

**T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

Yüksek Lisans Tezi

**ÜNİVERSİTE YABANCI DİL HAZIRLIK SINIFI
ÖĞRENCİLERİNİN TEKNOLOJİ DESTEKLİ
YABANCI DİL ÖĞRENİMİNE YÖNELİK
TUTUMLARI**

Sinan Gürleyik

Zonguldak 2019

**T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

Yüksek Lisans Tezi

**ÜNİVERSİTE YABANCI DİL HAZIRLIK SINIFI
ÖĞRENCİLERİNİN TEKNOLOJİ DESTEKLİ YABANCI
DİL ÖĞRENİMİNE YÖNELİK TUTUMLARI**

**Hazırlayan
Sinan Gürleyik**

**Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Elif Akdemir**

Zonguldak 2019

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Hazırladığım Yüksek Lisans Tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, yazımda enstitü yazım kılavuzuna uygun davranıldığımı taahhüt ederim.

18. /02/ 2019

Sinan GÜRLEYİK



T.C.

ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında 2010528204006 Numaralı Sinan Gürleyik'in hazırladığı "Üniversite Yabancı Dil Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Teknoloji Destekli Yabancı Dil Öğrenimine Yönelik Tutumları" konulu YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 24 Ocak 2019 Perşembe günü saat 14:00'da yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezinin onayına OYBİRLİĞİYLE karar verilmiştir.

Başkan

Dr. Öğr. Üyesi Emrullah Yılmaz

Üye.....

Dr. Öğr. Üyesi Elif Akdemir(Danışman)

Üye.....

Dr. Öğr. Üyesi Murat İnce

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım

18/02/2019

Enstitü Müdürü

Doç. Dr. Ertaçrul Yıldırım

ÖZET

Kurum : ZBEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim
Anabilim Dalı

Tez Başlığı : Üniversite Yabancı Dil Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Teknoloji
Destekli Yabancı Dil Öğrenimine Yönelik Tutumları

Tez Yazarı : Sinan Gürleyik

Tez Danışmanı : Dr. Öğr. Üyesi Elif Akdemir

Tez Türü, Yılı : Yüksek Lisans, 2019

Sayfa Adedi : 71

Üniversiteler yüksek düzeyde eğitim ve araştırma yapan, bilgi üreten ve bilgiyi işlevli hale getiren kurumlardır. Günümüzde üniversiteler, ihtiyaç duyulan insan gücünün yetiştirilmesi için çeşitli yöntemler uygulamaktadırlar. Bu uygulamalardan biri bilgi çağında önem kazanan teknoloji destekli yabancı dil eğitimidir. Teknoloji destekli yabancı dil eğitimiyle öğrencilere mesleki bilgi ve beceri kazandırmaya çalışılmaktadır. Bu çalışmada öğrencilerin teknoloji destekli yabancı dil derslerinde yaşamış oldukları duyguları, edindikleri bilgileri ve teknoloji destekli yabancı dil eğitiminin sağladığı faydalar ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu amaçla teknoloji destekli yabancı dil eğitimi alan 875 öğrenci üzerinde bir anket çalışması yapılarak veriler toplanmıştır.

Araştırmada öğrencilerin, teknoloji destekli yabancı dil dersinde daha fazla İngilizce dil becerisi edinmedikleri, dolayısıyla alışlagelmiş bir İngilizce dersine kıyasla, teknoloji destekli dersten de aynı düzeyde verim aldıkları saptanmıştır. Öğrencilerin, laboratuvardaki aktivitelerden edindikleri bilgilerin, İngilizce dilbilgisi ve kelime haznelerinin gelişimi açısından büyük katkı sunmadığı, alışlagelmiş bir İngilizce dersine kıyasla bu derste İngiliz kültürü hakkında daha çok şey öğrenmedikleri görülmüştür. Öğrencilerin, alışlagelmiş bir İngilizce dersine kıyasla, teknoloji destekli yabancı dil dersine de daha fazla zaman harcamadıkları, laboratuvar aktiviteleri sayesinde İngilizce okuma becerilerinin gelişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sonuçlar, öğrencilerin, laboratuvar aktiviteleri sayesinde İngilizce yazma becerilerinin gelişmediğini göstermiştir. Bu sonuçlardan hareketle; araştırmaya katılan öğrencilerin teknoloji destekli yabancı dil öğrenmeye ilişkin tutumların genel olarak olumsuz olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Teknoloji, Yabancı Dil, Teknoloji Destekli Dil Öğrenimi, Öğrenci Tutumları

ABSTRACT

Institution : ZBEÜ Institute of Social Sciences, Department of Curriculum
and Instruction

Title : University Foreign Language Preparatory Class Students'
Attitudes Towards Technology-Enhanced Language Learning

Author : Sinan Gürleyik

Advisor : Dr. Elif Akdemir

Type of Thesis, Year : Master Thesis, 2019

Total Number of Pages : 71

Universities are institutions that make high-level education and research, produce information and make information functional. Today, universities apply various methods for the training of the manpower needed. One of these applications is technology-supported foreign language education, which has gained importance in the information age. Technology-enhanced foreign language education aims to provide students with professional knowledge and skills. In this study, it is tried to reveal the emotions, knowledge and the benefits of technology-enhanced foreign language education. For this purpose, 875 students who received technology-enhanced foreign language education were surveyed and data were collected.

In the research, it was determined that students do not acquire more English language skills in technology-enhanced foreign language course and thus they got the same level of efficiency from technology-enhanced course compared to a conventional English course. It was observed that the students did not develop in terms of English grammar and vocabulary, and did not learn much about British culture compared to a traditional English course. It was concluded that students did not spend more time in technology-enhanced foreign language lessons compared to a conventional English course and that their English reading skills didn't improve due to laboratory activities. In addition, the results showed that students couldn't improve their English writing skills thanks to their laboratory activities. Based on these results; it can be said that the students who participated in the research have generally negative attitudes towards technology-enhanced language learning.

Key Words: Technology, Foreign Language, Technology-Enhanced Language Learning, Student Attitudes

ÖNSÖZ

Tezimin hazırlanma sürecinde öncelikle desteğini esirgemeyen, çalışmamda bana doğru yolu göstererek yapıcı bir şekilde beni yönlendiren değerli hocam tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Elif AKDEMİR'e, tez savunma jürisinde görev alan değerli hocalarıma ve analizler aşamasında desteklerini esirgemeyen değerli arkadaşım Uzm. Mehmet UÇAR'a, ayrıca her zaman her şekilde yanımda ve beni destekleyen Aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.



İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	viii
KISALTMALAR LİSTESİ	ix
GİRİŞ	1
1. PROBLEM DURUMU	3
1.1. Araştırmanın Problemi	3
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	4
1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	5
2.1. Eğitimde Teknoloji Kullanımı	5
2.2. Eğitimde Teknoloji Kullanımının Öğrenmeye Etkileri.....	8
2.3. Yabancı Dil Eğitiminde Teknoloji Kullanımı.....	10
2.3.1. Teknoloji Destekli Yabancı Dil Öğrenimi	11
2.3.1.1. Davranışçı Yaklaşımlı BDDÖ	13
2.3.1.2. İletişimsel Yaklaşımlı BDDÖ	14
2.3.1.3. Bütüncül Yaklaşımlı BDDÖ	14
2.3.2. Teknoloji Destekli Yabancı Dil Öğreniminin Avantaj ve Sınırlılıkları	15
2.4. Teknolojiye Yönelik Tutum	19
2.4.1. Tutumun Tanım ve Bileşenleri	20
2.4.2. Teknoloji Destekli Öğrenime Yönelik Öğrenci Tutumları	20
2.4.2.1. Öğrenmeye Yönelik Tutum	21
2.4.2.2. Öğretmene Yönelik Tutum	22
2.4.2.3. Laboratuvar ve PC Erişimine Yönelik Tutum	23
2.4.2.4. İlgi ve Alaka.....	24
2.4.2.5. Özgüven ve Teknik Beceri	24
2.5. İlgili Araştırmalar	25
3. YÖNTEM	34
3.1. Evren ve Örneklem	34

3.2. Veri Toplam Aracı	36
3.3. Araştırma Verilerinin Analizi	37
4. BULGULAR.....	40
4.1. Teknoloji Destekli Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin Alt Boyutlara Yönelik Bulgular.....	40
4.2. Teknoloji Destekli Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Algının Öğrencilerin Demografik Bilgilerine Göre Karşılaştırması	47
SONUÇ	52
KAYNAKÇA	58
EKLER	69
ÖZGEÇMİŞ	71



TABLULAR LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 3.1: Katılımcıların Demografik Bilgileri	36
Tablo 3.2: Güvenirlilik Analizine Yönelik Bulgular	38
Tablo 4.1: Öğrenme Boyutuna İlişkin İfadelere Yönelik Bulgular	40
Tablo 4.2: Öğrenme Boyutuna İlişkin İfadelere Yönelik Bulgular	42
Tablo 4.3: Öğretmenin Rolü Boyutuna İlişkin İfadelere Yönelik Bulgular	43
Tablo 4.4: Laboratuvar-Bilgisayar Erişimi Boyutuna İlişkin İfadelere Yönelik Bulgular.....	44
Tablo 4.5: İlgi-Alaka Boyutuna İlişkin İfadelere Yönelik Bulgular.....	45
Tablo 4.6: Özgüven, Teknik Beceri, Ders Başarısı Boyutuna İlişkin İfadelere Yönelik Bulgular.....	46
Tablo 4.7: Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Teknoloji destekli Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Algılarının Karşılaştırılması	48
Tablo 4.8: Öğrencilerin Bölümlerine Göre Teknoloji destekli Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Düşüncelerinin Karşılaştırılması	48
Tablo 4.9: Öğrencilerin Dil Seviyelerine Göre Teknoloji destekli Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Düşüncelerinin Karşılaştırılması	49
Tablo 4.10: Öğrencilerin Dil Öğrenmek İçin Kullandıkları Araca Göre Teknoloji destekli Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Düşüncelerinin Karşılaştırılması	50

KISALTMALAR LİSTESİ

- Akt. : Aktaran
BDDÖ : Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi
S.S : Standart Sapma
SPSS : Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Proramı
TDDÖ : Teknoloji Destekli Dil Öğrenimi
Vb. : Ve benzeri
Vd. : Ve diğerleri



GİRİŞ

İnsanlar tarihin her döneminde günlük ihtiyaçlarını karşılamak, karşılaştıkları sorunları çözmek ve hayatlarını daha kolay hale getirmek amacıyla bilgiyi kullanmışlardır. İhtiyaçların bireyden bireye ve toplumdan topluma değişiklik göstermesi, bilgiye erişim yöntemlerini ve bilgiyi kullanma biçimlerini etkilemiştir. Bilgi tarihine bakıldığında günümüze değin dört büyük devrim hamlesinin gerçekleştirildiği söylenebilir. Birinci devrim, insan ve hayvan gücüne dayanan üretimden makine gücüne dayanan üretime geçişi ifade etmektedir. Bu geçiş, 1760-1830 arasındaki dönemde İngiltere'deki dokuma tezgâhlarının mekanikleşmesiyle etkisini göstermeye başlamıştır. Bu dönemde kullanılan araçlar teknoloji alanındaki evrimsel değişimlerin bir ürünü niteliği taşımıştır. İkinci devrim, 1870 yılı itibariyle benimsenen kitlesel üretim çağıdır (Gabaçlı ve Uzunöz, 2017; Erdem, 2016; Güzel, 2014; Eldem, 2017).

Üretimde yüksek düzeyde bir otomasyon gerçekleştirmek için elektronik ve bilgi teknolojilerine dayanan üçüncü devrimi ise, 1960'ların başında başlamıştır. Bilgi toplumu ve bilgi ekonomisi gibi kavramlar bu dönemden itibaren daha sık dile getirilmeye başlanmıştır. Bu yıllarda ABD'de ulusal savunma amacıyla ilk bilgisayarlar ortaya çıkmış ve 1974 yılına kadar internetin donanım ve yazılım unsurlarının geliştirildiği bir süreç yaşanmıştır. 1975 yılında ise internet daha büyük bir ağ haline gelmiştir. Nihayet, 1983 yılının sonunda TCP/IP protokolüne geçişin tamamlanmasıyla birlikte bugünkü anlamda internet ortaya çıkmıştır. Dördüncü devrim ise; bilişim, iletişim, internet, veri toplama, otomasyon, yapay zekâ ve robotik teknolojilerinin üretim süreçlerini yoğun biçimde etkilemesi ve dönüştürmesi ile ortaya çıkan yeni bir durumdur. Henüz tamamlanmamış olan bu dönem, toplumların ve bireylerin bilgi edinme yöntemlerini değiştirmelerini zorunlu hale getirmiştir (Bulut ve Akçacı, 2017; Alçın, 2016; Stock ve Seliger, 2016; Kotler, 2007; Aktan, 2015; Ekiz ve Babacan, 2012; Aslan, 2017; Altınbaşak ve Karaca, 2009; Gülmez, 2011).

Günümüzde bu bilgi teknolojilerine zamanla yeni bilgisayarların eklenmesiyle ağ üzerinden iletişim giderek artmış ve çok sayıda kullanıcının yararlandığı yeni kullanım alanları ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla bilgi sistemleri tüm alanlarda olduğu gibi eğitim kurumlarında da yaygınlaşmış ve özellikle

dünyanın gelişmiş ülkelerindeki eğitim kurumlarında artan bir şekilde kullanım alanı bulmuştur. Eğitimde bilgi teknolojilerinin aktif bir biçimde kullanılması birçok uygulamayı da beraberinde getirmiştir. Bu uygulamalardan biri yabancı dil eğitiminin teknoloji destekli olarak verilmesidir. Bu uygulamayı başarılı bir biçimde yerine getirmek isteyen eğitim kurumları tüm öğrenim gören kadrolarına güncel, doğru ve tam bilgi sunarak eğitim sektöründe rekabet güçlerini arttırmaktadırlar.

Çalışma iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; teknolojinin eğitimde kullanılmasına yönelik yapılan araştırmalar neticesinde genel olarak eğitimde teknoloji kullanımına etki eden unsurlar, teknoloji kullanımının öğrenmeye olan etkileri, yabancı dil eğitiminde teknolojinin kullanımı ve öğrencilerin teknoloji destekli yabancı dil öğrenme sürecine yönelik tutumlarına ilişkin bilgiler verilmiştir. Ayrıca, bu konu üzerinde yapılan çalışma ve araştırmalar üzerinde de durulmuştur. İkinci bölümde ise yabancı dil eğitiminde teknolojinin kullanımına yönelik öğrenci tutumlarını ortaya koymak amacıyla Karabük Üniversitesi'nde gerçekleştirilen alan çalışması sonuçlarına yer verilmiştir.

1. PROBLEM DURUMU

1.1. Araştırmanın Problemi

Eğitimde teknolojinin kullanımı, eğitime yön veren anlayışların köklü bir biçimde değişimini zorlamaktadır. Günümüzde sadece eğitim kurumları değil bireylerin de kendilerini gerçekleştirmeleri ve potansiyellerini kullanabilmeleri için yeni dönemin ruhuna uygun bilgi işleme becerileri kazanmaları gerekmektedir. Bu gereklilikten hareketle üniversite öğrencilerinin teknoloji destekli yabancı dil öğrenimine yönelik tutumları incelenmiştir. Karabük Üniversitesinde zorunlu ve isteğe bağlı yabancı dil dersi gören öğrenciler üzerinde gerçekleştirilen bu araştırma, nicel bir araştırma niteliği taşımaktadır (Şavran, 2009). Bu çalışmada amaçlarına göre araştırma tiplerinden olan betimleyici araştırma tipi kullanılmıştır. Betimleyici araştırmalar, herhangi bir olayı, olguyu, durumu saptamaya yönelik araştırmalar olup bu tür araştırmalarda, bir konudaki mevcut durumun araştırıldığı araştırmalardır (İftar, 1999). Başka bir deyişle betimleyici araştırmalar, durum saptayıcı çalışmalardır (Ural ve Kılıç, 2006).

