puanlarına ilişkin öntest ve sontest değerleri

| Gruplar | ÖNTEST | | | SONTEST | | |
|---------|--------|-----------|-------|---------|-----------|-------|
| | n | \bar{x} | s | n | \bar{x} | s |
| Kontrol | 25 | 218,64 | 34,26 | 25 | 211,40 | 30,82 |
| Deney | 22 | 226,36 | 19,00 | 22 | 217,82 | 26,03 |

* $p < .05$

Deneysel işlem öncesi deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce dersine karşı tutum puanlarının birbirine denk olup olmadığını belirlemek için *t* testi uygulandı. Öğrencilerin İngilizce dersine karşı tutum puanlarına ilişkin bağımsız örneklem *t* testi sonuçları tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Deney ve kontrol grubu tutum puanlarına ilişkin *t* testi sonuçları

| Grup | N | \bar{X} | Ss | Sd | t | p |
|---------|----|-----------|--------|----|------|------|
| Kontrol | 25 | 218,64 | 34,261 | 45 | ,937 | ,354 |
| Deney | 22 | 226,36 | 18,995 | | | |

* $p < .05$

Yapılan *t* testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin deneysel etkinlik öncesi İngilizce dersine karşı tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir [$t(45) = .937, p > .05$]. Bu bulguya göre her iki gruptaki (deney-kontrol) öğrencilerin tutum puanlarının benzer olduğu ve grupların birbirine denk gruplar olduğu söylenebilir.

Kesintisiz öğrenme bağlamında yapılan deneysel etkinlikler sonucunda deney ve kontrol gruplarına ait deney öncesi ve deney sonrası tutum puanları ayrı ayrı analiz edilerek anlamlı farklılıklar arandı. Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest tutum puanlarına bakıldı, elde edilen puanlar kontrol ve deney grubu olarak ayrı ayrı bağımlı örneklem T testi kullanılarak analiz edildi. Kontrol ve Deney Gruplarının öntest ve sontest tutum puanların karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları tablo 10 ve 11’de verilmiştir.

Tablo 10. Kontrol Grubunun öntest ve sontest tutum puanların karşılaştırılmasına ilişkin *t* testi sonuçları

| Tutum (Kontrol) | N | \bar{X} | Ss | Sd | t | p |
|-----------------|----|-----------|--------|----|--------|--------|
| Öntest | 22 | 226,36 | 18,995 | 21 | -3,120 | -,005* |
| Sontest | 22 | 217,81 | 26,030 | | | |

*p< .05

Tablo 10 incelendiğinde elde edilen *t* testi sonuçlarına göre Kontrol Grubuna ait deney öncesi ve deney sonrası tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$t(21) = -3.120, p<.05$]. Öğrencilerin tutum puanlarına bakıldığında, sontestten elde ettikleri tutum puanlarının ($\bar{X}= 217.81$), öntest tutum puanlarına göre ($\bar{X}=226.36$) anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmektedir. Buna göre geleneksel yöntem kullanılarak İngilizce etkinlikleri yapan kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce dersine karşı tutumlarının zaman içinde azaldığı söylenebilir.

Tablo 11. Deney Grubunun öntest ve sontest puanların karşılaştırılmasına ilişkin *t* testi sonuçları

| Tutum (Deney) | N | \bar{X} | Ss | Sd | t | p |
|---------------|----|-----------|--------|----|--------|-------|
| Öntest | 25 | 218,64 | 34,261 | 24 | -1,805 | -,084 |
| Sontest | 25 | 211,40 | 30,816 | | | |

* p< .05

Tablo 11 incelendiğinde elde edilen *t* testi sonuçlarına göre Deney Grubuna ait deney öncesi ve deney sonrası tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir [$t(24) = 1.805, p>.05$]. Öğrencilerin tutum testinden aldıkları puanlar incelendiğinde, sontest puanları ile ($\bar{X}= 211.40$), öntest puanları ($\bar{X}=218.64$) arasında anlamlı düzeyde bir fark görülmemiştir. Buna göre İngilizce WhatsApp ve Kahoot! etkinlikleri yapan Deney Grubundaki öğrencilerin kesintisiz öğrenme yaklaşımı bağlamında yapılan etkinlikler sonrasında tutum ölçeğinden aldıkları puanlarda anlamlı düzeyde bir fark olmadığı söylenebilir.

İngilizce öğretiminde kesintisiz öğrenme yaklaşımının öğrencilerin İngilizce derslerine yönelik tutum düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olup olmadığını test etmek amacıyla tekrarlı ölçümler için iki yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Analiz öncesinde verilerin normallik koşulu Shapiro Wilk testi ile sınanmış ve deney ve kontrol grubunun başarı düzeylerine ilişkin öntest ve sontest verilerinin normal dağıldığı görülmüştür ($p> .05$). Box's M testi sonucuna göre deney ve kontrol gruplarının kovaryans matrislerinin eşitliği koşulu sağlanmamıştır (Box's M= 15,656; $F=4,966$; $p< .05$). Anlamlılık düzeyi 0,001 düzeyine yakın olmadığı için bu durum kabul edilebilirlik sınırları içinde görülerek analize

devam edilmiştir (Can, 2014, s.252) Ayrıca ön ve son test puanları için hata varyanslarının eşitliği önkoşulu Levene testi ile sınanmıştır. Test sonuçlarına göre öntest tutum puanları için hata varyansları arasında fark olduğu, son test tutum puanları için ise fark olmadığı anlaşılmıştır [$F_{(Öntest\ Tutum)} = 5,181$; $p < .05$ ve $F_{(Sontest\ Tutum)} = ,399$; $p > .05$]. Varsayımlarının karşılanmasının ardından yapılan tekrarlı ölçümler için iki yönlü ANOVA testinin sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Kesintisiz öğrenme yaklaşımının öğrencilerin İngilizce dersine karşı tutum düzeylerine etkisine ilişkin ANOVA testi sonuçları

| Varyansın kaynağı | Kareler toplamı | Sd | Kareler ortalaması | F | p | Kısmi Eta kare |
|-------------------|-----------------|----------|--------------------|-------------|-------------|----------------|
| Gruplararası | 67380,276 | 46 | | | | |
| Grup | 1170,160 | 1 | 1170,160 | ,795 | 0,377 | ,017 |
| Hata (Grup) | 66210,116 | 45 | 1471,336 | | | |
| Gruplarıçi | 8027,949 | 46 | | | | |
| Ölçüm | 1457,971 | 1 | 1457,971 | 10,001 | ,003* | ,182 |
| Ölçüm-Grup | 9,971 | 1 | 9,971 | 0,68 | ,795 | ,002 |
| Hata (Ölçüm) | 6560,007 | 45 | 145,778 | | | |
| Toplam | 75408,225 | 92 | | | | |

* $p < .05$

Whatsapp ve Kahoot etkinliklerini içeren kesintisiz öğrenme yaklaşımının öğrencilerin İngilizce dersine karşı tutum düzeylerini artırıp artırmadığını test etmek için yapılan tekrarlı ölçümler için iki yönlü ANOVA testi sonucunda Ölçüm-Grup ortak etkisinin istatistiksel açıdan manidar olmadığı görülmüştür [$F(1-45) = 0,68$; $p > .05$]. Buradan hareketle kontrol grubunda uygulanan normal program etkinlikleriyle kıyaslandığında deney grubunda kullanılan kesintisiz öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin İngilizce dersine karşı tutum puanlarını kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde artırmadığı söylenebilir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Veri analizleri tamamlandıktan sonra elde edilen bulguların daha ayrıntılı açıklanabilmesi için deney grubu öğrencilerinin İngilizce derslerine ve yaptıkları kesintisiz öğrenme etkinliklerine ilişkin görüşleri odak grup görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Elde edilen veriler dikkatli bir şekilde incelenmiş ve kodlanmıştır. Deney grubu öğrencilerin İngilizce derslerine ve kesintisiz öğrenme etkinliklerine ilişkin görüşleri kodlanarak tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. *Deney grubu öğrencilerinin kesintisiz öğrenmeye ilişkin görüşleri*

| Olumsuz Tutum | f |
|--|----------|
| Hazırlık eğitiminin rutini | 32 |
| Hazırlık eğitiminin gittikçe zorlaşması | 11 |
| Akademik başarısızlık | 10 |
| Kaygı | 6 |
| Etkinlikler | |
| Olumlu görüşler | |
| Faydalı | 6 |
| Eğlenceli | 6 |
| Olumsuz görüşler | |
| Teknik sorunlar | 2 |
| Öneri | |
| Daha sık, düzenli aralıklarla ve sürekli yapılmalı | 26 |
| Daha zorlayıcı ve akademik olmalıydı. | 16 |

Verilen içerik analizi yöntemiyle incelendiğinde öğrencilerin İngilizce dersine yönelik özellikle 2. akademik yarıyıl itibariyle genel olarak olumsuz tutumlarının olduğu görülmüştür. Tablo 13'te görüldüğü gibi öğrencilerin büyük çoğunluğu (f=23) hazırlık eğitiminin rutinini bu olumsuz tutuma sebep olarak göstermektedir. Kodlama yoğunluğu incelendiğinde 20 öğrenciye ait toplam 23 kavramın “ders saatleri çok uzun” (f=9), “aynı şeyleri görmekten sıkıldım” (f=6), “kitap rutini sıkıcı” (f=9) ve “ders dışı eğlenceli aktiviteler yok” (f=8) şeklindeki ifadeleri içerdiği görülmüştür. Öğrencilerin olumsuz görüş bildirmelerinin bir başka nedeni ise “hazırlık eğitiminin gittikçe zorlaşmasıdır” (f=11). Öğrencilerin kuramsal bilgilerde belirtilen Avrupa Dil Portföyü dil seviyelerinin üst basamaklarına geçtikçe daha fazla zorlandıkları görülmektedir. Bir kısım öğrencilerin (f=10) düzenli aralıklarla yapılan test ve sınavlardan aldıkları puanların düşük olmasının olumsuz tutuma neden olduğu görülmektedir. Öğrenciler görüşme esnasında “*çok çalışıyorum ama notlarım düşük geliyor, sıkıldım artık (Aykut)*” ve “*düşük not alıyorum hep çok sinir bozucu bir şey (Seda)*” şeklinde ifadeler kullanmıştır. Bulgulara göre olumsuz tutuma neden olan bir diğer durum ise “kaygı” faktörüdür (f=6). Öğrenciler hazırlıktan geçip geçemeyeceklerinden emin olmadıklarını ve bu durumdan dolayı sürekli korku ve kaygı hissettiklerini ifade etmişlerdir.

Nitel görüşmeler esnasında öğrencilere yapılan kesintisiz öğrenme etkinlikleri hakkındaki görüşleri sorulmuş ve ileri analiz sorularıyla öğrencilerin olumlu ya da olumsuz tutumlarının nedenleri sorgulanmaya çalışılmıştır. Tablo 13'te görüldüğü gibi öğrencilerin bir kısmı olumlu görüş bildirerek WhatsApp ve Kahoot! etkinliklerinin eğlenceli (f=6) ve faydalı (f=6) olduğunu ifade etmiştir. Öte yandan öğrencilerin çok az bir kısmı (f=2) olumsuz görüş olarak bir takım teknik sorunlar yaşadığını bildirmiştir. Öğrenciler “*akıllı telefonum yok (Selim)*” ve “*Kahoot! uygulaması için telefonumda yeterli alan yok (Defne)*” şeklinde sınırlılıklar ifade etmişlerdir. Görüşmede sorulan “*Sizce WhatsApp ve Kahoot etkinlikleri nasıl daha iyi olabilirdi?*” sorusuna öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (f=26) bu etkinliklerin daha sık ve düzenli aralıklarla yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Öğrenciler görüşme esnasında “*anlık bir şeyler kattı*”, “*keşke hep yapsak*”, “*tadımlık gibiydi, az geldi*” ve “*az yaptık*” gibi ifadeler kullanmıştır. Son olarak öğrenciler yapılan WhatsApp ve Kahoot! etkinliklerinin “*daha zorlayıcı ve akademik*” olması gerektiğini ifade etmişlerdir (f=16). Öğrenciler etkinlikleri yaparken zorlanmadıkları ve az konuştuklarını ifade etmiş, bu etkinlikler esnasında daha fazla konuşma yapmak istedikleri belirtmişlerdir.

V. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu deneysel araştırmada kapsamında uygulanan kesintisiz öğrenme etkinliklerinin genel anlamda etkili olduğu ancak öğrenci başarısı ve tutumlarını kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde iyileştirmedeği saptanmış ve elde edilen nitel veriler ile bu durumun altında yatan sebeplere ilişkin çıkarımlar yapılmıştır. Özellikle bu araştırmada kullanılan kesintisiz öğrenme uygulamalarının öğrenci başarısı ve tutumuna anlamlı bir katkıda bulunmamasının nedenleri öğrenci görüşleri ile anlaşılmaya çalışılmıştır. Kesintisiz öğrenmenin alanyazında sıkça ifade edilen sınırlılıkları öğrenci görüşleri ile karşılaştırılmış ve benzerliklerin yanı sıra kesintisiz öğrenme yaklaşımının etkinliğine dair bir takım yeni bulgular elde edilmiştir. Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine dair sonuçlar özetlenerek, elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara ve uygulayıcılara önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuçlar

5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt probleminde “İngilizce öğretiminde kesintisiz öğrenme yaklaşımının öğrenci başarısı üzerindeki etkisi” incelenmiştir. Araştırma verileri incelendiğinde hem deney grubundaki hem de kontrol grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest başarı puanları arasında anlamlı düzeyde bir artış saptanmıştır. Fakat deney grubundaki artış miktarının kontrol grubundaki artışa kıyasla anlamlı düzeyde daha fazla olmadığı görülmüştür. Bu bulgu deney grubunda uygulanan kesintisiz öğrenme etkinlikleri ile kontrol grubunda uygulanan geleneksel kâğıt kalem etkinliklerinin öğrencilerin İngilizce başarısına aynı düzeyde etki ettiğini göstermektedir. Bu durum göz önünde bulundurularak yapılan odak grup görüşmesinde öğrenciler kesintisiz öğrenme etkinliklerinin faydalı olduğunu fakat sınırlı sayıda ve sadece belli derslerde yapılmasının kendilerine genel olarak

bir katkı sağlamadığını ifade etmiştir. Bazı öğrenciler ayrıca etkinliklerin kısa sürdüğünü daha uzun, zorlayıcı ve akademik etkinliklerin yapılması gerektiğini belirtmiştir. İngilizce hazırlık programında araştırmacının yürüttüğü Temel Ders (Main Course) dışında öğrencilerin devam ettikleri diğer İngilizce derslerinde yoğun bir şekilde İngilizce eğitime maruz kalmaları deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farkın oluşmamasındaki diğer temel etkenler olabilir. Deney grubunda uygulanan kesintisiz öğrenme etkinliklerine denk olarak geliştirilen geleneksel tipteki etkinliklerin yapılması öğrencilerin başarı testinde ölçülen kazanımları elde etmesine katkı sağladığı ve bu nedenle iki grup arasında anlamlı farklılıkların oluşmadığı düşünülebilir. Deney grubunda uygulanan kesintisiz öğrenme etkinliklerinin, kontrol grubuna kıyasla, öğrencilerin İngilizce başarılarında anlamlı bir fark ortaya koymasa da, en az geleneksel tipteki ödev ve testler kadar etkili olduğu görülmüştür.

5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt probleminde “*İngilizce öğretiminde kesintisiz öğrenme yaklaşımının öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutumları*” incelenmiştir. Bu doğrultudaki bulgulara bakıldığında hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutum puanlarında bir azalma gerçekleştiği görülmektedir. Fakat deney grubunun tutum puanlarındaki azalma anlamlı bir düzeyde değilken, kontrol grubunun tutum puanlarında anlamlı düzeyde bir azalma saptanmıştır. Analiz sonuçlarına göre iki grup arasındaki farkın manidar olmadığı görülse de, uygulanan kesintisiz öğrenme etkinliklerinin, deney grubunda tutum puanlarının anlamlı bir düzeyde düşmemesinin sebeplerinden biri olarak görülebilir. Bu durum kesintisiz öğrenme ve WhatsApp etkinliklerinin öğrenci tutumlarına olumlu yönde etki ettiğini ileri süren bir takım çalışmaları destekler niteliktedir (Almekhlafy ve Alzubi, 2016; Amry, 2014; Song, 2014; Bansal ve Joshi, 2014; Bouhnik ve Deshen, 2014; Han ve Keskin, 2016; Willemsse, 2015). Öğrencilerin özellikle akademik yılın sonlarına doğru motivasyonlarını kaybettikleri ve daha az istekli oldukları ve öğrenme içeriklerine karşı daha isteksiz oldukları doğrudan gözlenmiştir. Bu nedenle kesintisiz öğrenme yaklaşımının tek başına bir öğretim sürecinin etkinliğini arttıramayacağı veya öğrenci tutumlarını geliştiremeyeceği söylenebilir. Almekhlafy ve Alzubi (2016) de mobil kesintisiz öğrenme uygulamalarının sınıf içi eğitime destek olacak bir şekilde incelenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda uygulayıcıların da kesintisiz öğrenme araçlarının nitelikli içeriklerin temin edilmesinde kullanıldığında daha etkili olacağını göz önünde bulundurmaları gerekmektedir. Öğrencilerin tutumlarındaki düşüşün nedenleri araştırmanın

nitel boyutu altında incelenerek sonuçları aşağıda verilmiştir.

5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın son alt probleminde “*deney grubu öğrencilerinin İngilizce derslerine ve yaptıkları kesintisiz öğrenme etkinliklerine ilişkin görüşleri*” incelenerek araştırmanın deneysel kısmında elde edilen sonuçlara ilişkin çıkarımlar yapılmıştır. Uygulanan deneysel işlemin öğrencilerin “İngilizce başarısına” ve “İngilizce dersine ilişkin tutumlarına” anlamlı düzeyde etki etmediği görülmüş ve bunların olası nedenleri elde edilen nitel veriler ile açıklanmaya çalışılmıştır. Öğrenciler WhatsApp ve Kahoot! etkinliklerinin daha sık, düzenli aralıklarla ve sürekli yapılması ve etkinliklerin daha zorlayıcı ve akademik olması yönünde öneriler sunmuştur. Buna göre kesintisiz öğrenme etkinliklerinin sadece bir dersin belli ünitelerine bağlı kalınmadan, tüm derslerde, tüm konuları kapsayarak, düzenli aralıklarla ve daha uzun sürelerde uygulanmasının öğrenci başarısına daha çok etki edeceği düşünülmektedir.