Araştırmada, bağımsız değişkenler olarak katılımcıların tanımlayıcı (cinsiyet, bölüm, seviye, dil öğrenmede en çok kullanılan araç) bilgileri ve bağımlı değişken olarak ise teknoloji destekli yabancı dil öğrenmeye ilişkin algıları (öğrenme, öğretmenin rolü, laboratuvar bilgisayar erişim, ilgi-alaka ve özgüven, teknik beceri, ders başarısı) ön görülmüştür. Araştırmada “Teknoloji destekli öğrenme ortamında öğrencilerin yabancı dil öğrenimine yönelik tutumları demografik özelliklerine göre farklılık göstermekte midir” sorusuna cevap aranmıştır. Bu çerçevede çalışmada aşağıdaki temel alt sorulara da cevaplar bulunmaya çalışılmıştır:

- Teknoloji destekli öğrenme ortamında öğrencilerin yabancı dil öğrenimine yönelik tutumları cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
- Teknoloji destekli öğrenme ortamında öğrencilerin yabancı dil öğrenimine yönelik tutumları bölümlerine göre farklılık göstermekte midir?
- Teknoloji destekli öğrenme ortamında öğrencilerin yabancı dil öğrenimine yönelik tutumları İngilizce seviyelerine göre farklılık göstermekte midir?
- Teknoloji destekli öğrenme ortamında öğrencilerin yabancı dil öğrenimine yönelik tutumları kullandıkları araçlara göre farklılık göstermekte midir?

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Günümüz bilgi çağında teknoloji, tüm alanlarda olduğu kadar eğitim kurumlarında da kullanım alanı bulan ve eğitim sürecinde etkileşimi sağlayan önemli bir araçtır. Ancak eğitim kurumlarında teknoloji kullanımı ile ilgili olarak araçların ne kadar iyi kullanıldığı değil, bunların ne kadar kullanıldığına odaklanılmaktadır. Fakat yapılan bazı araştırmalar, eğitimde teknoloji kullanımı nicelik olarak yeterli olsa bile, bu teknoloji kullanımlarının hepsinin geliştirici ve faydalı olmadığını göstermektedir. Bu düşünceden hareketle dil öğrenme sürecinde teknoloji kullanımının hangi düzeyde etkili olduğunun tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Teknoloji destekli eğitim ve öğrenme ile ilgili yerli ve yabancı literatürde birçok çalışma olmasına rağmen Karabük Üniversitesi özelinde yapılan çalışmalara rastlanmamıştır. Bu nedenle yapılan bu çalışmanın teknoloji destekli dil eğitiminin niteliği hakkında çeşitli katkılar sağlama ve temel bir kaynak oluşması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmada sadece anket tekniği, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan sonuçlar, araştırma anketinde yer verilen ifadeler ile sınırlı durumdadır. Yapılan çalışma belli bir dönemi kapsamaktadır. Dolayısıyla sonuçların yıllar bazında genellebilmesi için yeni çalışmaların yapılması gerekmektedir.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Kavramsal çerçeve kapsamında teknoloji kavramı tanımlandıktan sonra eğitimde teknoloji kullanımı ve teknoloji kullanımının öğrenme üzerindeki etkileri incelenmiştir. Daha sonra yabancı dil eğitiminde teknolojinin kullanımı ve öğrencilerin teknoloji destekli yabancı dil öğrenme sürecine yönelik tutumları konu üzerinde yapılan çalışmalar çerçevesinde ele alınmıştır.

2.1. Eğitimde Teknoloji Kullanımı

Her kavramın zaman içerisinde ve ihtiyaca göre anlamı değişebilmektedir. Bu nedenle kavramların hangi amaçlarla kullanıldığı da önem kazanmaktadır. Teknoloji kavramı genellikle donanım ve araç-gereç olarak tanımlanmaktadır. Earle (2002) teknolojinin herkes tarafından kabul edilen tanımının “teknoloji eşittir makine” olduğunu fakat bunun da sınırlı bir bakış tarzından kaynaklandığını da ifade etmektedir. Perrin (2012)’e göre teknoloji, bir sorunu çözmek ya da bir amaca ulaşmak için gerçekleştirilebilecek özel bir fonksiyon veya bir sistem olmasının yanı sıra, insanların yönetme, kontrol etme ve doğaya uyumun yanında, mevcut durumdan en fazla verimi ve kazancı elde etme isteğiyle şekillenmektedir. İnsan yaşamı boyunca karşılaştığı güçlüklerle karşı teknolojiyi kullanma becerisi göstermiştir. Teknoloji, eğitim ortamlarında da kendini göstermekte olan, aynı zamanda eğitim sürecinde etkileşimi sağlayan bir vasıttır. Uysal ve Gazibey (2010), teknoloji için; “bilimle elde edilen bilginin uygulamaya dönüştürülmesi sürecinde kullanılan bir köprü” ifadesini kullanır.

Zaman içerisinde teknolojik gelişmelerin hızla artması sonucunda teknoloji dünyayı önemli oranda değiştirmektedir. Teknolojinin tüm dünyada hızla yayılması yaşamı tüm yönleriyle etkilemektedir. Yaşamın en önemli unsurlarından biri olan eğitimin de bu hızlı teknolojik gelişimlerden etkilenmemesi mümkün değildir. Hem öğrenciler hem de öğretmenler için yenilik ve etkileşim imkânları sunmasından dolayı teknoloji, eğitimin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Teknoloji dünyadaki eğitim faaliyetlerini önemli oranda kolaylaştırmakta ve dolayısıyla da ülkeler eğitimin kalitesini artırmak için okulları ve eğitim ortamlarının en son teknolojik araçlarla donatılmasına ciddi miktarlarda bütçe ayırmaktadırlar (Brown ve Warschauer, 2006). Eğitim teknolojilerine

yapılan yatırımlara paralel olarak bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenme ortamlarına dâhil edilmesi beklenmektedir (Uslu, 2018).

Bruce ve Levin (1997) öğrenmede teknolojinin kullanılmasına yönelik bir sınıflandırma yapmışlardır. Bu sınıflandırmada, öğrenmede teknoloji kullanımlarının çeşitliliği öğrencilerin hedefleri temel olarak alınarak yansıtılmaya çalışılmıştır. Bunların ilki öğrenmede teknolojinin araştırma aracı olarak kullanılmasıdır. Fen, matematik ve mühendislik alanlarındaki kullanımı yaygındır. Teknoloji ayrıca öğrenmede yapılandırma aracı olarak kullanılabilir. Bir diğer sınıflandırma ise, teknolojinin öğrenmede iletişim aracı olarak kullanılmasıdır. Diğer öğrencilerle ya da mevcut eğitim sisteminin dışındaki kişilerle iletişim kurmak için teknolojinin kullanılması buna bir örnektir. Dil sanatlarında öğrenme sürecinde birçok yenilikçi iletişim aracı kullanılmaktadır. Son olarak teknolojinin ifade aracı olarak öğrenmede kullanılmasıdır. Teknolojinin bu kullanımı en çok dil sanatlarının öğrenme sürecinde görülmektedir.

Eğitimi öğrenme süreci, teknolojiyi ise problem çözme araçları olarak tanımladığımızda eğitim teknolojisi kavramından bahsederken öğrenme sürecine yardımcı olan araçlar konu kapsamına girmektedir (Warner vd., 2018). Ancak, teknolojik araçların eğitimde kullanılmasıyla ilgili olarak iki temel unsur vardır. Birincisi teknoloji kullanımının niceliği; yani teknolojinin ne kadar kullanıldığı, ikincisi ise teknoloji kullanımının niteliği; yani teknolojinin nasıl kullanıldığıdır. Eğitimde teknoloji kullanımıyla ilgili çalışmalar genelde teknolojinin okullarda ne kadar kullanıldığı ile ilgilidir. Okullarda teknoloji kullanımının yetersizliğinden bahsedilirken, bu teknolojik araçların ne kadar iyi kullanıldığından değil de, bunların ne kadar kullanıldığına odaklanılmaktadır. Fakat yapılan bazı araştırmalar, eğitimde teknoloji kullanımı nicelik olarak yeterli olsa bile, bu teknoloji kullanımlarının hepsinin geliştirici ve faydalı olmadığını göstermektedir (Lei ve Zhao, 2007). Örneğin; Burbules ve Callister (2000), teknoloji kullanımının başarılı ya da başarısız olarak tanımlanabileceğini, faydalarından ve sınırlılıklarından bahsedilebileceğini fakat teknolojinin nasıl, kim tarafından ve ne amaçlarla kullanıldığı hususlarının önemli olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca, Mc Farlane (1997), belirgin hedefler ve iyi tasarlanmış aktiviteler olmadıktan sonra

bilgisayar kullanımının tek başına bir anlamı olmayacağını ifade etmiştir (Akt. Lei ve Zhao, 2007).

Günümüzde öğrenciler dijital yerliler olarak düşünülmekte ve birkaç tuşa basarak ya da ekrana tıklayarak her sorularına cevap bulabildikleri cep telefonu, iPod, televizyon ve diğer sınırsız kaynaklar gibi etkileşimli teknoloji dünyasının sürekli etkisi altındadır. Son yıllarda teknoloji her alanda temel bir araç olarak kullanılmakta ve eğitimcilere eğitim-öğretimi destekleyici birçok kaynak temin etmektedir (Mac Callum ve Jeffrey, 2014). Geleneksel eğitim metodu artık yetersiz kalmakta ve okulların teknolojiyi öğretim programına entegrasyonu gerekmektedir (Harrell ve Bynum, 2018). Ancak, teknolojinin başarılı bir şekilde eğitime entegrasyonu kolay değildir (Pittman ve Gaines, 2015). Sınıflarda teknolojik donanımlar bulunsa bile, bu donanımların sınıfta kullanımını etkileyen iç ve dış olarak iki gruba ayrılan bazı faktörler vardır. Sınıfta teknoloji kullanımını etkileyen dış faktörler; zayıf altyapı, yetersiz teknoloji, gerekli teknolojik araçların eksikliği ve teknoloji kullanımıyla ilgili mesleki eğitim yetersizliği iken, iç faktörler ise; öğretmenlerin öz-yeterliliği ve teknoloji kullanımına yönelik tutumlarıdır (Harrell ve Bynum, 2018). Uslu (2018) ise teknolojinin eğitime entegrasyonunu etkileyen sebepleri okul ve öğretmen faktörleri olarak iki gruba ayırmıştır. Öğretmen faktöründeki değişkenleri cinsiyet, teknoloji kullanım yeterliliği, tutum, deneyim, bilgisayar kullanma süresi, yeniliğe açık olma bakımından incelerken, okul faktöründeki değişkenleri ise; okulun değişime açık olması, tesis ve ekipmanlar, teknik destek, yönetici desteği ve iş arkadaşı desteği bakımından incelemiş ve bu faktörlerin eğitimde teknoloji kullanımına direkt ya da dolaylı olarak etkide bulunduğu sonucuna varmıştır.

21.yüzyılda öğrencilerin düşünme ve problem çözme becerileri, bireylerarası ve öz yönlendirme becerileri ile dijital okuryazarlık gibi yetkinlikleri teknoloji destekli öğrenme ortamlarında kazanması gerekmektedir. Shapley vd. (2011) bu amaçla 6 unsurdan oluşan bir teknoloji uygulama modeli geliştirmiştir ve bu unsurlar iyi bir şekilde yerine getirildiği takdirde eğitimde teknolojinin kullanılmasına yönelik engellerin çoğunun azaltılabileceğini savunmaktadırlar. İlk olarak her öğrenci ve öğretmenin bilgisayarı olmalı ve güçlü bir erişim imkânı sağlanmalıdır. İkinci olarak, okullarda teknoloji kullanımını artırmak için yeterli

teknik ve pedagojik desteğin sağlanması gerekmektedir. Bu amaçla teknoloji kullanımında okullarda öğretmene destek olacak personeller görevlendirilmelidir. Üçüncü olarak öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunulmalıdır. Bu konuda alana özel ya da belirli öğretim yöntemlerine yönelik öğretmenlerin gelişimine destek olunmalıdır. Dördüncü unsur, öğretme, öğrenme, iletişim ve üretim aracı olarak gerekli yazılımın tedarik edilmesidir. Diğer unsurlar ise müfredatı destekleyen çevrimiçi öğretim kaynaklarının ve süreç değerlendirme araçlarının olmasıdır. Çevrimiçi süreç değerlendirme sayesinde öğretmen öğrencilerin ihtiyaçlarını belirleyebilecek ve müfredatla ilgili yeterliklerini değerlendirebilecektir.

2.2. Eğitimde Teknoloji Kullanımının Öğrenmeye Etkileri

Eğitimde teknoloji kullanımının faydalarından birçok araştırmada bahsedilmektedir. Bunlar motivasyonun artması, benlik kavramının gelişmesi, temel yetilerin kazanılması, daha fazla öğrenci merkezli öğrenme, öğrenme sürecine katılım, üst düzey düşünme becerileri gibi hususları içermektedir. Ayrıca öğrenciler öğrenmelerini yöneterek özgüven kazanmaktadırlar (Stepp-Greany, 2006). Yeni geliştirilen teknolojiler eğitim öğretimde de yeniliklere yol açmaktadır. Örneğin, teknoloji ile desteklenen dersler, gerçek yaşam problemleri, yeni ve gerçekçi bilgi kaynakları, uzak mekanların sanal olarak gezilmesi, kavramların simülasyonu, küresel topluluklarla iletişim gibi öğrenmeyi destekleyen unsurları içerir. Bu tür deneyimler önemlidir çünkü araştırmalar öğrencilerin anlamlı, güncel konularla ilgili ve ufuk açıcı işlerde daha fazla öğrendiğini göstermektedir (Shapley vd., 2011). Demirel (2010) öğrenme ortamlarında internet tabanlı teknoloji kullanımının yararlarını maddeler halinde ifade etmiştir;

- Zaman bağımsızlığı sağlar,
- Ortam bağımsızlığı sağlar,
- Birey merkezli öğrenme sunar,
- Tüm bireylerin eğitimden eşit yararlanmasını sağlar,
- Öğrenciler öğrenmelerine ilişkin daha fazla sorumluluk alır,
- Eğitim için konaklama, ulaşım, bina ve sınıf ortamı zorunluluğunu kaldırır,

- Etkileşim ve dönüt fırsatı sağlar,
- Kritik düşünme, problem çözme ve yaratıcılık becerilerini geliştirir,
- Deneysel ve aktif öğrenmeyi sağlar,
- Öğrencilerin en güncel eğitim materyallerine ulaşmalarına olanak sağlar,
- Metin, grafik, ses, video ve animasyon gibi çoklu ortam elemanlarını kullanarak öğrenme ortamlarını zenginleştirir,
- Bireysel öğrenme olanağı sunar.

Türk ve Akyüz (2016) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin aktif bir şekilde öğrenme sürecine katılım sağladığı dinamik, bilgisayar destekli bir geometri dersinin geleneksel yöntemlerle yapılan aynı derse kıyasla, öğrencilerin başarısında anlamlı ve olumlu bir etkisinin olduğunu bulmuşlardır. Benzer şekilde, Odom ve Bell (2012) fen derslerinde bilgisayar kullanımının; soyut kavramların örneklendirilmesi, laboratuvar işlemlerinin gösterilmesi, veri toplama ve laboratuvar kurulumunun bir birleşimi gibi çok özel amaçlı kullanımlarda olumlu etkilerinin olabileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca derslerde bilgisayar kullanımının öğrenme sürecini aksatmaması, aksine desteklemesi için bilgisayarların öğrenme kaynağı olarak değil, öğrenme aracı olarak kullanılmasını önermişlerdir.

Eğitimde teknoloji kullanımının öğrenci başarısını artırdığına dair literatürde bazı çalışmalar olmasına rağmen, bu çalışmalar incelendiğinde derslerde bilgisayar kullanımının öğrenci başarısındaki olumlu etkisinin bilgisayarın kullanılıp kullanılmadığına değil, nasıl kullanıldığına bağlı olduğu görülmektedir. Yapılan bir çalışmada 9.sınıf öğrencilerine kuadratik fonksiyonlar konusunu öğretirken öğrenciler iki gruba ayrılmış, bilgisayar desteği ile konuyu öğrenen öğrenciler geleneksel yöntemlerle öğrenen öğrencilere göre daha yüksek bir öğrenme motivasyonuna sahip olduğu fakat öğrenme çıktılarına bakıldığında iki grup arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür (Pihlap, 2017). Shapley vd., (2011) yaptıkları deneysel çalışmanın sonucunda, kendilerine dizüstü bilgisayarların ve gerekli teknik desteğin sağlandığı okullarda öğrenim gören öğrencilerin teknoloji kullanma sıklığı ve becerilerinde artış olsa da, teknoloji kullanımının öğrencinin ders başarısında anlamlı bir etkisi olmadığını ortaya çıkarmışlardır.

Eğitimde teknoloji kullanımının ğrenci başarısı üzerine katkısının olmadığını gösteren çalışmaların yanı sıra teknoloji kullanımının ğrenci başarısını düşürdüğünü gösteren bazı çalışmalar da vardır. Bilgisayarlar sadece not almak, verilen alıştırmaları çözmek gibi geleneksel uygulamaları yerine getirmek için kullanılan bir vasıta olarak kullanıldığında, bu işleri bilgisayarsız yapmak kadar bile ğrenci başarısı getirmemekte, aksine başarıyı azaltmaktadır. Bununla birlikte, öğrencinin bilgisayar kullanma sıklığı ile akademik başarısı arasında olumsuz bir korelasyon bulunmaktadır. Bilgisayarın fazla kullanılması ğrenci başarısına zarar vermektedir (Warner vd., 2018).

2.3. Yabancı Dil Eğitiminde Teknoloji Kullanımı

Kişisel bilgisayar ve internet erişimi gibi iyi bilinen teknolojiler çoğu sanayileşmiş ülkede yabancı dil eğitiminde yaygın olarak kullanılmaktadır. Bununla birlikte, nispeten daha yeni teknolojiler olan akıllı telefon ve internet erişimli diğer mobil cihazlardan gittikçe daha çok yararlanılmaktadır. Teknolojiler, geliştikçe ve onlara erişim kolaylaştığıka, yabancı dil eğitiminde daha fazla kullanılmaktadır (Golonka vd., 2014:70).

Günümüz toplumlarında öğrencilerin yabancı dil becerilerinin hem sınıf içinde hem de sınıf dışında geliştirilebilmesi için teknoloji kullanımı çok önemli bir yere sahiptir. Chappelle (2003:11)'ye göre, eğer öğrenciler yabancı dilde iletişim yeterliliklerini geliştirmek istiyorlarsa, sınıf dışarısında da pratik yapmalıdırlar. Öğrencilerin belirli bir süre de olsa bilgisayarla kuracağı etkileşim, yabancı dili kullanmalarını zorunlu kılacaktır. Böylece teknoloji kullanımı öğrencinin yabancı dil öğrenimine daha fazla zaman ayırmasını sağlayacaktır.

Yabancı dil derslerinde teknoloji kullanımı yabancı dil eğitimi alanında çalışan araştırmacıların oldukça dikkatini çekmektedir. Son yıllarda teknolojideki hızlı ve köklü gelişmeler yabancı dil öğrenme ve öğretme süreçlerinde önemli değişikliklerin olmasına sebep olmaktadır. Hem teknolojide hem de yabancı dil eğitiminde gerçekleşen değişikler ilgili alan yazına yeni kavramlar getirerek birbirini desteklemektedir (Warschauer, 2000).

2.3.1. Teknoloji Destekli Yabancı Dil Öğrenimi

Bilgisayarlar çok uzun süreden beri kullanılmasına rağmen yabancı dil eğitiminde kullanılması ancak 1960'lerde başlamıştır (Warschauer ve Healey, 1998). Yabancı dil öğrenimini desteklemek için bilgisayarların kullanılması olarak adlandırılan Bilgisayar Destekli Yabancı Dil Öğrenimi (BDDÖ), bilgisayar teknolojisinin ilk kullanılmaya başlamasından itibaren odak noktası olmuştur (Rahimi ve Yadollahi, 2011: 168). Yabancı dil eğitiminde kullanılan son teknolojik vasıtalarından bazıları şu şekilde özetlenebilir (Golonka, vd, 2014);

Ders Yönetim sistemi: Karma veya uzaktan eğitim için gerekli materyal ve hizmetlerin sunulmasında kullanılan sunucu tabanlı bir uygulamadır. Ders materyallerinin paylaşılmasını ve ders içeriğine istenilen yer ve zamanda giriş yapılabilmesini sağlar. Ayrıca ders içeriğinin düzenlenmesinde ve öğrenci ile öğretmen arasındaki ve öğrencilerin kendi aralarındaki iletişimin kurulmasında faydalıdır.

Akıllı Tahta: Bir bilgisayar, bir projeksiyon makinesi ve gösterge panelinden oluşan etkileşimli bir gösterim cihazıdır. Etkileşimli etkinlikleri destekler, öğrenci ve öğretmenlerin ortak çalışma yapmalarını sağlar. Motivasyonu artırır ve öğrenmeye yönelik olumlu tutum oluşmasını sağlar. Ayrıca internet vasıtasıyla elde edilen gerçek içerikleri sınıf ortamına taşır.

Elektronik Portföy: Öğrenci deneyim, gelişim, başarı ve düşüncelerini kaydeden ve öğrencinin kendisi tarafından oluşturulan dijital bir arşivdir. Öğrenci özerkliğini ve öz değerlendirmeyi destekler. Sadece öğrenmenin sonucuna değil, öğrenme sürecine önem verilir.

Korpus: Sözlü veya yazılı, ya da hem sözlü hem de yazılı gerçek yabancı dil kullanımlarının derlendiği koleksiyondur. Zengin ve gerçek bilgiye erişim imkânı sağlar ve veriye dayalı tümevarımsal öğrenmeyi destekler.

Elektronik sözlük: Bir sözlüğün elde taşınır ya da çevrimiçi elektronik kullanımınıdır. Okuma etkinliğinin sekteye uğramaması için sözcük arama faaliyetini hızlandırır. Ayrıca farklı sözcük arama tercihleri ve öğrenme şekillerine olanak sağlar.

Elektronik Not Defteri: Elektronik okuma metinlerini okurken kelime ya da cümle olarak konuya özel çeviriler ve açıklama şeklinde not tutulmasını sağlar. Okunan metnin anlaşılmasına, kazara ve amaçlı kelime öğrenimine yardımcı olur.

Bilgisayar Destekli Öğretim: Öğrenci için düz anlatım yöntemiyle kişiye özel ve geri dönüt sağlayan ders imkanı sunar. Yabancı dil dersinde görev tabanlı ara yüzlerin uygulanmasında kullanılabilir.

Dilbilgisi Denetleyicisi: Yazılı bir metnin dilbilgisi açısından doğruluğunu değerlendirmek için tasarlanmış bir programdır. Öğrencilere hızlı bir şekilde bilgi ve geri bildirim sağlar.

Otomatik Ses Tanıma ve Telaffuz Programı: Birisinin mikrofona söylediği kelimenin tespit edilmesini sağlayan bilgisayar teknolojisidir. Öğrencinin telaffuzunu akustik açıdan hedeflenen telaffuz örneği ile karşılaştırıp geri bildirim sunar. Öğrenciye kendi konuşma becerisi üzerine bireysel olarak çalışma yapma olanağı sağlar.

Sohbet Programı: Bilgisayar aracılığıyla sunulan eş zamanlı iletişim programıdır. Öğrenciler arasında ya da öğrencilerle o dili ana dili olarak konuşanlar arasında mesafe ve mekan sınırlaması olmadan iletişim ve işbirliği kurulmasını sağlar.

Web Günlüğü: Günlük sahibi tarafından zaman ve tarih damgalı olarak yazılan kayıtları gösteren ve diğer web kullanıcıları tarafından görülebilen bir web uygulamasıdır. İşbirlikçi çalışmayı teşvik eder.

Forum veya Mesaj Panosu: Mesajların birden fazla alıcıya gönderildiği eş zamansız bir sistemdir. Bir konu silsilesi üzerinden tartışma ortamları oluşturulur ve öğrenciler zaman ve mesafe kısıtlaması olmadan çevrimiçi bilgi alışverişinde bulunurlar.

Zhang (2008)'a göre teknoloji tabanlı bir yaklaşıma dayanan BDDÖ uygulamaları yabancı dil eğitiminde sıklıkla kullanılmaktadır. Al-Awidi ve İsmail (2014)'e göre bunun sebepleri olarak etkileşimi teşvik etmesi, daha iletişimsel yollarla ve daha gerçekçi ortamlarda öğrencilerin dil becerilerini geliştirmesine olanak sunması ve öğretmenlerin dil öğretim uygulamalarını geliştirmesi

gösterilebilir. Bu olumlu özellikleri nedeniyle BDDÖ yabancı dil eğitiminde kabul görmüş ve yabancı dil eğitimine etkileri üzerine birçok çalışma yapılmıştır (Muir-Herzig, 2004).

1960'lerden itibaren yabancı dil eğitiminde başlayan bilgisayar kullanımı 1990'lı yılların başlarında bilgisayarların okullarda ve üniversitelerde kelime işlemcisi olarak kullanılmaya başlanmasıyla hız kazanmıştır. İnternetin kullanılmaya başlamasıyla birlikte de yabancı dil eğitimcileri ve öğrencileri için daha da önemli hale gelmiştir. Lee (2000)'e göre, yaşantısal öğrenme, motivasyon, öğrenci başarısını artırma, çalışma için otantik malzemeler kullanılması, daha fazla etkileşim, bireyselleşme, tek bir bilgi kaynağına bağlı kalmama, geniş çaplı bir anlama yetisi gibi unsurları sağladığından dolayı BDDÖ'nün yabancı dil eğitiminde kullanılması önemli hale gelmiştir.

Warschauer ve Healey (1998)'e göre BDDÖ'nün yabancı dil eğitiminde kullanılması üç temel aşamaya ayrılabilir: Davranışçı Yaklaşımlı BDDÖ, İletişimsel Yaklaşımlı BDDÖ ve Bütüncül Yaklaşım BDDÖ. Her aşama belirli bir teknoloji kullanım seviyesi ve eğitimsel teorilerle ilişkilendirilmektedir.

2.3.1.1. Davranışçı Yaklaşımlı BDDÖ

BDDÖ'nün eğitimde uygulanması ilk olarak 1960'lı yıllarda başlayıp 1970'li yıllarda devam etmiştir ve bu BDDÖ'nün ilk aşaması olan bu süreç Warschauer (1996) tarafından Davranışçı Yaklaşımlı BDDÖ olarak adlandırılmıştır. O dönemdeki öğrenmede ve öğretme etkinliklerinde etkin olan davranışçı öğrenme teorisini temel almış ve ağırlıklı olarak kullanılan Duyumsal Dil metodunun gerektirdiği bilgisayar vasıtasıyla alıştırma ve tekrarların yapılması şeklinde uygulanmıştır (Sökücü, 2014).

Warschauer ve Healey (1998)'e göre bu dönemde bilgisayarlar, hiç yorulmayan ve öğrencileri eleştirmeyen bir öğretmen olarak kabul edilmiş ve BDDÖ uygulamalarının yapıldığı bu süreçte sıkça alıştırma ve tekrarların yapılması ve sürekli dönüte imkân vermesi sayesinde öğrencinin kendi hızında yabancı dil öğrenmesine katkıda bulunmuştur.

BDDÖ'nün ilk aşaması olarak kabul edilen bu dönemde PLATO ve TICCT adında iki proje yürütülmüştür. Bunların ilki, 1960 yılında Amerika'daki İllinois Üniversitesi tarafından başlatılan, bilgisayarların ortak kullanımında geniş kapsamlı alıştırmalar, kısa dilbilgisi anlatımları ve çeviri denemelerinin olduğu PLATO projesidir (Lee, 2000). Diğeri ise 1971 yılında yine Amerika'daki Brigham Young Üniversitesi tarafından geliştirilen TICCT projesidir. Bu da televizyon ve bilgisayar gibi iki temel teknolojik aracın birleştirilmesiyle yürütülen önemli bir projedir (Levy, 1997).

2.3.1.2. İletişimsel Yaklaşımlı BDDÖ

Yabancı dil öğrenimindeki davranışçı yaklaşıma bir tepki olarak, 1970 ve 1980'li yıllarda İletişimsel Yaklaşımlı BDDÖ ortaya çıkmıştır. İletişimsel Yaklaşımlı BDDÖ'yü savunanlar hem teorik hem de eğitimsel seviyede davranışçı yaklaşımı reddetmişlerdir. Onlara göre BDDÖ, yapıların kendisinden çok o yapıların kullanımına önem vermelidir. Dilbilgisi dolaylı yollarla öğretilmeli, öğrenciler önceden hazırlanmış yapılarla çalışmak yerine kendileri özgün ifadeler oluşturmaya teşvik edilmelidir (Lee, 2000). Warschauer (1996)'a göre öğrenmenin alıştırmaya yapma ve sık tekrar ile davranışçı yaklaşıma göre gerçekleştirilmeye çalışılması, öğrenmeye yönelik iletişimsel yaklaşımların gelmesiyle yeterli görülmemeye başlamıştır.

İlk aşamadaki Davranışsal Yaklaşımlı BDDÖ'nün mekanik bilgisayar kullanımıyla sunduğu öğrenme modelinin yerine, karşılıklı iletişim kurma modeli önem kazanmış ve öğrenmenin keşfediş, ifade ve gelişim aşamalarından oluştuğunu savunan İletişim Yaklaşımlı BDDÖ ön plana çıkmıştır (Warschauer ve Healey, 1998). Bu süreçte ana bilgisayarların yerini kişisel bilgisayarların almasıyla bireysel çalışma yapma imkânları büyük ölçüde artmıştır. Bu dönemdeki yazılımlar metinleri yeniden yapılandırma programları ve simülasyonlardan oluşmaktadır (Lee, 2000).

2.3.1.3. Bütüncül Yaklaşımlı BDDÖ

BDDÖ'nün en son ve hala devam etmekte olan aşaması Bütünleyici Yaklaşımlı BDDÖ'dür. Bir önceki aşama olan İletişimsel Yaklaşımlı BDDÖ, bilgisayarların kısıtlı bir kullanımı olması ve yabancı dil öğreniminde temel

unsurlardan ziyade daha önemsiz olanlara odaklanmasından dolayı eleştirilmekteydi (Lee, 2000). Warschauer ve Healey (1998)'e göre multimedya ve interneti kullanıma sunan teknolojik gelişmeler, BDDÖ'de bu aşamanın ortaya çıkmasına sebep olan temel etkenlerdir. Bu aşamanın en büyük özelliği, bilgisayar destekli yabancı dil öğreniminin daha gerçekçi çevre, içerik ve materyallerle yapılmasıdır. Ayrıca Bütünleyici Yaklaşımlı BDDÖ sayesinde tüm dil becerileri (okuma, dinleme, yazma, konuşma) bütünleşik bir şekilde dil öğreniminde kullanılmakta ve teknoloji yabancı dil öğretiminde etkin bir şekilde rol almaktadır (Lee, 2000).