“*İngilizce dersine ilişkin tutum*” ile ilgili öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutum puanlarının düşmesinde; a) Hazırlık eğitiminin rutini, b) Hazırlık eğitiminin gittikçe zorlaşması, c) Akademik başarısızlık ve d) Kaygı etkenlerinin etkili olduğu görülmüştür. Öğrenciler her ne kadar WhatsApp ve Kahoot! etkinliklerinin “*faydalı*” ve “*eğlenceli*” olduğunu düşünse de, etkinliklerin dışında kalan zaman dilimlerinde işlenen ve gittikçe zorlaşan dersler, kullanılan materyaller, hazırlıktan geçme endişesi ve başarısızlık gibi değişkenler öğrencilerin tutum puanlarındaki düşüşü açıklamaktadır. Castrillo vd. (2014) WhatsApp uygulamasının dil öğreniminde kullanılmasının faydalı olacağını ileri sürmüştür. Araştırmamızda ise öğrenciler “*faydalı*” ve “*eğlenceli*” gibi ifadelerle birlikte bu “*az geldi*”, “*daha çok olsaydı*” gibi ifadeler kullanmaları, bu etkinlikleri yapacak olan uygulayıcılara önemli bir mesaj vermektedir. Bu ifadeler göz önüne alınarak, araştırmacıların ve eğitimcilerin kesintisiz öğrenme etkinliklerini daha sık yapmalarının, kesintisiz öğrenme etkinliklerinin niteliğini arttıracığı düşünülmektedir.

Malandrino vd., (2015) kesintisiz öğrenme uygulamalarının platformdan bağımsız her cihaz ve işletim sisteminde çalışabilmesini bir avantaj olarak ifade etmiştir. Bu doğrultuda seçilen WhatsApp ve Kahoot! araçlarının kesintisiz öğrenme etkinlikleri için uygun uygulamalar olduğu görülmüştür. Bu açıdan incelendiğinde WhatsApp ve Kahoot! uygulamalarıyla ilgili öğrencilerin herhangi bir uyum sorunu olmadan kullanabildikleri

görülmüş, ancak akıllı telefona sahip olmama ve sınırlı depolama kapasitesi gibi bu uygulamalara bağlı olmayan teknik sorunlar nadiren de olsa ifade edilmiştir. Uygulamalara bağlı teknik sorunların yaşanmaması ve öğrenciler tarafından kolayca kullanılabilmesi, bu uygulamaların kesintisiz öğrenme bağlamında etkili bir şekilde kullanılabileceğini ortaya koymaktadır (Amry, 2014; Foomani ve Hedayati, 2016; Malandrino vd., 2015; Wong vd. 2012; Yetik ve Keskin, 2016)..

5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

1. Kesintisiz öğrenme etkinlikleri için kullanılan WhatsApp ve Kahoot! uygulamalarında, bu uygulamalara bağlı herhangi bir teknik sorun yaşanmamıştır. Bu nedenle farklı platformlarda mevcut, platformlar arası uyum problemi olmayan WhatsApp ve Kahoot! gibi uygulamalar tercih edilmeli ve yaygınlaştırılmalıdır.
2. Kesintisiz öğrenme etkinlikleri için WhatsApp gibi öğrencilerin kullanmakta olduğu uygulamaların kullanılması avantaj sağlamaktadır.
3. Nitel bulgulardan hareketle kesintisiz öğrenme etkinliklerinin sadece bir dersin belli ünitelerine bağlı kalınmadan, tüm derslerde, tüm konuları kapsayarak, düzenli aralıklarla ve daha uzun sürelerde uygulanmasının daha etkili olacağı düşünülmektedir.
4. Gelecekteki araştırmalarda genel İngilizce başarısının yanı sıra dinleme, okuma, yazma ve konuşma gibi becerilere odaklanarak kesintisiz öğrenmenin hangi dil becerilerinde daha etkin olduğunu saptamak alana katkı sağlayacaktır.
5. Kesintisiz öğrenme etkinliklerinin bireysel öğrenme farklılıklarının dikkate alınarak tasarlanması ve farklı zekâ türlerine yatkın bilim alanlarında (sözel, görsel vb.) öğrenim gören öğrencilerle çalışması bu alandaki çalışmaların daha fazla anlaşılmasında etkili olacaktır.

KAYNAKÇA

- Aburezeq, I. M., & Ishtaiwa, F. F. (2013). The impact of WhatsApp on interaction in an Arabic language teaching course. *International Journal of Arts & Sciences*, 6(3), 165.
- Ada, S., & Şahenk, S. S. (2010). Avrupa Dil Portfolyosu Ve Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi. *Marmara Üniversitesi Avrupa Topluluğu Enstitüsü Avrupa Araştırmaları Dergisi*, 18(1&2), 63-88.
- Aldhaban, F. (2012, July). Exploring the adoption of Smartphone technology: Literature review. In *Technology Management for Emerging Technologies (PICMET), 2012 Proceedings of PICMET'12: 2758-2770*
- Ally, M. (2013). Mobile learning: From research to practice to impact education. *Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives*, 10(2), 1-10.
- Almekhlafy, S. S. A., ve Alzubi, A. A. F. (2016). Mobile-mediated communication a tool for language exposure in EFL informal learning settings. *Arab World English Journal (AWEJ)* 7 (3), 388-407
- Alsaleem, B. I. A. (2013). The Effect of" WhatsApp" Electronic Dialogue Journaling on Improving Writing Vocabulary Word Choice and Voice of EFL Undergraduate Saudi Students. *Arab World English Journal*, 4(3), 213-225
- Alzahrani, H. (2016). Examining the effectiveness of utilizing mobile technology in vocabulary development for language learners. *Arab World English Journal (AWEJ)* Vol, 6.
- Al-Shehri, S. (2011, October). Context in our pockets: Mobile phones and social networking as tools of contextualizing language learning. In *Proceedings 10th World Conference on Mobile and Contextual Learning (mLearn)*, 278-286
- Amry, A. B. (2014). The impact of WhatsApp mobile social learning on the achievement and attitudes of female students compared with face to face learning in the classroom. *European Scientific Journal, ESJ*, 10(22), 116-136
- Andújar-Vaca, A., ve Cruz-Martínez, M. S. (2017). Mobile Instant Messaging: WhatsApp and its Potential to Develop Oral Skills. *Comunicar*, 25(50), 43-52
- Ashiyani, Z., ve Salehi, H. (2016). Impact of WhatsApp on Learning and Retention of Collocation Knowledge among Iranian EFL Learners. *Advances in Language and Literary Studies*, 7(5), 112-127.

- Baleghizadeh, S., & Oladrostam, E. (2010). The effect of mobile assisted language learning (MALL) on grammatical accuracy of EFL students. *Mextesol Journal*, 34(2), 1-10.
- Bansal, T., & Joshi, D. (2014). A study of students experiences of WhatsApp mobile learning. *Global Journal of Human-Social Science Research*.
- Baran, E. (2014). A review of research on mobile learning in teacher education. *Journal of Educational Technology ve Society*, 17(4), 17-32
- Barhoumi, C. (2015). The Effectiveness of WhatsApp Mobile Learning Activities Guided by Activity Theory on Students' Knowledge Management. *Contemporary Educational Technology*, 6(3), 221-238.
- Barry, S., Murphy, K., ve Drew, S. (2015). From deconstructive misalignment to constructive alignment: Exploring student uses of mobile technologies in university classrooms. *Computers ve Education*, 81(2015), 202-210.
- Bicen, H., ve Kocakoyun, S. (2013). The evaluation of the most used mobile devices applications by students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 89(2013), 756-760.
- Boticki, I., & So, H. J. (2010, June). Quiet captures: A tool for capturing the evidence of seamless learning with mobile devices. In *Proceedings of the 9th International Conference of the Learning Sciences-Volume 1* (pp. 500-507). International Society of the Learning Sciences.
- Bouhnik, D., ve Deshen, M. (2014). WhatsApp goes to school: Mobile instant messaging between teachers and students. *Journal of Information Technology Education: Research*, 13(1), 217-231.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., & Karadeniz, Ş. (2004). ve Demirel, F.(2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Byrne, R. (2013). Free technology for teachers: Kahoot!-create quizzes and surveys your students can answer on any device. *Retrieved January, 17, 2015*.
- Calvo, R., Arbiol, A., ve Iglesias, A. (2014). Are all chats suitable for learning purposes? A study of the required characteristics. *Procedia Computer Science*, 27, 251-260.
- Campbell, N. (2004). Perception of affect in speech-towards an automatic processing of paralinguistic information in spoken conversation. *Eighth International Conference on Spoken Language Processing*. 2014
- Campbell, S. W. (2007). Perceptions of mobile phone use in public settings: A cross-cultural comparison. *International Journal of Communication*, 1(1), 738-757

- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Castrillo, M. D., Martín-Monje, E., ve Bárcena, E. (2014). Mobile-Based Chatting for Meaning Negotiation in Foreign Language Learning. *10th International Conference Mobile Learning 2014*, 49-58
- Chen, I. J., Chang, C. C., & Yen, J. C. (2012). Effects of presentation mode on mobile language learning: A performance efficiency perspective. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(1).
- Chung, H. H., Chen, S. C., ve Kuo, M. H. (2015). A study of EFL college students' acceptance of mobile learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 176, 333-339.
- Church, K., ve De Oliveira, R. (2013, August). What's up with WhatsApp?: comparing mobile instant messaging behaviors with traditional SMS. *In Proceedings of the 15th international conference on Human-computer interaction with mobile devices and services*, 352-361
- Cifuentes, O. E., & Lents, N. H. (2010). Increasing student-teacher interactions at an urban commuter campus through instant messaging and online office hours. *Electronic Journal of Science Education*, 14(1).
- Coombe, C. (2018). *An A to Z of Second Language Assessment: How Language Teachers Underst and Assessment Concepts*. London, UK: British Council.
- Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Modern Languages Division. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Creswell, J. W., ve Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.
- Cui, G., ve Wang, S. (2008). Adopting cell phones in EFL teaching and learning. *Journal of Educational Technology Development and Exchange (JETDE)*, 1(1), 68-80
- Dellos, R. (2015). Kahoot! A digital game resource for learning. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 12(4), 49-52.
- Demirci, K., Orhan, H., Demirdas, A., Akpınar, A., ve Sert, H. (2014). Validity and reliability of the Turkish Version of the Smartphone Addiction Scale in a younger population. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni-Bulletin of Clinical Psychopharmacology*, 24(3), 226-234.

- DeWitt, D., & Siraj, S. (2010). Design and development of a collaborative mlearning module for secondary school science in Malaysia: addressing learners' needs of the use and perceptions of technology. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 471-475.
- Durak, G., & Çankaya, S. (2018). Seamless Learning: A Scoping Systematic Review Study. *Journal of Education and e-Learning Research*, 5(4), 225-234.
- El-Hussein, M. O. M., ve Cronje, J. C. (2010). Defining mobile learning in the higher education landscape. *Journal of Educational Technology ve Society*, 13(3), 12-21
- Elyas, T., & Picard, M. (2010). Saudi Arabian educational history: impacts on English language teaching. *Education, Business and Society: Contemporary Middle Eastern Issues*, 3(2), 136-145.
- Foomani, E. M., & Hedayati, M. (2016). A seamless learning design for mobile assisted language learning: An Iranian context. *English Language Teaching*, 9(5), 206-213.
- Föbfl, T., Ebner, M., Schön, S., & Holzinger, A. (2016). A Field Study of a Video Supported Seamless-Learning-Setting with Elementary Learners. *Educational technology & society*, 19(1), 321-336.
- Franklin, T. (2011). Mobile learning: At the tipping point. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(4), 261-275
- Geddes, S. J. (2004). Mobile learning in the 21st century: benefit for learners. *Knowledge Tree e-journal*, 30(3), 214-228.
- Gheytsi, M., Azizifar, A., ve Gowhary, H. (2015). The effect of smartphone on the reading comprehension proficiency of Iranian EFL learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199, 225-230.
- Gömlüksiz, M. N. (2003). İngilizce duyuşsal alana ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 215-226.
- Greene, J. D., Morelli, S. A., Lowenberg, K., Nystrom, L. E., ve Cohen, J. D. (2008). Cognitive load selectively interferes with utilitarian moral judgment. *Cognition*, 107(3), 1144-1154.
- Gürcan, H.İ. (Ed.). (2013). *İnternet Yayıncılığı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Haines, P. (2016). 25 Engaging and Useful Classroom Activities for Language Learners Using Whatsapp 15 Ocak 2019 tarihinde <https://oupeltglobalblog.com/2016/05/17/25-ideas-for-using-whatsapp-with-english-language-students/> adresinden erişildi.

- Han, T., ve Keskin, F. (2016). Using a mobile application (WhatsApp) to reduce EFL speaking anxiety. *Gist: Education and Learning Research Journal*, 12(1), 29-50.
- Hashemi, M., Azizinezhad, M., Najafi, V., & Nesari, A. J. (2011). What is mobile learning? Challenges and capabilities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 2477-2481.
- HootSuite. (2017). We are social 2017. Digital In 2017: Global Overview.
- Hwang, G. J., Wu, P. H., ve Ke, H. R. (2011). An interactive concept map approach to supporting mobile learning activities for natural science courses. *Computers ve Education*, 57(4), 2272-2280.
- Icard, B. (2014). Educational technology best practices. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. 11(3), 37-41.
- Ismail, I., Azizan, S. N., & Azman, N. (2013). Mobile Phone as Pedagogical Tools: Are Teachers Ready?. *International Education Studies*, 6(3), 36-47.
- Jafari, S., & Chalak, A. (2016). The role of WhatsApp in teaching vocabulary to Iranian EFL learners at junior high school. *English Language Teaching*, 9(8), 85-92.
- Kahoot, (2014). What is Kahoot! (web sitesi) Erişim Tarihi: 22.03.2019 <https://kahoot.com/what-is-kahoot/>
- Kajornboon, A. B. (2013). The effect of using social networking assisted interaction between peer and teacher in English language learning. *In Proceedings from FLLT Conference, March, 15*.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford University Press.
- Kukulka-Hulme, A. (2009). Will mobile learning change language learning? *ReCALL*, 21(2), 157-165.
- Larsari, V. N. (2011). Learners communicative competence in English as a foreign language (EFL). *International Journal of English and Literature*, 2(7), 161-165.
- Liu, P. L., & Chen, C. J. (2015). Learning English through actions: a study of mobile-assisted language learning. *Interactive Learning Environments*, 23(2), 158-171.
- Looi, C. K., Seow, P., Zhang, B., So, H. J., Chen, W., & Wong, L. H. (2010). Leveraging mobile technology for sustainable seamless learning: a research agenda. *British journal of educational technology*, 41(2), 154-169.

- Looi, C. K., Wong, L. H., & Milrad, M. (2015). Guest editorial: Special issue on seamless, ubiquitous, and contextual learning. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 8(1), 2-4.
- Malandrino, D., Manno, I., Palmieri, G., Scarano, V., Tateo, L., Casola, D., ... & Foresta, F. (2014). A tailorable infrastructure to enhance mobile seamless learning. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 8(1), 18-30.
- Milutinović, M., Labus, A., Stojiljković, V., Bogdanović, Z., & Despotović-Zrakić, M. (2015). Designing a mobile language learning system based on lightweight learning objects. *Multimedia Tools and Applications*, 74(3), 903-935.
- Moskovsky, C., & Alrabai, F. (2009). Intrinsic motivation in Saudi learners of English as a foreign language. *The Open Applied Linguistics Journal*, 2(1).
- O'Malley, C., Vavoula, G., Glew, J. P., Taylor, J., Sharples, M., Lefrere, P., ... & Waycott, J. (2005). Guidelines for learning/teaching/tutoring in a mobile environment.
- Özdamli, F. (2013). Effectiveness of cloud systems and social networks in improving self-directed learning abilities and developing positive seamless learning perceptions. *J. UCS*, 19(5), 602-618.
- Özer, Ö., (2017) *Mobil Destekli Öğrenme Çevresinin Yabancı Dil Öğrencilerinin Akademik Başarılarına, Mobil Öğrenme Araçlarını Kabul Düzeylerine ve Bilişsel Yüke Etkisi* (Doktora Tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi
- Pehlivan, H. (2012). *Oyun ve öğrenme*. Anı yayıncılık.
- Pence, H. E. (2007). Preparing for the real web generation. *Journal of Educational Technology Systems*, 35(3), 347-356.
- Pilar, R. A., Jorge, A., & Cristina, C. (2013). The use of current mobile learning applications in EFL. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 103, 1189-1196.
- Plump, C. M., & LaRosa, J. (2017). Using Kahoot! in the classroom to create engagement and active learning: A game-based technology solution for eLearning novices. *Management Teaching Review*, 2(2), 151-158.
- Quinn, C. N. (2011). *The mobile academy: mLearning for higher education*. John Wiley & Sons.
- Rambe, P., ve Bere, A. (2013). Using mobile instant messaging to leverage learner participation and transform pedagogy at a South African University of Technology. *British Journal of Educational Technology*, 44(4), 544-561.

- Rowan, D. (2014) WhatsApp: The inside story (Blog yazısı). Erişim tarihi: 10.02.2019 <https://www.wired.co.uk/article/WhatsApp-exclusive>
- Salehi, H., Shojaee, M., & Sattar, S. (2015). Using E-Learning and ICT Courses in Educational Environment: A Review. *English Language Teaching*, 8(1), 63-70.
- Salehi, H., ve Salehi, Z. (2012). Challenges for Using ICT in Education: Teachers' Insights. *International Journal of e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning*, 2(1), 40.
- Saran, M., Seferoglu, G., ve Cagiltay, K. (2012). Mobile language learning: Contribution of multimedia messages via mobile phones in consolidating vocabulary. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 21(1), 181-190.
- Sharples, M. (2009). Methods for evaluating mobile learning. In G. N. Vavoula, N. Pachler ve A. Kukulska-Hulme (Eds), *Researching mobile learning: frameworks, tools and research designs* (pp. 17–39). Oxford:Peter Lang Publishing Group.
- Sharples, M., Taylor, J., & Vavoula, G. (2005, October). Towards a theory of mobile learning. In *Proceedings of mLearn* (Vol. 1, No. 1, pp. 1-9).
- Shi, Z., Luo, G., & He, L. (2017). Mobile-assisted Language Learning Using WeChat Instant Messaging. *International journal of emerging technologies in learning*, 12(2).
- Singer, N. (2016). Kahoot app brings urgency of a quiz show to the classroom. *The New York Times*, 16, 2016.
- Statista. (2019). *Number of daily active WhatsApp Users* (web sitesi) Erişim Tarihi:10.02.2019 <https://www.statista.com/statistics/730306/whatsapp-status-dau/>
- Sushma, P. (2012). WhatsApp founder to operators: We're no SMS-killer, we get people hooked on data. *The Next Web*.
- Şad, S.N. ve Arıbaş, S. (2008). İlköğretim İngilizce Öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Materyal Ve Etkinlik Kullanma Düzeyleri Malatya İli Örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 169–187.
- Şad, S.N., İlhan, A., ve Poçan, S. (2016). Seamless Learning: A Review Study. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(6), 1-22.
- Şad, S.N. ve Özer, N. (2018). Biçimlendirmeye ve Yetiştirmeye Yönelik Bir Değerlendirme Aracı Olarak Kahoot! Uygulamasının Kullanımı. *II. Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Kongresinde* sunulan bildiri. (ss. 26-27). Adana

- Şahan, Ö., Çoban, M., ve Razi, S. (2016). İngilizce deyimlerin WhatsApp aracılığıyla öğretimi: Akıllı telefonların sınıf dışı kullanımı. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1230-1251.
- Tabuenca, B., Kalz, M., & Specht, M. (2014, September). Lifelong Learning Hub: A seamless tracking tool for mobile learning. In *European Conference on Technology Enhanced Learning* (pp. 534-537). Springer, Cham.
- Taj, I. H., Ali, F., Sipra, M. A., ve Ahmad, W. (2017). Effect of Technology Enhanced Language Learning on EFL Reading Comprehension at Tertiary Level. *Arab World English Journal*, 8(1).
- Tezci, E. (2016). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. *Detay Yayıncılık, Ankara*.
- Thomas, C. (2014). Kahoot! Erişim Tarihi: 18.03.2019 www.graphite.org/website/kahoot
- Uosaki, N., Ogata, H., Sugimoto, T., Li, M., & Hou, B. (2012). Towards seamless vocabulary learning: How we can entwine in-class and outside-of-class learning. *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, 6(2), 138-155.
- Viberg, O., & Grönlund, Å. (2012). Mobile assisted language learning: A literature review. In *11th World Conference on Mobile and Contextual Learning*.
- Wang, R., Wiesemes, R., & Gibbons, C. (2012). Developing digital fluency through ubiquitous mobile devices: Findings from a small-scale study. *Computers & Education*, 58(1), 570-578.
- Wei, F. Y. F., Wang, Y. K., & Klausner, M. (2012). Rethinking college students' self-regulation and sustained attention: Does text messaging during class influence cognitive learning?. *Communication Education*, 61(3), 185-204.
- WhatsApp Inc., 2018, Erişim tarihi: 10.05.2018, <https://www.WhatsApp.com/about/>
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin yayıncılık.
- Yıldırım, C. (1999). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. *ÖSYM Yayınları*, 4.
- Yıldırım, K., Yaşar, Ö., ve Duru, M. (2016). Öğretmen ve öğrenci görüşleri temelinde akıllı telefonların eğitim öğretim ortamlarında kullanılmasının ve etkilerinin incelenmesi. *International Journal of Education Science and Technology*, 2(2), 72-84.
- Zhang, B. H., & Looi, C. K. (2011). Developing a sustainable education innovation for seamless learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 2148-2154.

Zorunlu ve İsteğe Bağlı Hazırlık Programları Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönergesi, (2019)

Erişim Tarihi: <http://inonu.edu.tr/tr/ydyo>



EKLER

EK-1. İngilizce Duyuşsal Alana İlişkin Tutum Ölçeği

İNGİLİZCE DERSİNE İLİŞKİN DUYUŞSAL ALAN TUTUM ÖLÇEĞİ

| Değerli Katılımcı, | | Tamamen Katılıyorum | Katılıyorum | Kısmen Katılıyorum | Katılmıyorum | Hiç Katılmıyorum |
|---|--|---------------------|-------------|--------------------|--------------|------------------|
| İngilizce dersi ile ilgili olarak bir görüş ve yargı bildiren aşağıdaki cümleleri okuyunuz. Bu görüşlere ne ölçüde katıldığınızı veya katılmadığınızı sağ tarafta bulunan sütunda yanıt olarak verilen beş görüşten birini işaretleyerek size verilen optik forma kodlayınız . Seçenekler "tamamen katılıyorum", "katılıyorum", "kısmen katılıyorum", "katılmıyorum", "hiç katılmıyorum" şeklinde verilmiştir. Lütfen doğru ve düşüncelerinizi en iyi ifade ettiğini düşündüğünüz, kendinize en uygun seçeneği işaretleyiniz. Araştırmaya gösterdiğiniz katkı için teşekkürlerimi sunarım. | | | | | | |
| Öğr. Gör. Ümit YAKAR İnönü Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu | | | | | | |
| No | İngilizce Duyuşsal Alan Tutum Ölçeğine İlişkin Tutum Maddeleri | A | B | C | D | E |
| 1 | İngilizce dersi zorunlu olmasa dersi almam. | A | B | C | D | E |
| 2 | İngilizcede öğrendiğim her yeni konu kendime güveni artırıyor. | A | B | C | D | E |
| 3 | İngilizceyi öğrenme hayatımı kazanmada bana yardım edecektir. | A | B | C | D | E |
| 4 | İngilizceyi iyi yapabileceğimi biliyorum. | A | B | C | D | E |
| 5 | İngilizceyi önemli bir ders olarak görüyorum. | A | B | C | D | E |
| 6 | Sınıfta İngilizce konuşmaktan çekinmem. | A | B | C | D | E |
| 7 | İngilizce dersine girmekten zevk almam. | A | B | C | D | E |
| 8 | Öğretmenim benim İngilizcede başarılı olabileceğimi düşünmektedir. | A | B | C | D | E |
| 9 | İngilizce öğretmenimle İngilizce konuşmam için beni cesaretlendirmektedir. | A | B | C | D | E |
| 10 | İngilizce ile ilgili soruları çözdüğümde kendime güven duyuyorum. | A | B | C | D | E |
| 11 | İngilizce dersinde iyi değilim. | A | B | C | D | E |
| 12 | İngilizce dersine çalışmak hoşuma gider. | A | B | C | D | E |
| 13 | Konuşma esnasında yaptığım hatalardan pes etmem. | A | B | C | D | E |
| 14 | Konular ilerledikçe kendime güveni kaybediyorum. | A | B | C | D | E |
| 15 | İngilizce öğretmenim İngilizcede daha iyiye gittiğimi hissettirmektedir. | A | B | C | D | E |
| 16 | Öğretmenim daha çok İngilizce çalışmam için beni cesaretlendirmektedir. | A | B | C | D | E |
| 17 | Yabancı bir dili anlama insanın dünyayı daha iyi anlamasına katkıda bulunur. | A | B | C | D | E |
| 18 | İngilizce dersi sıkıcı bir derstir. | A | B | C | D | E |
| 19 | İngilizcenin üçüncü ve dördüncü sınıflarda da okutulmasını isterim. | A | B | C | D | E |
| 20 | Gelecekteki çalışmalarında İngilizceye ihtiyaç duyacağım. | A | B | C | D | E |
| 21 | İngilizcenin konuşulduğu bir ülkede bir süre çalışmak isterim. | A | B | C | D | E |
| 22 | Öğretmen sınıfta soru sorunca heyecanlanırım. | A | B | C | D | E |
| 23 | Konuşma esnasında yaptığım hatalar beni olumsuz yönde etkiler. | A | B | C | D | E |
| 24 | İngilizce öğrenmeyi çok istiyorum. | A | B | C | D | E |
| 25 | Öğretmenim yapabileceğim bütün İngilizce konularını öğrenmemi istiyor. | A | B | C | D | E |
| 26 | İngilizce dersini seviyorum. | A | B | C | D | E |
| 27 | İngilizce hayatımdaki işlerde benim için önemli olmayacak. | A | B | C | D | E |
| 28 | İngilizceyi öğreneceğime eminim. | A | B | C | D | E |
| 29 | Yeni bir dil öğrenmek için çaba göstermeye değer. | A | B | C | D | E |
| 30 | İngilizce için çaba göstermeye değer. | A | B | C | D | E |
| 31 | Bir üniversite öğrencisi için yabancı bir dil öğrenmek önemlidir. | A | B | C | D | E |
| 32 | İngilizce ile ilgili grup çalışmalarında bulunmaktan zevk alırım. | A | B | C | D | E |
| 33 | Ders esnasında verilen alıştırmaları tek başıma zevkle yaparım. | A | B | C | D | E |
| 34 | Daha zor İngilizceyi başaracağımı sanıyorum. | A | B | C | D | E |
| 35 | İngilizce dersinden iyi notlar alabilirim. | A | B | C | D | E |
| 36 | İngilizcede daha ileri düzeydeki çalışmaları yapabilirim. | A | B | C | D | E |
| 37 | Kütüphanede bulunan İngilizce ile ilgili kitaplar ilgimi çeker. | A | B | C | D | E |
| 38 | İngilizceyi düzgün konuşabileceğime inanıyorum. | A | B | C | D | E |
| 39 | İngilizcede ilerlemek geleceğim için önemli değildir. | A | B | C | D | E |
| 40 | Bir yetişkin olarak İngilizceyi birçok yerde kullanacağım. | A | B | C | D | E |
| 41 | Uğraştığım çoğu konuyu başarıyorum ama İngilizceyi başaramıyorum. | A | B | C | D | E |
| 42 | Boş zamanlarımda İngilizce ile ilgilenmek hoşuma gider. | A | B | C | D | E |
| 43 | İngilizce öğretmeni olmak isterim. | A | B | C | D | E |
| 44 | İngilizce ile uğraşmanın zaman kaybı olduğunu düşünüyorum. | A | B | C | D | E |
| 45 | İngilizceyi iyi öğrenebilecek bir tip değilim. | A | B | C | D | E |