Özetle, Bilgisayar Destekli Yabancı Dil Öğrenim yaklaşımları zaman içerisinde teknolojik gelişmelere paralel olarak değişim göstermiştir. Üç aşama olarak yukarıda bahsedilen bu yaklaşımlardan Davranışçı Yaklaşım ana akım bilgisayar teknolojisi kullanımı ile ve İletişimsel Yaklaşım kişisel bilgisayar kullanımı ile Bütünleyici Yaklaşım ise çoklu ortamdaki ağ tabanlı bilgisayar teknolojisi ile tanımlanabilir (Demiröz, 2004).

2.3.2. Teknoloji Destekli Yabancı Dil Öğreniminin Avantaj ve Sınırlılıkları

1980'li yıllardan itibaren teknolojideki hızlı gelişmeler ile birlikte bilgisayarlar yabancı dil eğitiminin önemli bileşenleri haline gelmiştir. Eğitimciler göre bilgisayar teknolojisi ve BDDÖ programlarını kullanılması, hem bireysel hem de işbirlikçi öğrenme ortamlarının oluşmasını ve öğrencilerin yabancı dil öğreniminin çeşitli aşamalarından geçerek deneyimler kazanmasını sağlayacaktır (Kung, 2002).

Golonka vd. (2014)'ne göre, teknolojik yenilikler arttıkça ve bu teknolojik araçlar yabancı dil eğitiminde kullanıldıkça, öğretmenler de öğretim yöntemlerini değiştirecekler veya öğretim faaliyetlerini bu araçların etkin kullanımına imkan sağlayacak şekilde düzenleyeceklerdir. Bu teknolojik yenilikler öğrencinin ilgi ve motivasyonunu artıracak, öğrenciye daha fazla etkileşimde bulunma ve geri bildirim alma imkânı sağlayacaktır.

Bilgisayarlar ve ilgili yabancı dil öğrenme programları öğrencilere sınıflardan bağımsız ve istedikleri zaman öğrenmelerini sürdürme imkanı vermektedir. Etkin bir şekilde uygulandığı takdirde, bilgisayar teknolojisinin

kullanılmasının maliyetinin, sınıflarda yüz yüze yapılan yabancı dil öğretimine göre bir hayli düşük olacağı düşünülmektedir. Ayrıca BDDÖ geleneksel sınıf ortamlarındaki eğitimle beraber yürütüldüğünde öğrenciler bağımsız olarak daha fazla çalışabilir ve böylece öğretmenlere telaffuz çalışmaları, sözlü diyalog çalışmaları ve yazma çalışmaları gibi zaman alan aktiviteleri yapmaları için zaman kazandıracaktır (Lai, 2006). Lee (2000), BDDÖ programlarının doğru bir şekilde uygulanması durumunda yabancı dil eğitime sağlayacağı faydaları şu şekilde özetlemiştir:

Yaşantısal Öğrenme: İnternet Sunucuları Ağı öğrencilerin çok fazla yaşam deneyimi kazanmasını sağlar. Böylece kendi başlarına bir şeyler yapmayı öğrenirler. Bilgiyi sadece alan değil ayrıca üreten kişiler olurlar. Bu şekilde düşünme becerileri gelişir ve neyi araştıracaklarını kendileri seçer.

Motivasyon: Eğlence ve oyunlarla ilişkilendirildiği için ya da çok revaçta olduğu için öğrenciler arasında bilgisayarlar oldukça rağbet görmektedir. Özellikle daha bağımsız hissetmelerini sağlayan çeşitli aktivitelerin olması öğrencilerin motivasyonunu artıracaktır.

Öğrenci Başarısını Artırması: Ağ tabanlı öğretim, öğrencilerin öğrenme tutumlarını olumlu yönde etkileyerek, öz eğitim yöntemleri geliştirmelerini sağlayarak ve öz güvenlerini artırarak, dil becerilerinin gelişmesine katkı sağlayabilir.

Çalışmak için Gerçek Materyaller: Bütün öğrenciler okulda ya da evlerinde birçok gerçek okuma materyalleri bulabilecekleri kaynakları kullanabilirler. Bu materyallere nispeten düşük maliyetlerle günün 24 saati ulaşabilirler.

Daha Fazla Etkileşim: Web sayfalarına rasgele yapılan erişimler doğrusal öğretim yöntemini değiştirmektedir. Yabancı dil öğrenenler e-posta göndererek ve haber gruplarına katılarak kendi sınıf arkadaşları ya da hiç tanımadıkları insanlarla iletişim kurabilirler. Bunlara ek olarak, bazı internet aktiviteleri çevrimiçi alıştırmaları kendiliğinden düzelterek olumlu ve olumsuz geribildirim sağlamaktadır.

Bireyselleştirme: Bireyselleştirilmiş, öğrenci merkezli işbirlikçi öğrenme çekingen öğrencilere büyük fayda sağlamaktadır. Başarılı öğrenciler arkadaşlarının kendi hızlarında çalışmalarına engel olmadan kendi potansiyellerini tam olarak gerçekleştirebilecektir.

Tek Bilgi Kaynağına Bağlı Kalmama: Öğrenciler kendi kitaplarını kullanmaya devam etse de hazır bilgidan kurtulup binlerce bilgi kaynağını keşfetme fırsatı bulacaklardır. Böylece, eğitimleri çok kültürlü dünyada disiplinler arası öğrenme ihtiyacını giderecektir.

Evrensel Yaklaşım: Bir yabancı dil kültürel bir içerikte çalışılmalı ve internet kullanımının her geçen gün arttığı bir dünyada yabancı dil öğretmenlerinin görevi, öğrencilerin webe girişini destekleyip, onların evrensel seviyede iletişim kurmalarını sağlamaktır.

BDDÖ'nün sunduğu bu imkânların yanı sıra, bilgisayarlar öğrencilere dört temel dil becerisinin geliştirilmesi için ayrı ayrı ya da bütünleşik olarak çok sayıda alıştıırma yapma fırsatı verir. Dil öğreniminin doğal sıralamasında en önde olan dinleme becerisi, BDDÖ ortamında iki türlü gerçekleştirilir. İlkinde öğrenciler dinlemeyi hangi konuda, nerede ve ne zaman dinleme yapacaklarını kendileri seçerler. Dinlemeyi yaptıktan sonra öğrencilerden bir alıştıırmayı tamamlamaları istenir ve bilgisayar hemen geri bildirim yapar. Diğerinde ise öğrenciler öğretmenleri tarafından hazırlanan dinleme parçasını dinlerler ve arkasından dinlemeyle ilgili bir müzakere oturumu yapılır. Dinleme becerilerini geliştirmek için öğrenciler sayısız dinleme parçasını internet üzerinden elde edebilirler. Uzmanlara göre diğer önemli bir dil becerisi olan konuşmayı geliştirmenin en etkili yolu yabancı dili gerçek yaşam ortamına en yakın bir ortamda pratik yapmaktır. Otomatik ses tanıma, dijital ses kaydediciler, çevrimiçi sözlükler gibi BDDÖ uygulamaları öğrencilerin telaffuz ve konuşma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. İnternet vasıtasıyla öğrenciler gazete, günlük, dergi, e-kitap gibi gerçek okuma materyallerine elektronik ortamda ulaşabilirler. Bununla birlikte, fotoğraf, sözlük, grafik ve sesler gibi okuma metinlerine eklenen çoklu ortam bileşenleri öğrencilerin metinleri daha iyi anlamasına yardımcı olur. Dört temel beceri arasında en zorlayıcısı olarak kabul edilen yazma becerisinin geliştirilmesinde de BDDÖ'nün olumlu etkileri

bulunmaktadır. Öğrenciler web sayfaları, günlükler ve siteler gibi BDDÖ uygulamalarıyla yazdıklarını yayımlayabilirler ve bu da gerçek yazmanın önemli bir unsurudur (Hayta, 2014).

Bilgisayar teknolojilerindeki gelişmeler sayesinde günümüzde bilgisayarlar, yabancı dil öğrenenlerin öğrenme süreci boyunca gösterdikleri performansları hakkındaki verileri tutar, çözümler ve sunar. Öğrencilerin gelişimlerinin gözlenmesi ve kontrol edilmesi, onların yabancı dil öğrenme sürecine yardımcı olması açısından oldukça önemlidir. Öğretmenler öğrencilerin gelişimini değerlendirmek istediklerinde, gerekli bilgileri iyi tasarlanmış bir BDDÖ programından elde edebilir ve öğrenme gereksinimlerine uygun bir şekilde geri bildirim yapabilirler (Lai ve Kritsonis, 2006).

Bilgisayar teknolojilerinin eğitime ve özellikle yabancı dil eğitimine sağladığı birçok fayda olmasına rağmen, teknolojinin eğitimde kullanılmasına yönelik ele alınan bazı kısıtlamalar ve olumsuzluklar vardır. Lee (2000)'ye göre BDDÖ uygulamalarını olumsuz yönde etkileyen bu kısıtlamalar şu şekilde sınıflandırılabilir; mali engeller, bilgisayar donanım ve yazılımlarının ulaşılabilirliği, teknik ve teorik bilgi ve teknoloji kullanımının benimsenmesi. Bazı araştırmacılara göre ise teknolojinin eğitimde kullanılmasına yönelik bu kısıtlamalar iç ve dış engeller olarak iki gruba ayrılmaktadır. Teknolojik araçlar ve programlar hakkında öğretmen ve öğrencilerin bilgi eksikliği, yabancı dil eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik eğitim eksikliği, öğretmen ve öğrencilerin tutumları, öğretmenlerin deneyim ve beceri eksikliği, öğretmen ve öğrencilerin teknoloji kullanımına yönelik özgüven durumu gibi faktörler iç engeller olarak görülmektedir. Dış engeller olarak ise, bilgisayara giriş ve internete bağlanma imkânsızlıkları, zaman eksikliği, yeterli teknik ve idari desteğin olmaması ve etkin eğitim yetersizliği ifade edilmektedir (Mohammed, 2015).

Literatürde, teknolojinin yabancı dil eğitiminde kullanılmasına yönelik engellerin en önemlisi olarak mali yetersizlikler gösterilmektedir. Bu engeller genellikle yazılım, donanım, bakım ve personelin eğitim masrafları olarak ifade edilmektedir (Gündüz, 2005, Lee, 2000, Sung ve Yeh, 2012). Bilgisayar, yazılım ve donanımlar öğrencinin satın alması gereken temel ihtiyaçları haline geldiğinde,

hem geliri düşük öğrenci ve aileleri hem de düşük bütçeli okullar için adil olmayan eğitim koşulları oluşacaktır (Lai ve Kritsonis, 2006).

Lee (2000)'ye göre bilgisayarların en önemli unsurları kullanılan donanım ve yazılımlardır ve dolayısıyla yeni teknolojilerin eğitimde kullanılması için yüksek kalite donanım ve yazılımların temin edilmesi ciddi bir zorluktur. Kaliteli bir yazılımın geliştirilmesi maliyetli ve zaman alıcı olduğundan, onu tasarlayacak beceride yeterli eğitimci bulunmamaktadır. Ayrıca, teknolojideki hızlı değişiklikler sebebiyle kaliteli donanımların seçimi de oldukça zordur. Donanım ve yazılımın uyumluluğu da önemli bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca kullanılan program öğrencinin seviyesine uygun olmalıdır, aksi takdirde yapılan etkinlikler öğrenci için karmaşa ortamı yaratacaktır (Gündüz, 2005).

Teknik ve teorik bilgi eksikliği ve yeterli eğitimlerin olmaması teknolojinin yabancı dil eğitiminde başarılı bir şekilde kullanımını kısıtlayan önemli etkenlerdendir. Hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin yabancı dil eğitiminde çeşitli teknolojik araçların ve programların nasıl kullanılacağını bilmeleri gerekmektedir fakat buna yönelik yeterli eğitimler verilmemesi BDDÖ'nün etkili olmasına engel teşkil etmektedir (Mohammed, 2015).

Teknolojinin eğitimde kullanılmasına yönelik olarak dikkat edilmesi gereken birçok unsur vardır. Fakat bunların en önemlilerinden biri olan öğretmenin teknoloji kullanımına yönelik tutumu da dikkate alınmalıdır. Bitner ve Bitner (2002)'e göre öğretmenler teknolojinin müfredatı entegrasyonunda engel oluşturmaktadırlar. Bunun sebepleri arasında öğretmenlerdeki değişime açık olmama, temel bilgisayar kullanım becerilerine sahip olmama ve dolayısıyla hata yapma endişesi, gerekli teknik ve müfredatla ilgili desteği görememeleri gibi hususlar vardır. Bunun yanı sıra, Lam ve Lawrance (2002)'a göre öğretmenlerin yaptığı bazı işleri artık bilgisayarlar yapabildiği için, öğretmenler de yabancı dil eğitiminde kendilerine ihtiyaç duyulmayacağı endişesi ile teknoloji kullanımına yönelik olumsuz bir tutum geliştirebilmektedir.

2.4. Teknolojiye Yönelik Tutum

Teknolojiye yönelik tutum; öğrencilerin bir teknolojiye yönelik olumlu inançları ve tercihlerine olan derin bağlılığını yansıtmaktadır (Keller, 1993;

Oliver, 1999). Başka bir deyişle teknolojiye yönelik tutum öğrencilerin teknolojinin imkânları ile olumlu bir ilişki içinde olması ve bunu sürdürmek için göstermiş oldukları isteklerin bütünüdür (Chaudhuri ve Holbrook, 2001).

2.4.1. Tutumun Tanım ve Bileşenleri

Tutum kavramının birçok farklı tanımlamaları olmasına rağmen araştırmacıların çoğu tutumun farklı boyutlarını öne çıkarmaktadır. Tutum sosyal açıdan önemli nesne, grup, olay ya da sembollere yönelik inanç, duygu ve davranış eğilimlerinin sürekli olarak düzenlenmesi olarak tanımlanmaktadır (Gilakjani ve Leong, 2012). Tutum, belirli bir nesneye yönelik sürekli olarak olumlu ya da olumsuz tepki göstermek için öğrenilmiş bir eğilim olarak tanımlanmaktadır (Rahimi ve Yadollahi, 2011).

Birçok araştırmacı tutumu tanımlamaya ve kavramı geçerli kılmaya çalışmış ve çoğu tutumun üç ana bileşenden oluştuğu hususunda hemfikir olmuştur. Bunlar; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenlerdir (Liaw, 2002). Bilişsel bileşen, tutum ile ilgili nesne ya da durumlar hakkında inanç veya algıları kapsar. Duyuşsal bileşen ise bilişsel unsur hakkında oluşan duyguları ve bu duyguların iyi ya da kötü olarak değerlendirilmesini ifade eder. Başka bir deyişle duyuşsal bileşen, bireyin başka kişi veya nesneye olan duygusal tepkisini ya da ilgisini içermektedir (Koszalka, 2001). Bu duyguların değerlendirilmesiyle de tutumların dile getirildiği davranışsal bileşene geçilir (Wandewaetere ve Desmet, 2009). Davranışsal bileşen ise bireyin başka kişi veya nesneye yönelik açık davranışını kapsamaktadır (Koszalka, 2001).