| | | Tamamen Katılıyorum | Katılıyorum | Kısmen Katılıyorum | Katılmıyorum | Hiç Katılmıyorum |
|----|--|---------------------|-------------|--------------------|--------------|------------------|
| 46 | Hata yapmaktan korktuğum için sınıfta İngilizce konuşmaktan çekinirim. | A | B | C | D | E |
| 47 | İngilizce öğretmenimin sempatik olduğunu düşünüyorum. | A | B | C | D | E |
| 48 | İngilizce önemli ve gerekli bir derstir. | A | B | C | D | E |
| 49 | İngilizce dersini almak benim için bir zaman kaybıdır. | A | B | C | D | E |
| 50 | İngilizce ile ilgili tartışmaların yapıldığı ortamlarda bulunmaktan zevk alırım. | A | B | C | D | E |
| 51 | İngilizce çalışırken kendi kendimi motive edebiliyorum. | A | B | C | D | E |
| 52 | İngilizce dersinde kendimi derse veremiyorum. | A | B | C | D | E |
| 53 | İngilizce sınavından önce korku ve heyecan duyarım. | A | B | C | D | E |
| 54 | İngilizce bana kolay gelir. | A | B | C | D | E |
| 55 | Yapmam gereken işlerle karşılaştığımda İngilizce öğrenme çok zamanımı alır. | A | B | C | D | E |
| 56 | Öğretmenim benim derste aktif olmamı sağlamaktadır. | A | B | C | D | E |



EK-2. İngilizce Akademik Başarı Ölçme Testi**İngilizce Başarı Testi**

1. I am really busy this week but I don't know where to start. I need to make ____.

- a) future plans b) some work
c) an early night d) a to do list

2. The weather was really nice. We ____ for about 30 minutes then ____ a coffee.

- a) walked/have b) walks/has
c) walk/have d) walked/had

3. How often does _____ ?

- a) you study at university
b) your boss gets angry
c) food does he like
d) Jane talk to her boyfriend

4. ____ money ____ you saved since you started to work?

- a) How many/have b) How much/has
c) How much/have d) How /have

5. There was a boy in the car during the accident. He was very ____.

- a) scared b) awful
c) angry d) confused

6. Whenever it rains I feel ____ and sleepy.

- a) guilty b) calm
c) in a good mood d) confused

7. My grandfather really loves living in the countryside peacefully. He ____ the crowd and the noise in the cities.

- a) can't stand
b) is interested in
c) is keen on
d) is really into

8. How often do you ____ on social network sites?

- a) send
b) photograph
c) post
d) like

9. I think you should take the train to the city center. You can't find a ____ on a weekday.

- a) pavement b) parking space
c) train ticket d) public transport

10. ____ a big shopping center here last year. It collapsed after the earthquake.

- a) There is b) There are
c) There were d) There was

11. Have you been to the food fair yet? There are ____ food you can imagine.

- a) a lot of b) all kinds of
c) huge d) several

12. Every now and then my boss ____ us to dinner.

- a) takes b) is taking
c) take d) took

13. Everyone ____ a dream to travel around the world.

- a) have b) is having
c) has d) had been

14. Kenan Sofuoglu is a Turkish motorcyclist ____ has won the world championship many times.

- a) which b) who
c) whose d) whom

15. His flat has only one room ____ he studies, cooks and sleeps.

- a) where b) when
c) there d) what

16. When you have a job interview you must be ____ time.

- a) with b) on
c) in d) for

17. A: Excuse me! Could you tell me how to get to the nearest hospital?

B: Sure, turn left here and ____ you reach a crossroads. It's on the corner.

- a) straight along b) second right
c) go past d) keep going until

18. A: Where is your new flat?

B: It's five ____ from here. Go past that baker's, it's on the right on 5th floor.

- a) streets b) car drive
c) buildings d) minutes' walk

19. One of the most important tourist ____ in France is the Eiffel Tower.

- a) skyscraper b) attractions
c) information d) center

20. He will miss his flight. The plane ____ in 15 minutes.

- a) takes off b) lands on
c) jumps d) forwards

21. Watch out! That car ____ really fast.

- a) is come b) comes
c) is coming d) came

22. ____ I thought he was lying, but after he showed me the pictures I believed him.

- a) When b) Firstly
c) While d) At first

23. If you want to take part in the project please step ____.

- a) forward b) out of
c) through d) around

24. The kids were ____ after the swimming classes.

- a) embarrassed b) anxious
c) exhausted d) excited

25. It is the right time to tell the boss that you want a rise. He is in ____ today.

- a) a good mood b) pleased
c) confused d) relax

26. I was so excited to see the new Star Wars movie but I am really ____ . It was the worst of the series.

- a) nervous b) angry c) disappointed d) scared

27. A: Are you free tonight? We can go to the new pizza restaurant around the corner.

B: I'm afraid I can't. I have ____ tonight.

- a) some exercise b) the shopping
c) a family meal d) a good time

28. David is not here this week. He is on ____.

- a) a business trip b) hospital
c) housework d) an important meeting

29. A: How often do you shop online?

B: Well, I usually buy clothes online ____.

- a) once b) twice
c) every month d) last year

30. A: Would you like to go camping with us?

B: Thanks, but I guess I'm not an ____ person.

- a) exciting b) outdoor
c) indoor d) activity

31. I'm planning to ____ about my life. Do you think people would read it?

- a) type b) story
c) blog d) post

32. She is really happy about moving to Canada. She has always ____ about it.

- a) experienced b) thought c) dreams d) dreamed

33. People who smoke in the ____ really annoy me!

- a) pedestrian area b) street cleaner
c) street performer d) smoking area

34. These days, most big cities have _____. So, it is easy to find anything you want to buy.

- a) souvenir sellers b) parking spaces
c) market places d) cleaning

35. My daughter has moved to Germany to study university. She ____ German this year.

- a) learns b) is learning c) has learned d) learned

36. Do you ever get ____ when taking an English test?

- a) confused b) lonely c) guilty d) embarrassed

37. Most people act ____ when they are in a room with strangers.

- a) funny b) quickly c) regularly d) seriously

38. It is always good to talk to people ____ at work.

- a) fluently b) nice c) angry d) politely

39. I had a really bad ____ last year when I was on holiday. My flight was put off and I spent the night at the airport.

- a) story b) accident c) experience d) terrible

40. Something strange ____ this morning. My TV turned on by itself.

- a) happened b) existed c) scared d) excited

EK-3. Odak Grup Görüşme Formu**ODAK GRUP GÖRÜŞME FORMU**

1. Hazırlık dersleriyle ilgili ne düşünüyorsunuz?
2. Hazırlık dersleriyle ilgili sizi en fazla tatmin eden şeyler nedir? Açıklar mısınız?
3. Hazırlık dersleriyle ilgili sizi en az tatmin eden şeyler nedir? Açıklar mısınız?
4. WhatsApp ve Kahoot etkinlikleri faydalı mıydı? Nasıl?
5. WhatsApp ve Kahoot etkinlikleri sizi motive etti mi? Nasıl?
6. WhatsApp ve Kahoot etkinlikleri nasıl daha iyi olabilirdi?
7. WhatsApp ve Kahoot etkinlikleri İngilizcenizi geliştirdi mi? Nasıl?
8. WhatsApp ve Kahoot etkinliklerini yaparken zorlandınız mı? Nasıl? Neden?