Bir öğrencinin çağın gereklerini yerine getirmek için İngilizce öğrenmenin gerekli olduğunu düşünmesi bilişsel bileşene, İngilizce öğrenmenin gerekli olduğunu düşünen bir öğrencinin İngilizce dersine karşı iyi duygular besleyip olumlu bir tutum geliştirmesi duyuşsal bileşene, İngilizce dersini seven öğrencinin İngilizce hikâye kitapları okuyup oyunlar oynaması ise davranışsal bileşene örnek gösterilebilir (Aydoslu, 2015).

2.4.2. Teknoloji Destekli Öğrenime Yönelik Öğrenci Tutumları

Teknolojiye yönelik yapılan araştırmaların çoğu yazılımlar ve en başarılı yazılımların oluşturulmasıyla ilgili yöntemler üzerinedir. Diğer araştırmalar ise

öğrenciler için bir dil öğrenme ortamı oluşturmak amacıyla öğrenme üzerine odaklanmıştır. Öğrenci ve onun teknolojik ortamdaki yazılım ve etkinliklerle etkileşimi üzerine yapılan çalışma ise azdır. Halbuki kişisel tutumlar teknoloji kullanımını etkileyen temel bir unsurdur (Wandewaetere ve Desmet, 2009).

Bütün araştırmalar yabancı dil öğrenimine yönelik olumlu tutumun öğrencilerin motivasyonu artırdığı ve yabancı dil öğrenmelerine yardımcı olduğu hususunda hemfikirdir (Merisuo-Storm, 2007). Benzer şekilde, elektronik öğrenme ve bilgisayar temelli öğrenmeye yönelik olumlu bir tutum geliştiren öğrencinin, bu teknolojileri kullanmaya yönelik eğilimleri de oldukça fazla olacaktır. Diğer bir deyişle, elektronik öğrenmeye yönelik öğrenci tutumlarını anlamak eğitimde uygun elektronik öğrenme ortamlarının oluşturulmasına yardımcı olacaktır (Liaw, vd., 2007).

Tüm teknolojik gelişmelerin ve uygulamaların yabancı dil öğrenimine katkılarını düşündüğümüzde, bu teknolojilere ve uygulamalara yönelik öğrenci tutumları ayrıca önem kazanmaktadır. Yabancı dil öğretiminde kullanılan teknolojilere yönelik öğrencilerin olumlu tutumları, onların yabancı dil öğrenme isteğini artıracaktır. Ancak, öğrencilerin teknolojiye yönelik olumlu bit tutum sergilemeleri için iyi teknolojik araçların temin edilmesi ve bu teknolojilerin kullanılmasına yönelik desteğin sağlanması gerekmektedir (Wandewaetere ve Desmet, 2009). Diğer taraftan, bu teknolojileri kullanan öğrencilerde olumsuz tutum da gelişebilir. Bu olumsuz tutum öğrencinin yeterli bilgisayar kullanma becerisi olmaması ya da iyi bir şekilde yönlendirilmemesi ve öğretmenlerin teknolojiye yönelik olumsuz tutumları gibi sebeplerden kaynaklanabilir (Önsoy, 2004).

2.4.2.1. Öğrenmeye Yönelik Tutum

Öğrenme, kuram niteliğindeki düşüncelerden, uygulama ve tecrübelerden elde edilen bilgiler doğrultusunda insanların değerlerini, inançlarını, tutumlarını ve davranışlarını değiştirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Özgener, 2009; Morgan, 1995). Öğrenme, kişinin yaşamı boyunca davranışlarda meydana gelen ve uzun süreli değişimler olarak tanımlanabilir (Uzunöz, 2004). Literatürde farklı öğrenme kuramları, öğrenme içeriğinin nasıl düzenlenmesi gerektiği konusuna farklı yaklaşımlar öne sürmüşlerdir (Çalışkan ve Şimşek, 2000). Ancak

günümüzde öğrenme ortamı oluşturmak amacıyla diğer araçlar gibi bilgisayarlar da geniş ölçüde kullanılmaktadır. Öğretim sürecinde önemli olan bilgisayar, seçenek olarak değil sistemi tamamlayıcı ve sistemi güçlendirici bir öğe olarak değerlendirilmektedir (Akın, 2015).

Teknoloji destekli öğretim sürecinde CD ROM, sesli mesaj, e-mail, konferans, çevrimiçi animasyonlar ve videolar kullanılmaktadır (Batdı, 2014). Bu araçların, iletişim ve işbirliği için öğrenciler arasındaki fikir alışverişini kolaylaştırdığı ifade edilmektedir (Bayrak ve Bayram, 2012). Dolayısıyla bilgisayar destekli öğrenme yönteminin geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu ve öğrencilerin öğrenmeye karşı daha olumlu tutum sergiledikleri günümüzde kabul edilen bir gerçektir (Çalışkan ve Şimşek, 2000).

2.4.2.2. Öğretmene Yönelik Tutum

Bireyin davranışlarındaki bir değişme öğrenme yoluyla olmaktadır. Bu değişme, kişinin çevresiyle kurduğu karşılıklı ilişkilerle gerçekleşir (Özkalp, 2004). Dolayısıyla teknoloji destekli öğretim sürecinde öğrencinin bilimsel anlamda derinleşmesi, analitik gözlem yapabilmesi, olaylara birden fazla açıdan yaklaşmayı öğrenebilmesi için öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşim çok önemlidir. Öğretmenin buradaki temel rolü bilgiyi aktarmada aracılık etmektir (Baran ve Maskan, 2012).

Karasar'a (2013) göre tutumlar; kalıtsal özellikler ve duyuşal yeterliklerin yanında, kişinin içinde bulunduğu sosyal, ekonomik, psikolojik, fiziki, dini vb. koşullarda meydana gelen bir üründür. Başka bir deyişle tutum, hem algılanan uyarıcının hem de algılayan kişinin özelliklerine bağılı olarak değişiklik gösterebilmektedir (Güleç, 2006). Bu kapsamda öğrencilerin öğretmen tutumu; aynı durum veya farklı şartlar altında oluşan, kişiden kişiye göre değişiklik gösteren şartlanmalardır (Yılmazdoğan ve Kaşlı, 2011).

Öğretmenler teknolojik araçlarla, kendi belirledikleri öğretme etkinliklerini desteklemek, sınıf içi ve dışı öğretim etkinliklerini gerçekleştirmek, öğrencileriyle iyi iletişim kurmak için çalışmaktadırlar (Çiftçi, 2013). Başka bir deyişle öğretmenler, teknolojik imkânları kullanarak istedikleri zaman istedikleri yerden sisteme erişip, ders oluşturabilmekte, ders verebilmekte, dersleri

güncelleyebilmekte, ödev verebilmekte, öğrencileri sınav yapabilmekte, not verebilmekte, öğrencileri ile etkileşim içinde olabilmektedirler (Albayrak, 2017). Ayrıca öğretmenler bilgisayar kullanarak çok sayıda soru çözebilmekte, derslerinde işlediği konularla ilgili bilgileri eğitim-öğretim ortamına aktarabilmektedirler (Akçay ve Şahin, 2012).

Bilgiye ulaşan ve bu bilgiyi kullanan bireyler yetiştirebilmek için öğretmenlerin teknolojik araç gereçleri (bilgisayar, internet, vs.) etkili bir biçimde kullanabilmesi ve bu yeteneklere sahip olması gerekmektedir (Çakır ve Yıldırım, 2009). Öğretmenler hem sınavlara hazırlık için hem de derslerin daha etkili ve verimli olması için ortam hazırlamak durumundadır. Bu ortama ve araçlara sahip olmayan öğretmenler kendi ortamını kendisi oluşturabilmelidir (Akın, 2015: 340). Bunun için öğretmen yetiştirme programlarında teknoloji kullanımının ve akademik çalışmalarında bunun desteklenmesi eğitim seviyesinin artırılması açısından büyük önem taşımaktadır (Altan, 1998).

2.4.2.3. Laboratuvar ve PC Erişimine Yönelik Tutum

Teknoloji, bugün hayatımızın her alanında karşımıza çıkmaktadır. Büyük bir bilgi havuzu haline gelen teknoloji sayesinde her türlü bilgiye ulaşmak mümkündür (Akçay ve Şahin, 2012). Teknoloji öğrenci için bir araç iken öğretmen için bir öğretme aracı haline gelmiştir (Akkoç, 2012). Teknolojinin eğitim ortamlarına girmesi, farklı öğrenci özelliklerine uygun öğretim materyallerinin tasarlanmasını sağlayarak öğretim ortamlarını zenginleştirmenin yanında öğretim ortamlarına ulaşılabilirliği kolaylaştırıp verimli öğrenme ortamlarının oluşmasına olanak vermektedir (Akkoyunlu ve Yılmaz, 2005).

Teknolojinin eğitime entegre edilmesinin temel hedefi; öğrencilerin onu kendi kitapları, haritaları veya kalemlerini kullanmasına benzer kolaylıkla kullanmalarınıdır (Çakır ve Yıldırım, 2009). Bu amaçla oluşturulan öğrenme ortamının, öğrencilerin ilgisini çekebilecek, ön bilgi ve düşüncelerini ortaya çıkarabilecek şekilde tasarlanması büyük önem taşımaktadır (Baran ve Maskan, 2012). Öğrenme ortamları öğrencilere, öğrendiklerini pratiğe aktarma fırsatı vererek, öğrencilerin problemin çözümü için bilgi ve materyalleri düzenlemesi ve bunları sunması, onlara geleneksel öğrenme ortamlarına göre üst seviye düşünme becerilerini daha fazla kullanma imkânı vermektedir (Bayrak ve Bayram, 2012).

2.4.2.4. İlgi ve Alaka

İlgi ve alaka, soyut ve somut nesnelere bağılı olarak alınan izlenimleri yorumlama ve anlamlı hale getirme sonucunda oluşmaktadır (Wells vd., 2006; Seymen vd., 2017). Yaşadığımız çağın modern eğitim anlayışı öğrencinin bilişsel özelliklerini önemserken aynı zamanda duyuşsal özelliklerini de aynı ölçüde dikkate almaktadır. Bu yönde geliştirilen yöntem ve teknikler çeşitli alan ve kademelerde uygulanmaktadır (Baran ve Maskan, 2012).

Öğrenciler, bireysel ya da grup çalışmalarında aktif rol almak üzere, öğrendiklerini kendi kendine inşa ederek bilgilerini kalıcı ve etkili hale getirmeye çalışmaktadırlar (Akçay ve Şahin, 2012). Öğrenciler için tasarlanan öğrenme ortamlarına teknolojinin verdiği destek ile beraber öğrencilerin birden çok duyu organına hitap eden uyarılarla etkileşimi büyük önem taşımaktadır (Akkoyunlu ve Yılmaz, 2005). Teknoloji destekli öğretim; sadece sınıf ortamında öğrenme ve öğretme durumlarını kolaylaştırmakla kalmayıp; herhangi bir sınır olmaksızın sınıf dışında da konuyla ilgilenen kişilere etkili bir öğrenme ortamı sağlamaktadır (Aldemir ve Tatar, 2014).

Bilgisayar destekli öğrenme süreci öğretim kaynakları ile öğrencileri motive ederek eyleme geçirme sürecidir ve öğrencilerin kendilerini kontrol etmelerini, anlamalarını, değerlendirmelerini, içselleştirmelerini, zenginleştirmelerini sağlayan bir ortam olarak değerlendirilmektedir (Albayrak, 2017). Ancak öğrenciler, sunulanları anlayabilmeleri için gerekli temel yeterliliklere sahip olmadıkları bir öğrenme ortamında başarısız olabilirler. Öğrencilerin giriş yeterliliklerine uygun olmayan bir öğretim ortamı, hem öğrenci hem de öğretmen açısından zaman kaybına neden olabilmektedir (Bayrak ve Bayram, 2012). Diğer taraftan verilen öğretimin niteliksiz veya öğrencinin ihtiyaçlarını karşılamaktan uzak olması durumunda, teknolojinin karmaşık ve gelişmiş olmasının hiç bir anlam ifade etmeyeceği ifade edilmektedir (Altan, 1998).

2.4.2.5. Özgüven ve Teknik Beceri

Öğrenme, bilgi ve yeteneklerin kişilerce kazanılıp anlaşılması ve özümsemesi (Özkök ve Gümüş, 2009) olarak değerlendirildiği için bireyin yaşama hazırlanması ve çeşitli beceriler kazanması açısından eğitim kurumlarının

bilişim teknolojilerinden faydalanması zorunlu hale gelmiştir (Aldemir ve Tatar, 2014). Özgüven ve beceri kazanmak, doğru anlama ve kavramayla sağlanmaktadır. Anlama ve kavramayı gerçekleştirmek; planlama, farklı etkinlik ve öğrenme çevresini uygulamakla meydana gelmektedir (Bircan, 2016). Bu açıdan teknoloji; öğrencinin aktif olduğu, ezberden uzaklaşıp kendi gelişim sürecinde problemlere çözüm bulduğu, hipotez oluşturup bunları test edebildiği, varsayım ve çıkarımlarda bulunabildiği, tartışma ve işbirliğine dayalı bir öğrenme süreci imkânı sağlamaktadır (Aldemir ve Tatar, 2014).

Öğrencilerin, eğitimden daha fazla faydalanmaları ve eğitim ortamına aktif katılmalarını sağlayacak olan teknolojik araçlar sayesinde dersler daha etkili işlenebilmektedir (Akın, 2015). Öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırma, süreli yayınları takip etme alışkanlığı kazandırma, şiir defterleri oluşturma, dil bilgisi konuları ile ilgili konularda bilgi sahibi olma gibi pek çok alanda yönlendirme yapılabilmektedir (Akçay ve Şahin, 2012). Bu araçlar bireylerin birçok duyusuna hitap eden etkili araçlar olup becerileri olumlu yönde etkilemektedir. Dolayısıyla öğretim teknolojisi kullanılarak hazırlanan öğrenme-öğretme ortamlarını daha çok duyuya hitap eden çevreler haline getirmek öğrenci motivasyon ve öğrenme başarısını artırmaktadır (Akın, 2015).

Diğer taraftan sosyal hayatlarında bilgisayarla iç içe olan çocukların öğrenim hayatlarında teknolojiden uzaklaşmaları mümkün değildir. Bu nedenle teknolojinin eğitim-öğretim alanında da verimli olarak kullanılması çağa ayak uydurma ve öğrencilerin becerilerini artırmaları açısından önemlidir (Bircan, 2016). Kişisel bilgisayar kullanımı konusunda kendini güvende hisseden öğrencilerin, okullarda bilgisayar kullanımına karşı da olumlu tutum besledikleri ifade edilmektedir (Bayhan vd., 2002).

2.5. İlgili Araştırmalar

Literatürde teknoloji destekli yabancı dil öğrenimine yönelik öğrenci tutumlarını araştıran çeşitli çalışmalar mevcuttur. Yapılan bu çalışmalar, yabancı dil öğrenimi programlarında teknoloji kullanımının öğrenci tutumlarını etkilediğini göstermektedir.

Stepp-Greany (2002) internet etkinlikleri, CD-ROM, elektronik mektup arkadaşı, izlekli tartışma gibi teknolojilerin kullanıldığı teknoloji destekli yabancı dil öğrenme ortamına yönelik öğrenci tutumlarını belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışma kapsamında teknoloji destekli yabancı dil öğreniminin (TDDÖ) uygulandığı İspanyolca dersine katılan 358 öğrenciye, araştırmacı tarafından gerçekleştirilen 44 maddelik anket uygulanmıştır. Öğrencilerin tutumlarını belirlemeye çalışan anketteki bu maddeler 5 gruba ayrılmıştır. Bunlar TDDÖ ortamında (a) öğretmenin rolü ve önemi, (b) laboratuvarların ve bireysel teknolojik bileşenlerin ulaşılabilirliği ve uygunluğu, (c) yabancı dil öğreniminde teknolojinin etkileri, (d) öğrenci ilgisi ve İspanyolcadan keyif alma, (e) öğrencilerin özgüveni, teknik beceriler kazanma ve sınavdaki başarı olarak belirlenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, öğrenciler TDDÖ ortamında öğretmenlerin rolünü önemli bulmuş, kültürel bilgi, dinleme, okuma ve bağımsız öğrenme becerilerinin geliştiğini ifade etmişler fakat bazı öğrenme deneyimleri, öğrenci ilgisini çekme gibi hususlarda öğrencilerin kararsız bir tutum sergiledikleri anlaşılmıştır.

Ayres (2002) öğrencilerin bilgisayar destekli yabancı dil öğrenimine (BDDÖ) yönelik tutumlarını belirlemeye çalışmıştır. 157 üniversite öğrencisinin katıldığı çalışma İngilizce ve Uygulamalı Dilbilim okulunda gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğrencilerin kullanılan yazılım ile ilgili görüşlerini ve BDDÖ laboratuvarında geçirdikleri zamanı faydalı bulup bulmadıklarını belirlemek için bir anket uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrenciler BDDÖ'yü geleneksel sınıf ortamındaki öğrenmeye bir alternatif olarak görmese de, eğitimleri için özellikle yazma ve dilbilgisi alıştırmalarında önemli ve faydalı bulmuşlardır.

Okan ve Torun (2007) çalışmalarında Çukurova Üniversitesi Yabancı Diller Eğitim Merkezinde kullanılan teknolojinin uygulanan programla bütünleştirilmesi kapsamında yürütülen uygulamalara yönelik orada eğitim gören öğrencilerin tutumlarını araştırmışlardır. Araştırmalarında Stepp-Greany tarafından geliştirilen bir anketi 188 İngilizce hazırlık sınıfı öğrencisine uygulamışlardır. Ayrıca 31 öğrenciye sormaca yoluyla yabancı dil laboratuvar derslerinde yapılan etkinlikler, öğretmenin rolü, laboratuvara erişim ve yabancı dil öğrenimine katkıları

hususunda görüşleri sorulmuştur. Yapılan çalışma sonucunda, dil laboratuvarındaki öğrenme ortamında öğretim elemanının rolünün önemli olduğu, öğrencilerin yapılan etkinliklerden memnun oldukları fakat bilgisayarlara erişimin yetersiz olduğu, yabancı dil becerilerinin normal sınıf ortamlarında yapılan derslere göre daha fazla gelişmediği, İngiliz-Amerikan kültürleriyle ilgili bilgilerinin artmadığı tespit edilmiştir.

Yang ve Chen (2007) internet araçlarının yabancı dil öğrenme etkinliklerinde kullanılması hakkında katılımcıların görüşlerini belirlemek amacıyla betimleyici bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada öğrencilerin çevrimiçi tartışmalar, e-mail, video konferans ve diğer teknolojik uygulamalarla iletişim kurmaları için gerçek bir yabancı dil öğrenme ortamı sağlayan gelişmiş ortak İngilizce dil programı kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini Tayvan'daki 44 erkek lise öğrencisi ve öğretmenleri oluşturmuştur. Elde edilen sonuçlar öğrencilerin çoğunun internet yoluyla İngilizce öğrenmekten keyif aldığını göstermiştir. Çoğu öğrenci internet kullanımının yabancı dil öğrenimini geliştirdiğini ve desteklediğini ifade etse de ayrıca sınırlı zaman, teknik aksaklık ve yöneticilerin desteklerinin kısıtlı olması gibi sebeplerden ötürü teknolojiden yeterince yararlanılmadığını da belirtmişlerdir.

Rahimi ve Yadollahi (2011) tarafından gerçekleştirilen ve öğrencilerin bilgisayar destekli yabancı dil öğrenimine (BDDÖ) yönelik tutumları ile yabancı dil öğrenimine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmaya basit rastgele örnekleme yöntemine göre seçilen 130 İranlı kız öğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, İranlı kız öğrencilerin yabancı dil öğrenimine ve yabancı dil öğrenme ortamlarında BDDÖ kullanımına yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğu görülmektedir. BDDÖ ve yabancı dil öğrenimine yönelik bu olumlu tutumun yaş, cinsiyet ve bilgisayara erişim gibi bazı kişisel değişkenlere bağlı olmadığı da ifade edilmiştir. Çalışma sonuçları ayrıca yabancı dil öğrenimine yönelik tutumlar ile BDDÖ'ye yönelik tutumların arasında da olumlu bir ilişkisi olduğunu göstermiştir.

Sung ve Yeh (2012) Tayvanlı üniversite 1.sınıf öğrencilerinden elde edilen verilerle, öğrencilerin yabancı dil öğrenimine yönelik tutumlarına araştıran nitel bir araştırma yapmışlardır. Bu çalışmada çevrimiçi öğrenme materyali olarak,

Günlük Yaşam, Yaşayan Çevre, Ulaşım, Eğlence ve Festivaller gibi beş kategoriden oluşan kütüphane web sitesinin Live ABC adlı elektronik gazete kullanılmıştır. Çalışmamın sonuçlarına göre, katılımcıların çoğunun Live ABC adlı elektronik gazeteye olan tutumlarının olumlu olduğu görülmüştür. Ayrıca katılımcılar Live ABC ağı elektronik gazetenin yabancı dil öğrenimine yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir.

Zamari vd., (2012) bir üniversitede yabancı dil becerilerini pekiştirme derslerine katılan 97 öğrencinin çevrimiçi öğrenme materyaline olan tutumlarını ve bu çevrimiçi öğrenme materyalini kullanırken karşılaştıkları zorlukları ortaya çıkarmak için bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, bu etkinlik artık değerlendirme için zorunlu olmadığında bile öğrenciler web tabanlı çevrimiçi öğrenme materyallerini kullanma hususunda istekli olmuşlardır. Çevrimiçi öğrenme materyallerini kullanma sebebi olarak, öğrencilerin yarısı ders zorunluluğu olmasını gösterirken diğer yarısı ise kişisel memnuniyet için kullandığını ifade etmiştir. Bununla birlikte, çoğu öğrenci çevrimiçi öğrenme süreci esnasında karşılaştıkları temel zorluğun internet bağlantısı olduğunu ifade etmiştir.

Kurtman ve Arslan (2012) çalışmalarında üniversitede öğrenim gören İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce dil laboratuvar dersine yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen tutum ölçeği üniversitede İngilizce hazırlık sınıfında öğrenim gören 451 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerin tutum puan ortalaması değerlendirildiğinde, İngilizce dil laboratuvar dersine yönelik olumlu bir tutuma sahip oldukları ve bu derse severek katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen veriler incelendiğinde öğrencilerin İngilizce dil laboratuvar dersine yönelik tutumlarının cinsiyet, mezun olunan ortaöğretim türüne ve öğrenim gördükleri fakülteye göre herhangi bir farklılık göstermediği tespit edilmiş fakat öğrenim gördükleri kurlara bağlı olarak öğrencilerin tutum puanlarının değiştiği görülmüştür. Başlangıç seviyesi D kurundaki öğrenciler ile orta seviyedeki B kurundaki öğrencilerin, temel seviye olan C kurundaki öğrencilere göre İngilizce dil laboratuvar dersine yönelik daha olumlu bir tutuma sahip oldukları belirlenmiştir.

Zamari vd. (2012) öğrencilerin çevrimiçi öğrenme materyallerine yönelik tutumlarını, onları kullanırken karşılaştıkları zorlukları ve İngilizce öğrenimine yönelik ilgilerini ve motivasyonlarını artırıp artırmadığını belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Malezya'daki bir üniversitenin farklı fakültelerinden 97 öğrenci bu çalışmaya katılmıştır. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme materyallerine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla hazırlanan bir anket birinci dönem yabancı dil dersine katılan öğrencilere uygulanmış ve ayrıca tesadüfi örnekleme yoluyla öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonuçları öğrencilerin web tabanlı çevrimiçi öğrenme materyallerini sınav değerlendirmesi için kullanılmadığında bile kullanmaya istekli olduklarını göstermiştir. Çevrimiçi öğrenme materyallerini kullanma nedeni olarak, öğrencilerin yarısı ders koşulu olduğu için, diğer yarısı ise kişisel tatmin için bu materyalleri kullandığını ifade etmiştir. Bununla birlikte, çoğu öğrenci çevrimiçi öğrenme süreci boyunca karşılaştıkları en büyük problemin internet bağlantısı olduğunu ve çoğu web sitesini kendileri seçmesine rağmen bazılarında soruların zor olduğunu belirtmişlerdir.

Afshari vd. (2013) öğrencilerin bilgisayar destekli yabancı dil öğrenimine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Malezya'da bir üniversitenin Yabancı Diller ve Dilbilimleri fakültesinde 100 lisans ve lisansüstü öğrencisinin katıldığı bir çalışma yürütmüşlerdir. Yapısal eşitlik modellemesinin kullanıldığı araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin BDDÖ uygulamalarına yönelik ılımlı bir tutuma sahip oldukları görülmüştür. Bununla birlikte çalışmada ayrıca BDDÖ'ye yönelik tutumların temel etkenleri de belirlenmiştir. Çalışma sonuçları algılanan fayda ve algılanan kullanılabilirlik kolaylığının BDDÖ'ye yönelik tutumlarda temel etkenler olduğunu göstermiştir.

Başöz ve Çubukçu (2014) İngilizce öğretmen adaylarının bilgisayar destekli yabancı dil öğrenimine yönelik tutumlarını incelemek için bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu amaçla bir üniversitenin İngilizce öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 112 öğretmen adayına veri toplama aracı olarak uyarlanan bir anket uygulanmıştır. Anket iki kısımdan oluşmuştur. Birinci kısımda katılımcılara, bilgisayarları olup olmadığı, bilgisayar kullanma deneyimleri, bilgisayar kullandıkları dersler ve bilgisayar kullanma sıklığı ile ilgili

sorular sorulmuştur. Anketin ikinci kısmında ise katılımcıların bilgisayar destekli yabancı dil öğrenimine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla 27 maddeden oluşan bir tutum ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen verilere göre çoğu katılımcının bir bilgisayarı olduğu ve birçok derste kullandıkları görülmüştür. Anketin ikinci kısmından elde edilen verilere göre ise, İngilizce öğretmen adaylarının genel olarak bilgisayar destekli yabancı dil öğrenimine yönelik olumlu bir tutuma sahip oldukları görülmüştür. Katılımcıların çoğu BDDÖ'nün özellikle dinleme becerisi ve kelime haznesinin gelişimine katkı sağladığını, rahat, stressiz bir ortam oluşturduğunu ifade etmiştir. Diğer taraftan yazma ve konuşma becerilerine bir katkısı olmadığını belirtmişlerdir.

Golshan ve Tafazoli (2014) İngilizce öğretmenlerinin teknoloji destekli yabancı dil öğrenimine yönelik tutumlarını incelemek için bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. İran'da bir üniversitede yabancı dil öğrenme ortamında gerçekleştirilen çalışmada ayrıca en çok ve en az kullanılan teknolojik araçları tespit etmeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya 32 İngilizce öğretmeni katılmış ve onlara 20 sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Öğretmenlerin teknoloji destekli yabancı dil öğrenimine yönelik tutumlarını ve teknolojik araçların kullanım sıklığını belirlemek için anketlerden elde edilen veriler betimleyici analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin yabancı dil derslerinde teknolojik araçların kullanımına yönelik tutumlarını belirlemek için 10 katılımcıyla yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçları yabancı dil sınıflarında TDDÖ programlarının ve teknolojik araçlarının kullanılmasıyla yabancı dil öğretiminde başarının arttığını göstermektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğu teknoloji destekli yabancı dil öğrenme ortamını beğendiklerini ve yabancı dil öğrenimine önemli katkıları olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşmeye katılan öğretmenlerin hepsi de teknoloji destekli yabancı dil öğrenme ortamının hem öğrenmesinde hem de öğretmenlerin öğretmesinde faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların bazıları ise okul idarecilerinin teknolojik araçların kullanımına yönelik ilgisizliğinden ve cep telefonu ve video oyunları gibi teknolojik araçların kullanımına izin verilmemesinden şikâyet etmişlerdir.

Lai (2015) öğretmen davranışlarının öğrencilerin bağımsız teknoloji kullanımı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada öğrenme ortamında öğrencilerin bağımsız olarak teknoloji kullanımında ihtiyaç duydukları destek ve öğretmenin etkisi üzerinde durulmuştur. Çalışma iki aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada Hong Kong'daki bir araştırma üniversitesinde öğrenim gören 15 üniversite öğrencisiyle açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme yapılmıştır. Görüşmede katılımcılardan sınıf dışarısında kullandıkları teknolojik kaynakları, derste teknoloji kullanımına yönelik öğretmen tutumlarını ve öğretmen davranışlarının sınıf dışında teknoloji kullanımlarını nasıl etkilediğini ifade etmeleri istenmiştir. Görüşme verileri tematik olarak incelenmiş ve elde edilen sonuçlara göre öğrenciler yabancı dil sınıf ortamı dışında teknoloji kullanımlarını etkileyen 5 öğretmen davranışı olduğunu belirtmişlerdir: (1) yabancı dil öğreniminde sınıf dışında teknoloji kullanımını teşvik eden, (2) sınıf ortamı dışarısında öğrenme için teknolojik kaynaklar öneren, (3) yabancı dil öğreniminde teknolojik kaynakların kullanımında yol gösteren, (4) derste teknolojiyi kullanan ve (5) teknoloji destekli ödevler veren. Beş davranış içerisinde tüm katılımcılar öğretmen önerilerinin etkisi hususunda hemfikir iken, sadece üç öğrenci teknolojik kaynakların kullanımıyla ilgili ödevlerin verimli olduğunu belirtmiştir. Çalışmanın ikinci aşamasında görüşmelerden oluşturulan bir anket 160 öğrenciye uygulanmış ve elde edilen verilerin sonuçlarına göre öğretmen desteğinin öğrencinin bağımsız teknoloji kullanımında etkili olduğu görülmüştür.

Safraz vd. (2015) çalışmalarında iletişimsel öğretim yöntemlerini bilgisayar destekli yabancı dil öğrenimi (BDDÖ) ortamında kullanarak öğrenci ve öğretmenlerin tutumlarını değerlendirmek amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışma bir üniversitenin Bilgisayar Bilimleri programında İngilizce dersine devam eden 50 öğrenciyle 25 ağ bağlantılı bilgisayar, televizyon, DVD oynatıcı, video kayıt donanımlarının bulunduğu BDDÖ ortamında gerçekleştirilmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, BDDÖ ortamında gerçekleştirilen iletişimsel etkinlikler sonucunda öğrencilerde olumlu bir tutum oluştuğu görülmüştür. BDDÖ uygulamalarının kullanılması yabancı dil öğrenirken öğrencilere daha fazla öğrenme özgürlüğü sağlamıştır. Ancak çalışma sonuçları yapılan etkinliklerin faydası bakımından incelendiğinde öğrencilerin tutumlarının

öğretmenlerin tutumlarından farklı olduğu görülmüştür. Bu açıdan öğrencilerin BDDÖ'ye olan tutumları öğretmenlerinkine kıyasla genel olarak daha olumludur.