EK-4. Başarı Testi Belirtke Tablosu**Başarı Testi Belirtke Tablosu**

| Ünite | Avrupa Dil Portföyü B1 Seviyesi Dil Kazanımları | Sorular |
|---------|---|---------|
| 1.Ünite | <ul style="list-style-type: none"> • Talk about your daily life • Ask questions • Talk about how often you do things • Talk about your free time • Predict before you read a text • Understand and use nouns and verbs with the same form • Talk about the weather • Talk about your likes and dislikes • Write a web post | 1 |
| | | 2* |
| | | 4 |
| | | 5 |
| | | 8 |
| | | 9 |
| | | 28 |
| | | 29 |
| | | 30* |
| | | 31* |
| | | 32 |
| | | 33 |
| | | 34* |
| | | 35 |
| 36 | | |
| 37* | | |
| 2.Ünite | <ul style="list-style-type: none"> • Talk about where you live • Talk about the present • Identifying things and people • Talk about things in your home • Use phrases with on • Understand sentences with missing words • Ask for and give directions • Write text messages | 10 |
| | | 11 |
| | | 12 |
| | | 13 |
| | | 14 |
| | | 15 |
| | | 16 |
| | | 17 |
| | | 18 |
| | | 19 |
| | | 20 |
| | | 38 |
| | | 39 |
| 40 | | |
| 3.Ünite | <ul style="list-style-type: none"> • Describe movement • Talk about the past (1) and (2) • Talk about feelings • Understand and use adverbs of manner • Understand -t and -d before a consonant • Tell and respond to a story • Write an informal email describing an event | 3 |
| | | 6 |
| | | 7 |
| | | 21 |
| | | 22 |
| | | 23 |
| | | 24 |
| | | 25 |

| Ünite | Avrupa Dil Portföyü B1 Seviyesi Dil Kazanımları | Sorular |
|--------------|--|----------------|
| | | 26 |
| | | 27 |
| | | 41 |
| | | 42 |
| | | 43 |
| | | 44 |
| | | 45 |

* Analiz sonrasında testten çıkarılan maddeler



EK-5. WhatsApp Etkinlikleri

| WhatsApp Etkinliği 1 | |
|----------------------|--|
| Beceriler | Dinleme ve Konuşma |
| Amaç | Sevdiğiniz/Sevmediğiniz Şeyler Hakkında Konuşma |
| Etkinlik | <p>Araştırmacı aşağıdaki kalıp cümleleri WhatsApp grubuna gönderir. Öğrencilerden sevdikleri ve sevmedikleri şeyleri birer madde kullanarak söylemelerini daha sonra “How about you (öğrenci ismi)” şeklinde bir başka arkadaşının aynı şekilde cümleleri kullanması için yönlendirmesini ister. Her öğrenci cümlelerini bir ses kaydı şeklinde gruba gönderir ve bir başka arkadaşını konuşmaya davet eder. İlk cümleyi araştırmacı söyler ve sınıftan rastgele bir öğrenciyi konuşmaya davet eder.</p> <p>Örnek: My favourite hobby is to ride a bike and I can't stand smoking, how about you Esra?</p> <p>Öğrenciler daha önce cevap vermiş kişileri tekrar konuşmaya davet edemez ve isteğe bağlı olarak sevdikleri/sevmedikleri şeylerin görüntülerini paylaşabilirler. Tüm öğrenciler kalıpları kullandıktan sonra etkinlik tamamlanmış olur.</p> <ul style="list-style-type: none"> • My favourite hobby is ... • I really love ... • I'm not keen on • I prefer to • I don't mind • I'm really interested in ... • I quite like ... • I can't stand |
| WhatsApp Etkinliği 2 | |
| Beceriler | Dinleme ve Konuşma |
| Amaç | Duygular ve ruh hali hakkında konuşma |
| Etkinlik | <p>Araştırmacı aşağıdaki durumları WhatsApp grubuna gönderir.</p> <ul style="list-style-type: none"> • before an exam • when someone is rude to you • after you have slept very badly • when you can't remember someone's name • when your boss tells you that your pay will rise by 25% <p>Araştırmacı etkinliği başlatmak için yukarıdaki durumlardan birini seçerek bu durumda ne hissettiğini ifade eder. Daha sonra başka bir öğrenciyi yukarıdaki durumlardan birini seçerek nasıl hissettiğini sorar: “How do you feel ...” Öğrenciler sırayla ne hissettiklerini ifade eder ve bir arkadaşlarına aynı soruyu sorar.</p> |
| WhatsApp Etkinliği 3 | |
| Beceriler | Okuma ve Yazma |
| Amaç | Bir Hikâye Anlatma |
| Etkinlik | <p>Araştırmacı derste “past tense” ve bir hikâye anlatırken kullanılacak kalıpları öğretir. Daha sonra her öğrenciden yaşadıkları bir anıyı hikâye olarak yazıp “WhatsApp” grubuna göndermelerini ister. Öğrenciler birbirlerinin hikâyelerini okuyarak kendi hikâyelerini paylaşırlar. Araştırmacı hikâyelerle ilgili geri dönüt verir.</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>Örnek:</p> <p>Student A: 2 years ago I was going to Istanbul from Malatya by plane. The plane did take off well and everything was great. But one hour later something went wrong. The plane dropped 20-30m in the air. I don't know how it happened but I felt like that. I was trying to calm down. The pilot was announcing "Please fasten your seatbelts and calm down". Everything was great for me and I didn't fell scared but suddenly an old man began to read Koran loudly. And after that I said "Ok, I am in the end right now. I am gonna die". The old man was really scared me.</p> <p>Student B: Actually, The old man was what scared u.</p> |
|--|--|

| WhatsApp Etkinliği 4 | |
|-----------------------------|---|
| Beceriler | Okuma ve Yazma |
| Amaç | Bir etkinliği iptal etmek için mail yazma |
| Etkinlik | <p>Araştırmacı derste bir etkinlik planlama, randevulaşma ve iptal etme ile ilgili kalıpları öğretir. Öğrenciler birbirleriyle konuşarak bir etkinlik planı yapıp randevulaşırlar. Daha sonra öğrenciler bu etkinliği iptal etmek veya ertelemek için birbirlerine mail yazarlar. Öğrenciler mail yazarken kullanacakları kalıpları derste öğrenir.</p> <p>Örnek:</p> <p>Dear Ayşe,</p> <p>What's up? I am okay, since I left from you. I hope you aren't angry with me. But to be honest; My bus ticket's date is on the 27 December and I have to go to my hometown because I miss my family so much. Anyway, shall we meet earlier? If it is suitable for u, let me know please. I am waiting for ur reply.</p> <p>Take care.</p> <p>Şeyda</p> |

| WhatsApp Etkinliği 5 | |
|-----------------------------|--|
| Beceriler | Okuma ve Yazma |
| Amaç | Şimdiki Zamanı Kullanma |
| Etkinlik | <p>Öğrenciler sınıfta Present Continuous Tense (şimdiki zaman) öğrenir. Araştırmacı öğrencilerden aşağıdaki kalıpları ve "present continuous tense" kullanarak o anda yaptıkları şeyi bir görsel ile anlatmalarını ister. Öğrenciler o anda bir fotoğraf çekerek gruba atar ve yaptığı eylemi yazılı olarak anlatır.</p> <p>Örnek: Right now I am preparing some snacks for me and my friends.</p> |

| WhatsApp Etkinliği 6 | |
|-----------------------------|---|
| Beceriler | Dinleme ve Konuşma |
| Amaç | Günlük rutinler hakkında konuşmak |
| Etkinlik | <p>Derste günlük yapılan işler hakkında konuşulur ve araştırmacı aşağıda verilen kalıpları öğretir. Araştırmacı bir gün boyunca yaptığı eylemleri bir kısa kısa videolar halinde çekmelerini ve anlatmalarını ister. Öğrenciler derste öğrendikleri aşağıdaki kalıpları kullanarak günlük rutinlerini bir video çekerek anlatırlar ve grupta paylaşırlar.</p> |