Öz (2015) ise yaptığı çalışmada öğrencilerin yabancı dil öğrenime yönelik tutumlarıyla bilgisayar destekli yabancı dil öğrenimine yönelik tutumları arasında ilişkiyi araştırmıştır. Bu amaçla yürütülen araştırmaya Türkiye'de büyük bir devlet üniversitesinde yabancı dil olarak İngilizce alanında eğitim alan 128 öğrenci katılmıştır. Gerekli verileri elde etmek için çalışmada yabancı dil öğrenimine yönelik tutum ölçeği ve ayrıca bilgisayar destekli yabancı dil öğrenimine yönelik bir tutum ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre katılımcıların yabancı dil öğrenimine ve bilgisayar destekli yabancı dil öğrenimine yönelik olumlu bir tutuma sahip olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlar ayrıca yabancı dil öğrenimine yönelik tutumlar ile bilgisayar destekli yabancı dil öğrenimine yönelik tutumlar arasında istatistiksel olarak olumlu bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Köse ve Mede (2016) İstanbul'da özel bir üniversitenin yabancı dil hazırlık programında öğrenim gören öğrencilerin sözcük haznesi gelişimine katkıda bulunması için kullanılan çevrimiçi web sitesinin etkilerini incelemek için bir çalışma yapmışlardır. Çalışmaya orta seviye öncesi ve orta seviyede 43 öğrenci katılmış ve 7 hafta süren eğitim modülü boyunca öğrenciler ilk 3 hafta çevrimiçi araçları kullanmadan kelime alıştırmaları yapmış, sonraki dört hafta ise önceden çalıştıkları ve alıştırmaya yaptıkları kelimelerle ilgili çevrimiçi araçla haftalık olarak ödevlendirilmiş ve alıştırmalar yapmışlardır. Çevrimiçi araçla yaptıkları kelime alıştırmaları kayıtları, kelime sınavları, sınıf içi gözlemler ve öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla çalışmanın verileri elde edilmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin çoğu çevrimiçi aracı özellikle kelime öğrenim sürecinin başlangıç aşamalarında faydalı bulmuşlardır. Öğrencilerin ders saatlerinde web sitesinde yaptıkları bireysel çalışma esnasında oldukça istekli oldukları gözlenmiştir. Ayrıca öğrenciler web sitesinin kelime öğreniminde kullanılmasını faydalı bulmuşlar fakat bazıları yeni kelimelerin olduğu örneklerin eksikliğinden şikâyet etmişlerdir.

Pinto-Llorente vd. (2017) yaptıkları çalışmada öğrencilerin ortam akışı, video yayını, çevrimiçi sınav, çevrimiçi sözlük ve forumlar gibi asenkron

teknolojik araçların faydalarına yönelik algı ve tutumlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Anket yoluyla 358 katılımcıdan elde edilen verilerin betimsel ve çıkarımsal analizleri yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin karma öğrenme yöntemleriyle İngilizce dilbilgisi becerilerini geliştirmek için kullandıkları teknolojik araçlara yönelik algı ve tutumlarının oldukça olumlu olduğu görülmüştür. Bu olumlu tutumlar özellikle öğrencinin kendi hızında bireysel öğrenme yapabilme, doğal ortamda dilbilgisini öğrenme ve alıştırma yapabilme ve sürekli değerlendirme yapabilmesi gibi özelliklere yönelik olmuştur.

Teknolojik gelişmelerin hızla ilerlediği ve yaşamın her alanını etkilediği süreçte eğitim uzmanları da bu gelişmelere kayıtsız kalmamış ve teknolojinin eğitimde kullanımına yönelik araştırmalarını sürdürmektedirler. Teknolojinin eğitimde kullanımının özellikle öğrenciler üzerinde ne kadar etkili olduğu tespit edilmeye çalışılmakta ve ona göre öğretim programları geliştirilmektedir. İlgili araştırmalara bakıldığında, teknoloji kullanımının genel olarak öğrenmeye, özellikle de yabancı dil öğrenimine olumlu katkıları olduğu, öğrencilerin de teknoloji destekli yabancı dil öğrenimine yönelik olumlu bir tutuma sahip olduğu görülmektedir.

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu kısmında üniversite hazırlık öğrencilerinin teknoloji destekli yabancı dil öğrenmeye yönelik algılarını belirlemek için yapılan alan çalışması ile ilgili bilgiler aktarılmıştır.

3.1. Evren ve Örneklem

Bilimsel çalışmalarda araştırma problemine cevap verecek potansiyele sahip evrenin ve örneklemin tanımlanması ve sınırlarının ortaya konulması nicel araştırmaların ilk aşamasını oluşturmaktadır (Özmen, 1999). Başka bir deyişle bilimsel araştırmalar geneli temsil ettiğine inanılan küçük bir kütlelerin özelliklerinin tekrar genele atfedilmesi mantığı etrafında yapılmaktadır (Altunışık vd., 2010). Evren ve örneklem belirleme süreci beş alt başlık altında incelenir. Birincisi, sonuçların genelleneceği ana kütle veya ana kütlelerin belirlenmesidir. İkinci aşamada örneklem çerçevesi saptanır. Üçüncü aşama örnekleme yönteminin belirlenmesidir. Dördüncü aşama, örneklem büyüklüğünün hesaplanmasıdır. Beşinci aşama, örnekleme hatası ve örnekleme dışı hatalar konusunda okuyuculara bilgi verilmesidir (Şencan, 2007).

Evren, bilimsel çalışmalarında, araştırma bulgularının genelleneceği bireylerin tümü olarak ifade edilmektedir (İftar, 1999). Bilimsel araştırmalarda evreni doğru tanımlamak, araştırmanın amacına uygun olarak ölçütler geliştirmek açısından büyük önem arz etmektedir. İki tür evren vardır. Birisi, genel evren ve öteki ise erişilebilir araştırma (çalışma) evrenidir. Genel evren soyut bir kavramdır. Tanımlanması kolay ancak ulaşılması zordur. Araştırma evreni ise ulaşılması mümkün olandır. Bu açıdan somuttur (Karasar, 2011). Bu tanımdan hareketle, araştırmanın evreni Karabük Üniversitesinde zorunlu ve isteğe bağlı yabancı dil eğitimi alan 1100 öğrenciden oluşmaktadır.

Belirlenen evrende çok fazla birey bulunması durumunda, evrenden bir örneklem alınır (İftar, 1999). Örneklem, kendileriyle anket uygulamasının yapıldığı kişi, aile, kurum vb. araştırma amaç veya amaçlarına uygun olarak hazırlanan sorulara cevap verebilecek birimlerin, çerçevesi belirlenmiş bir evrenden seçilmesi işlemidir (Nakip, 2013). Ana kütlelerin büyüklüğü, zaman ve maliyet kısıtları, cevap verme oranı ve araştırma verilerinin analizinde

kullanılacak yöntemler dikkate alınarak örnekleme başvurulmuştur (Altunışık, vd., 2005). Örnekleme ise bir süreç olup bir çalışmada evreni temsil edecek bireylerin belirlenmesidir (Özen ve Gül, 2007). Araştırmada tesadüfi olmayan örnekleme tekniklerinden, kolay ulaşılabilir durum örnekleme tercih edilmiştir. Kolayda örnekleme, birimlerin seçiminin büyük ölçüde görüşmecilere bırakıldığı örnekleme türüdür (Nakip, 2013).

Niceliksel çalışmalarda hesaplanacak örneklem büyüklüğünün çalışmada kullanılan madde sayısının en az beş katı olması gerekmektedir (Tavşancıl, 2002). Ancak literatürde, evren hacminin büyüklüğü ($N > 10.000$ veya $N < 10.000$), değişkenlerin türü (nitel veya nicel) ve güven düzeyinin göz önünde bulundurulup bulundurulmayacağı gibi belirleyiciler dikkate alınarak, örneklem hacminin hesaplanması için ilgili literatürde (Ryan, 1995; Sekaran, 2003) örneklem büyüklüğünün hesaplanmasına yönelik bazı formüller verilmiştir. Bu kapsamda örneklem büyüklüğünün hesaplanması için aşağıdaki örneklem hesaplama formülünden yararlanılmıştır (Arıkan, 2000):

$$n = \frac{NPq}{\frac{(N-1) \times B^2 + Pq}{Z^2}} \quad (3.1)$$

n = Örnekleme sayısını

N = Araştırmaya konu olan topluluğu

P = Topluluk oranını veya tahminini

q = 1-P'yi

B = Katlanılabilir hata oranını

Z = İstenilen güven aralığını ifade etmektedir.

1100 kişilik evrende $\alpha = 0.05$ anlamlılık ve $\pm \% 5$ hata payına göre ihtiyaç duyulan örneklem sayısı 285 kişidir (Baş, 2010; Davis ve Cosenza, 1998; Yamane, 2001; Krejcie ve Morgan 1970). Ancak araştırma kapsamında 875 kişiye ulaşılmıştır. Tablo 3.1'de araştırma kapsamına giren öğrencilerin demografik bilgilerine ilişkin bulguların dağılımı verilmiştir.

Tablo 3.1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Cinsiyet	f	%	Bölüm	f	%
Erkek	632	72,2	Mühendislik Bölümü	708	80,9
Kadın	243	27,8	İngilizce ve Çevirmenlik	69	7,9
Seviye	f	%	İsteğe Bağlı Hazırlık	f	%
A1	7	0,8	Kullanılan Araç	f	%
A2	302	34,5	Masaüstü PC	109	12,5
B1	525	60,0	Dizüstü PC	417	47,7
B+	41	4,7	Tablet	106	12,1
Genel Toplam	875	100	Cep Telefonu	243	27,8

Tablo 3.1'e göre; araştırmaya katılan kişilerden, 632'si erkek, 243'ü kadındır. Katılımcılardan 708 gibi büyük bir çoğunluğu zorunlu hazırlık eğitimi alan mühendislik bölümü, 69'u zorunlu hazırlık eğitimi alan İngilizce ve çevirmenlik bölümü ve 98'i isteğe bağlı hazırlık eğitimi alan kişilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin dil seviyeleri incelendiğinde; 7'inin A1, 302'sinin A2, 525'inin B1 ve 41'inin B+ seviyeye sahip oldukları görülmektedir. İnternet üzerinden İngilizce ile ilgili çalışmalarını yapmak için kullanılan teknolojik araçla ilgili olarak öğrencilerin 109'u Masaüstü PC, 417'si Dizüstü PC, 106'sı Tablet ve 243'ü Cep Telefonu kullandığını belirtmiştir.

3.2. Veri Toplam Aracı

Bilimsel bir araştırmanın en önemli aşamalarından biri de veri ve bilgi toplama yöntem ve aracının seçilmesidir. Sosyal konularda yapılan araştırmaların veri kaynağı insandır ve onlardan doğrudan bilgi alma yöntemlerinden biri de anket tekniğidir (Odabaşı, 1999). Anket, sıklıkla kullanılan veri toplama tekniklerinden biri olarak, kısa sürede geniş bir örneklemden yüzeysel veriler elde etmek için kullanılan, önceden hazırlanmış soruların katılımcılara postayla ya da internet üzerinden gönderilmesi veya telefonla ya da yüz yüze sorulmasını içeren bir veri toplama tekniğidir (Şavran, 2012). Anket geliştirme sistematik bir süreç olup, araştırmacı bu süreç çerçevesinde farklı formatlarda soru geliştirir, onu sıraya koyar, test eder ve sonunda uygular (Nakip, 2013). Başka bir deyişle anket, belli bir amaca yönelik olarak, bir sistem dâhilinde veri toplamak üzere araştırmacı ya da araştırmacılar tarafından geliştirilir. Bir anketin amacı tolere edilebilir ve tamamlanabilir özel bilgiler elde etmektir. Ankete başlamadan önce toplanacak verilerin tanımlanması gerekmektedir (Padem vd., 2012).

Bu kapsamda araştırmada kullanılan anket iki bölümde oluşturulmuştur. Birinci bölümde, katılımcıların demografik özelliklerini belirleyebilmek amacıyla (cinsiyet, bölüm, seviye, dil öğrenmede en çok kullanılan araç) 4 soruya yer verilmiştir. Anketin ikinci bölümünde 44 ifade ve 5 alt boyuttan (öğretmenin rolü, laboratuvar bilgisayar erişim, öğrenme, ilgi-alaka ve özgüven, teknik beceri, ders başarısı) oluşan TDDÖ ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek Stepp-Greany (2002)'in yapmış olduğu İngilizce çalışmadan Türkçeye çevrilmiştir. Bu kapsamda çevirinin ilk aşamasında ölçek ifadeleri her iki dili bilen uzmanlar tarafından orijinal dilden Türkçeye çevrilmiştir. Bu çeviri işlemini takım çalışması şeklinde olmuştur. İkinci aşamada Türkçeye çevrilen ifadelerle orijinal dildeki anlamı karşılaştırılarak geri çevirme işlemini yapılmıştır. Üçüncü aşamada ölçeğin sınanması için her iki dili bilen kişiler üzerinde bir ön test yapılmış ve istatistiki testlere tabii tutulmuştur. Analizler sonucunda ölçeğin güvenilirlik düzeyinin kabul edilebilir düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Hançer, 2003). Araştırmada kullanılan TDDÖ ölçeğine ilişkin ifadeler 5'li Likert ölçeğinde (1-Hiç Katılmıyorum; 5-Tamamen Katılıyorum) şeklinde tasarlanmıştır. Uygulanan anket formu EK 1'de sunulmuştur.

3.3. Araştırma Verilerinin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler SPSS 20 for Windows paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veri setinin güvenilirliğini ölçmek amacıyla güvenilirlik analizi yapılmıştır. Güvenirlik, bir ölçüm sürecinde, ölçüm işleminin tekrarındaki tutarlılıktır (Alpar, 2010). Güvenirlik, zamana göre değişmezlik ölçüsüdür (Tavşancıl, 2004). Güvenirlik aynı zamanda, ölçekleri oluşturan maddelerin kendi içlerinde tutarlı olup olmadığını ölçmek için kullanılmaktadır (Ural ve Kılıç, 2013; Kalaycı, 2010). Güvenirlik analizi için Alfa katsayısı (Cronbach Alpha) kullanılmıştır (Özdamar, 2004; Erkuş, 2009). Alfa katsayısından hareketle ölçeğin güvenilirliğini Tablo 3.2'deki gibi yorumlamak mümkündür.

Tablo 3.2. Güvenirlilik Analizine Yönelik Bulgular

	Madde	Güvenirlilik Katsayısı(α)
Öğrenme	14 Adet	0,883
Öğretmenin Rolü	7 Adet	0,777
Laboratuvar-PC Erişimi	4 Adet	0,590
İlgi-Alaka	10 Adet	0,867
Özgüven-Teknik Beceri, Ders Başarısı	9 Adet	0,867
Genel Toplam	44 Adet	0,944

Tablo 3.2'deki görüldüğü üzere; Karabük Üniversitesi öğrencilerinin teknoloji destekli yabancı dil öğrenmeye yönelik algılarını belirlemek amacıyla kullanılan ölçeğe ilişkin güvenirlilik sonuçları, ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu kapsamda ölçeğin (öğrenme $\alpha=0,883$, öğretmenin rolü $\alpha=0,777$, laboratuvar-bilgisayar erişimi $\alpha=0,590$, ilgi-alaka $\alpha=0,867$ ve özgüven, teknik beceri, ders başarısı $\alpha=0,788$) güvenirlilik katsayısı $\alpha=0,944$ 'tür. Ölçeğin güvenirliliği $\alpha=0,70$ 'in üzerinde olduğundan Kayış (2009)'a göre bu ölçeklerin yüksek güvenirlilikte olduğu söylenebilir.