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • spend time with relatives • do some exercise • do house work • do the shopping • stay in for the evening • make future plans • do homework • have an early night • make a to-do list • have a good time • have a family meal • go on a trip • chat with friends online • eat healthy food |
|--|--|

| WhatsApp Etkinliği 7 | |
|-----------------------------|--|
| Beceriler | İngilizce Kelime Bilgisi |
| Amaç | “Relative Clause” kullanarak cümle yazma |
| Etkinlik | <p>Öğrenciler derste “relative clause” yapısını öğrenirler. Daha sonra araştırmacı WhatsApp uygulaması üzerinden öğrencilere ilgili ünitelerin kelime listesini gönderir. Öğrenciler “relative clause” yapısını kullanarak kelime listesinden birer kelimeyi anlatmaya çalışır. Diğer öğrenciler bu kelimenin ne olduğunu bulmaya çalışır.</p> <p>Örnek: A: It’s something that we use in the kitchen. It is something that we use to chop vegetables. B: Is it a knife?</p> |

| WhatsApp Etkinliği 8 | |
|-----------------------------|---|
| Beceriler | Yazma, Okuduğunu Anlama, Dilbilgisi |
| Amaç | “Relative Clause” kullanarak cümle yazma |
| Etkinlik | <p>Öğrenciler derste “relative clause” yapısını öğrenirler. Daha sonra araştırmacı WhatsApp uygulaması üzerinden öğrencilere internetten buldukları bir şehir, adını kullanmadan “relative clause” yapısını kullanarak betimlemelerini ister ve örnek cümle gönderir. Öğrencileri bu kalıp cümleleri kullanarak şehrin bir fotoğrafıyla birlikte sorularını WhatsApp’ta paylaşır. Daha sonra gruptaki diğer öğrenciler hangi şehir olduğunu bulmaya çalışır, tahminlerini gruba gönderirler.</p> <p>Örnek: A: It is a city where you can have fish and chips. B: Is it London?</p> |

| WhatsApp Etkinliği 9 | |
|-----------------------------|--|
| Beceriler | Kelime Bilgisi |
| Amaç | Emojilerle Kelime Tahmin Etme |
| Etkinlik | <p>Araştırmacı işlenen konuları kapsayan bir kelime listesini WhatsApp grubuna gönderir. Öğrenciler sırayla bu kelimelerden herhangi birini akıllı telefonlarındaki emoji klavyesiyle anlatmaya çalışır. Diğer öğrenciler bu kelimeyi tahmin etmeye çalışır.</p> <p>Örnek: “Satellite TV” kelimesi için öğrenci sorar;</p> |



EK-6. Geleneksel Tipte Ödevler

| Ödev 1 | |
|------------------|---|
| Beceriler | Dinleme ve Konuşma |
| Amaç | Sevdiğiniz/Sevmediğiniz Şeyler Hakkında Konuşma |
| Etkinlik | <p>Aşağıda verilen kalıp cümleleri kullanarak sevdiğiniz ve sevmediğiniz şeyleri bir arkadaşınıza anlatınız. Daha sonra arkadaşınıza sevdiği ve sevmediği şeyleri aşağıdaki gibi sorun.</p> <p>Örnek: My favorite hobby is to ride a bike and I can't stand smoking, how about you Esra?</p> <p>Öğrenciler daha önce cevap vermiş kişileri tekrar konuşmaya davet edemez ve isteğe bağlı olarak sevdikleri/sevmedikleri şeylerin görüntülerini paylaşabilirler. Tüm öğrenciler kalıpları kullandıktan sonra etkinlik tamamlanmış olur.</p> <ul style="list-style-type: none"> • My favourite hobby is ... • I really love ... • I'm not keen on • I prefer to.... • I don't mind.... • I'm really interested in ... • I quite like ... • I can't stand.... |

| Ödev 2 | |
|------------------|--|
| Beceriler | Dinleme ve Konuşma |
| Amaç | Duygular ve ruh hali hakkında konuşma |
| Etkinlik | <p>Aşağıda verilen durumlarda ne hissettiğinizi bir arkadaşınıza anlatın ve kendisinin aynı durumlarda ne hissettiğini sorun. Derste öğrenilen kalıp cümleleri kullanabilirsiniz.</p> <ul style="list-style-type: none"> • before an exam • when someone is rude to you • after you have slept very badly • when you can't remember someone's name • when your boss tells you that your pay will rise by 25% <p>Örnek: - How do you feel before an exam? - I feel stressed.</p> |

| Ödev 3 | |
|------------------|--|
| Beceriler | Okuma ve Yazma |
| Amaç | Bir Hikâye Anlatma |
| Etkinlik | <p>Araştırmacı derste "past tense" ve bir hikâye anlatırken kullanılacak kalıpları öğretir. Daha sonra her öğrenciden yaşadıkları bir anıyı hikâye olarak yazmalarını ister. Öğrenciler yazdıkları hikâyeleri sınıfa getirip panoya asar. Öğrenciler birbirlerinin hikâyelerini okuyarak arkadaşlarına hikâyeleri hakkında sorular sorar. Araştırmacı hikâyelerle ilgili geri dönüt verir.</p> |

| Ödev 4 | |
|---------------|--|
|---------------|--|

| | |
|------------------|---|
| Beceriler | Okuma ve Yazma |
| Amaç | Bir etkinliği iptal etmek için not yazma |
| Etkinlik | Araştırmacı derste bir etkinlik planlama, randevulaşma ve iptal etme ile ilgili kalıpları öğretir. Öğrenciler birbirleriyle konuşarak bir etkinlik planı yapıp randevulaşırlar. Daha sonra öğrenciler bu etkinliği iptal etmek veya ertelemek için birbirlerine birer not yazarlar. Öğrenciler notları yazarken kullanacakları kalıpları derste öğrenir. Eğitmen bu notları toplar ve öğrencilere geri dönüt verir. |

Ödev 5

| | |
|------------------|--|
| Beceriler | Dinleme ve Konuşma |
| Amaç | şimdiki Zamanı Kullanma |
| Etkinlik | Öğrenciler sınıfta "present continuous tense" (şimdiki zaman) kalıbını öğrenir. Araştırmacı öğrencilerden "present continuous tense" kullanarak telefonlarındaki bir fotoğrafta ne yaptıklarını bir arkadaşlarına anlatmalarını ister. Öğrenciler bu fotoğrafı arkadaşlarına göstererek ne yaptığını "present continuous tense" kullanarak ifade eder. |

Ödev 6

| | |
|------------------|---|
| Beceriler | Dinleme ve Konuşma |
| Amaç | Günlük rutinler hakkında konuşmak |
| Etkinlik | <p>Derste günlük yapılan işler hakkında konuşulur ve araştırmacı aşağıda verilen kalıpları öğretir. Araştırmacı öğrencilerde bir gün boyunca yaptığı eylemleri yanındaki arkadaşına anlatmasını ister. Öğrenciler bir süre pratik yaptıktan sonra aşağıdaki kalıpları kullanarak günlük rutinlerini derste anlatırlar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • spend time with relatives • do some exercise • do house work • do the shopping • stay in for the evening • make future plans • do homework • have an early night • make a to-do list • go to bed late • have a good time • have a family meal • go on a trip • chat with friends online • eat healthy food |

Ödev 7

| | |
|------------------|--|
| Beceriler | İngilizce Kelime Bilgisi |
| Amaç | "Relative Clause" kullanarak cümle kurma |
| Etkinlik | Öğrenciler derste "relative clause" yapısını öğrenirler. Daha sonra araştırmacı öğrencilere ilgili ünitelerin kelime listesini paylaşarak dersten sonra bir kelime oyunu oynamalarını ister. Buna göre öğrenciler "relative clause" yapısını kullanarak kelime listesinden birer kelimeyi anlatmaya çalışır. Arkadaşları ise bu kelimenin ne olduğunu bulmaya çalışır. |

| |
|---|
| Örnek: It's something that we use for shopping. (credit card) It's an electronic device that we use in the kitchen. (blender) |
|---|

| Ödev 8 | |
|------------------|--|
| Beceriler | Konuşma, Dinleme, Dilbilgisi |
| Amaç | "Relative Clause" kullanarak cümle yazma |
| Etkinlik | Öğrenciler derste "relative clause" yapısını öğrenirler. Daha sonra araştırmacı WhatsApp uygulaması üzerinden öğrencilere internetten buldukları bir şehri, adını kullanmadan "relative clause" yapısını kullanarak betimlemelerini ister ve örnek cümle gönderir. Öğrencileri bu kalıp cümleleri kullanarak şehrin bir fotoğrafını göstererek anlatır. Diğer öğrenciler şehrin adını tahmin etmeye çalışır. Daha sonra gruptaki diğer öğrenciler hangi şehir olduğunu bulmaya çalışır, tahminlerini gruba gönderirler. Örnek: A: It is a city where you can have fish and chips. B: Is it London? |

| Ödev 9 | |
|------------------|--|
| Beceriler | İngilizce Kelime Bilgisi |
| Amaç | Çizerek Kelime Tahmin Etme |
| Etkinlik | Araştırmacı işlenen konuları kapsayan bir kelime listesini öğrencilerle paylaşır. Öğrenciler sırayla bu kelimelerden herhangi birini tahtada veya sınıf dışında iseler bir kâğıda çizerek anlatmaya çalışır. Diğer öğrenciler bu kelimeyi tahmin etmeye çalışır. |

EK-7. Araştırma İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 30/10/2018-E.82948

T.C.

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Yabancı Diller Yüksekokulu Müdürlüğü



Sayı : 76573517-900
Konu : Veri Toplama Çalışması

Sayın Öğr.Grv. Ümit YAKAR
Yabancı Diller Yüksekokulu Müdürlüğü - Öğretim Görevlisi

Yürütmekte olduğunuz "İngilizce Öğreniminde Mobil Kesintisiz Öğrenmenin Öğrencilerin Başarısına ve Tutumlarına Etkisi" yüksek lisans tezinde kullanılmak üzere Yüksekokulumuz İngilizce Hazırlık Programında öğrenim gören öğrencilerden veri toplama talebiniz ile ilgili dilekçeniz Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinize rica ederim.

e-imzalıdır
Doç.Dr. Süleyman Nihat ŞAD
Yüksekokul Müdürü

Ek:Dilekçe