Analiz çalışmalarında ölçeklerin güvenirliliği tespit edildikten sonra verilerin, parametrik veya parametrik olmayan test koşullarından hangisini sağladığını tespit etmek gerekir. Bu kapsamda verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine ve basıklık/çarpıklık değerlerine bakılmaktadır. Basıklık/çarpıklık değerlerinin de -1,50 ve +1,50 aralığında olması gerektiği ifade edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013; Eymen, 2007). Dolayısıyla yapılan Kolmogorov-Smirnov Z analizi sonucunda, verilerin parametrik test koşullarını sağlamadığına karar verilmiştir.

Analizlerin ikinci aşamasında araştırmaya katılan kişilerin demografik özellikleri ve ifadelere verdikleri cevapların tespiti için betimsel analizler yapılmıştır. Betimsel analizler frekans ve aritmetik ortalama olmak üzere iki değişkenden oluşmaktadır. Dolayısıyla frekanslar bir dizi nicel değişken için sıklık sayısı ve yüzdeleri gösterirken, ortalamalar yalnızca sayısal değişkenlerin aritmetik ortalamasını temsil etmektedir (Veal, 2006; Cebeci, 2010). Boyut ifadelerinin değerlendirmesinde; “1.00-1.80 için kesinlikle katılmıyorum, 1.81-2.60 için katılmıyorum, 2.61-3.40 için kısmen katılıyorum, 3.41-4.20 için katılıyorum ve 4.21-5.00 için kesinlikle katılıyorum” değer aralıkları dikkate alınmıştır (Özdamar, 2004).

Üçüncü aşamada katılımcıların BDDÖ'yle ilgili algılarını ölçmek amacıyla Mann-Whitney U Testi ve Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Mann-Whitney U Testi; T testinin parametrik olmayan karşılığı olarak kabul edilmektedir. Bağımsız olan iki grubun aynı dağılıma sahip ana kütlelerden gelip gelmediğini belirlemeye yardımcı olan bir testtir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004). Kruskal Wallis ise birkaç grubun aynı ana kütlelerden gelip gelmediğini belirlemek amacıyla yapılan bir testtir (Karagöz, 2010).



4. BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında araştırma ölçeklerine ilişkin ifadelerin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri, araştırma ölçeği alt boyutlarının katılımcıların kişisel bilgilerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik bulgular yer almaktadır.

4.1. Teknoloji Destekli Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin Alt Boyutlara Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu kısmında katılımcıların, yabancı dil öğrenme algısını ölçen öğrenme, öğretmenin rolü, laboratuvar bilgisayar erişim, ilgi-alaka ve özgüven, teknik beceri, ders başarısı alt boyutlarına ilişkin ifadelere verdikleri cevapların katılım sıklıkları, aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerlerine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.1. Öğrenme Boyutuna İlişkin İfadelere Yönelik Bulgular

Sorular		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Toplam	\bar{X}	S.S
Ö1	f	421	227	105	90	32	875	1,954	1,158
	%	48,1	25,9	12,0	10,3	3,7	100		
Ö2	f	302	251	135	153	34	875	2,275	1,214
	%	34,5	28,7	15,4	17,5	3,9	100		
Ö3	f	309	256	127	144	39	875	2,254	1,222
	%	35,3	29,3	14,5	16,5	4,5	100		
Ö4	f	334	276	129	107	29	875	2,109	1,142
	%	38,2	31,5	14,7	12,2	3,3	100		
Ö5	f	303	235	116	125	96	875	2,401	1,370
	%	34,6	26,9	13,3	14,3	11,0	100		
Ö6	f	279	229	132	171	64	875	2,442	1,309
	%	31,9	26,2	15,1	19,5	7,3	100		
Ö7	f	342	226	125	135	47	875	2,221	1,259
	%	39,1	25,8	14,3	15,4	5,4	100		
GENEL ARİTMETİK ORTALAMA								2,238	0,866
Ö1.Alışıl gelmiş bir İngilizce dersine kıyasla, bu derste daha fazla İngilizce dil becerisi edindim.									
Ö2.Laboratuvardaki aktivitelerden edindiğim bilgilerin İngilizce dilbilgisi ve kelime haznesi gelişimi açısından bana büyük katkısı oldu.									
Ö3.Alışıl gelmiş bir İngilizce dersine kıyasla bu derste İngiliz kültürü hakkında daha çok şey öğrendim.									
Ö4.Laboratuvardaki aktivitelerden edindiğim bilgilerin İngiliz kültürü hakkındaki bilgi birikimime çok büyük katkısı oldu.									
Ö5.Alışıl gelmiş bir İngilizce dersine kıyasla, bu derse daha fazla zaman harcadım.									
Ö6.Laboratuvar aktiviteleri sayesinde İngilizce okuma becerilerim gelişti.									
Ö7.Laboratuvar aktiviteleri sayesinde İngilizce yazma becerilerim gelişti.									

Tablo 4.1. ve Tablo 4.2’de katılımcıların, öğrenme boyutuna ilişkin ifadelerle katılım sıklıkları, aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerlerine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.1’e göre, öğrencilerin teknoloji destekli yabancı dil dersinde daha fazla İngilizce dil becerisi edinmedikleri ($\bar{X}=1,954$), dolayısıyla alışlagelmiş bir İngilizce dersine kıyasla, teknoloji destekli dersten de aynı düzeyde verim aldıkları söylenebilir. Öğrenciler, laboratuvardaki aktivitelerden edindikleri bilgilerin, İngilizce dilbilgisi ve kelime haznelerinin gelişimi açısından büyük katkı sunmadığını düşünmektedirler ($\bar{X}=2,275$). Öğrencilerin, alışlagelmiş bir İngilizce dersine kıyasla bu derste İngiliz kültürü hakkında daha çok şey öğrenmedikleri görülmektedir ($\bar{X}=2,254$). Öğrenciler, laboratuvardaki aktivitelerden edindikleri bilgilerin, İngiliz kültürü hakkındaki bilgi birikimlerine çok büyük katkı sunmadığını düşünmektedirler ($\bar{X}=2,109$). Tabloda görüldüğü üzere; öğrencilerin, alışlagelmiş bir İngilizce dersine kıyasla, teknoloji destekli yabancı dil dersine de daha fazla zaman harcamadıkları ($\bar{X}=2,401$), laboratuvar aktiviteleri sayesinde İngilizce okuma becerilerinin gelişmediği ($\bar{X}=2,442$) görülmektedir. Ayrıca sonuçlar, öğrencilerin, laboratuvar aktiviteleri sayesinde İngilizce yazma becerilerinin gelişmediğini göstermektedir ($\bar{X}=2,221$).

Tablo 4.2’ye göre, öğrenciler, laboratuvar aktiviteleri sayesinde İngilizce dinleme becerilerinin kısmen geliştiğini ($\bar{X}=2,629$) düşünmektedirler. Öğrencilerin, internet aktivitelerinden ($\bar{X}=2,225$), interaktif CD ROM’dan ($\bar{X}=1,926$), tartışma (forum) aktivitelerinden ($\bar{X}=2,093$), e-mail yoluyla İngilizce yazışma aktivitelerinden ($\bar{X}=2,134$) genel olarak çok şey öğrenmediklerini düşünmektedirler. Öğrenciler, bir internet aktivitesini genelde 1 saat ya da daha az sürede tamamlama konusunda kararsız kalmışlar ($\bar{X}=3,241$) denilebilir. Ayrıca öğrencilerin İngiliz kültürü hakkında daha fazla bilgi edinmek için Web ortamında kullandıkları veya buldukları siteleri tekrar ziyaret etmedikleri ($\bar{X}=2,225$) görülmektedir.

Tablo 4.2. Öğrenme Boyutuna İlişkin İfadelere Yönelik Bulgular

Sorular		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Toplam	\bar{X}	S.S
Ö8	f	250	193	135	225	72	875	2,629	1,347
	%	28,6	22,1	15,4	25,7	8,2	100		
Ö9	f	306	260	153	118	38	875	2,225	1,185
	%	35,0	29,7	17,5	13,5	4,3	100		
Ö10	f	435	209	127	68	36	875	1,926	1,148
	%	49,7	23,9	14,5	7,8	4,1	100		
Ö11	f	369	234	131	103	38	875	2,093	1,194
	%	42,2	26,7	15,0	11,8	4,3	100		
Ö12	f	354	227	156	98	40	875	2,134	1,194
	%	40,5	25,9	17,8	11,2	4,6	100		
Ö13	f	158	140	134	219	224	875	3,241	1,449
	%	18,1	16,0	15,3	25,0	25,6	100		
Ö14	f	357	210	118	134	56	875	2,225	1,297
	%	40,8	24,0	13,5	15,3	6,4	100		
GENEL ARİTMETİK ORTALAMA								2,238	0,866
Ö8. Laboratuvar aktiviteleri sayesinde İngilizce dinleme becerilerim gelişti. Ö9. İnternet aktivitelerinden çok şey öğrendim. Ö10.İnteraktif CD ROM'dan çok şey öğrendim. Ö11.Tartışma (forum) aktivitelerinden çok şey öğrendim. Ö12.E-mail yoluyla İngilizce yazışma aktivitelerinden çok şey öğrendim. Ö13.Bir internet aktivitesini genelde 1 saat ya da daha az sürede tamamladım. Ö14.İngiliz kültürü hakkında daha fazla bilgi edinmek için Web ortamında kullandığım veya bulduğum siteleri tekrar ziyaret ettim.									

Tablo 4.3'te katılımcıların, öğrenmenin rolü boyutuna ilişkin ifadelere katılım sıklıkları, aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerlerine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.3. Öğretmenin Rolü Boyutuna İlişkin İfadelere Yönelik Bulgular

Sorular		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Toplam	\bar{X}	S.S
R1	f	265	123	116	225	146	875	2,844	1,501
	%	30,3	14,1	13,3	25,7	16,7	100		
R2	f	243	151	123	216	142	875	2,843	1,468
	%	27,8	17,3	14,1	24,7	16,2	100		
R3	f	312	186	109	165	103	875	2,493	1,431
	%	35,7	21,3	12,5	18,9	11,8	100		
R4	f	159	96	104	261	255	875	3,308	1,461
	%	18,2	11,0	11,9	29,8	29,1	100		
R5	f	262	162	139	208	104	875	2,691	1,415
	%	29,9	18,5	15,9	23,8	11,9	100		
R6	f	214	145	100	155	261	875	3,118	1,582
	%	24,5	16,6	11,4	17,7	29,8	100		
R7	f	188	159	164	271	93	875	2,910	1,330
	%	21,5	18,2	18,7	31,0	10,6	100		
GENEL ARİTMETİK ORTALAMA								2,902	0,953
R1. Öğretim elemanı bilgisayar kullanımıyla ilgili zorlukları aşmama yardımcı oldu. R2. Öğretim elemanı aktivitelerde İngilizce ile ilgili zorlukları aşmama yardımcı oldu. R3. Öğretim elemanı laboratuvar aktiviteleri esnasında kelime bilgisi desteği sağladı. R4. Laboratuvarda yapılacak çalışmalarla ilgili açıklamaların tahtada yazılı olması faydalı oldu. R5. Laboratuvar dersinde bir öğretim elemanının bulunması dersteki öğrenme potansiyelini artırdı. R6. Aktivitelerin nasıl yapılacağını öğrendikten sonra, laboratuvarda bir öğretim elemanının bulunmasına gerek yoktu. R7. Web aktiviteleriyle ilgili açıklamalar anlaşılırdı.									

Tablo 4.3'e göre, öğrencilerin, öğretim elemanının bilgisayar kullanımı ($\bar{X}=2,844$) ve aktivitelerde İngilizce ile ilgili zorlukları ($\bar{X}=2,843$) aşma konusunda yardımcı olup olmadığıyla ilgili olarak bir kararsızlık yaşadıkları söylenebilir. Sonuçlar, öğretim elemanının laboratuvar aktiviteleri esnasında kelime bilgisi desteği sağlamadığını ($\bar{X}=2,493$), ancak laboratuvarda yapılacak çalışmalarla ilgili açıklamaların tahtada yazılı olmasının faydalı olması ($\bar{X}=3,308$) konularında da bir kararsızlık olduğunu göstermektedir. Öğrenciler, laboratuvar dersinde bir öğretim elemanının bulunmasının dersteki öğrenme potansiyelini kısmen artırdığını ($\bar{X}=2,691$) düşündükleri söylenebilir. Ayrıca aktivitelerin nasıl yapılacağını öğrendikten sonra, laboratuvarda bir öğretim elemanının bulunmasının gerekliliği ($\bar{X}=3,118$) ve web aktiviteleriyle ilgili açıklamalar anlaşılır olması ($\bar{X}=2,910$) konularında da öğrencilerin kararsız kaldıkları söylenebilir.

Tablo 4.4'te katılımcıların, laboratuvar-bilgisayar iletişimi boyutuna ilişkin ifadelerle katılım sıklıkları, aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerlerine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.4. Laboratuvar-Bilgisayar Erişimi Boyutuna İlişkin İfadelere Yönelik Bulgular

Sorular		Kesinlikle	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle	Toplam	\bar{X}	S.S
		Katılmıyorum				Katılıyorum			
L1	f	274	163	124	214	100	875	2,660	1,423
	%	31,3	18,6	14,2	24,5	11,4	100		
L2	f	259	207	142	191	76	875	2,563	1,340
	%	29,6	23,7	16,2	21,8	8,7	100		
L3	f	147	100	75	132	421	875	3,662	1,557
	%	16,8	11,4	8,6	15,1	48,1	100		
L4	f	125	80	86	147	437	875	3,789	1,485
	%	14,3	9,1	9,8	16,8	49,9	100		
GENEL ARİTMETİK ORTALAMA								3,169	0,973
R1.Laboratuvar ya da bir bilgisayara erişim yeterliydi. R2.Düzenli ve programlı bir laboratuvar dersinin olduğu öğrenme ortamını beğendim. R3.Programlı bir laboratuvar dersi yerine, istenilen aktiviteleri yapmak için dilediğim zaman laboratuvara gidebilme esnekliğine sahip olmayı tercih ederim. R4.Programlı bir laboratuvar dersi yerine, bütün aktiviteleri kendi bilgisayarımda yapabilme esnekliğine sahip olmayı tercih ederim.									

Tablo 4.4'e göre, öğrenciler, laboratuvar ya da bir bilgisayara erişimi kısmen yeterli ($\bar{X}=2,660$) görmekte birlikte öğrencilerin, düzenli ve programlı bir laboratuvar dersinin olduğu öğrenme ortamını beğenmedikleri ($\bar{X}=2,563$) söylenebilir. Bunun yanı sıra öğrencilerin, programlı bir laboratuvar dersi yerine, istenilen aktiviteleri yapmak için diledikleri zaman laboratuvara gidebilme esnekliğine sahip olmayı ($\bar{X}=3,662$) ve programlı bir laboratuvar dersi yerine, bütün aktiviteleri kendi bilgisayarlarında yapabilme esnekliğine sahip olmayı tercih ettikleri söylenebilir ($\bar{X}=3,789$).

Tablo 4.5'te katılımcıların, ilgi ve alaka boyutuna ilişkin ifadelerle katılım sıklıkları, aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerlerine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.5. İlgili-Alaka Boyutuna İlişkin İfadelere Yönelik Bulgular

Sorular		Kesinlikle	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle	Toplam	\bar{X}	S.S
		Katılıyorum				Katılmıyorum			
İ1	f	388	216	119	123	29	875	2,073	1,198
	%	44,3	24,7	13,6	14,1	3,3	100		
İ2	f	317	203	134	161	60	875	2,364	1,318
	%	36,2	23,2	15,3	18,4	6,9	100		
İ3	f	394	198	102	107	74	875	2,164	1,338
	%	45,0	22,6	11,7	12,2	8,5	100		
İ4	f	314	222	119	146	74	875	2,364	1,338
	%	35,9	25,4	13,6	16,7	8,5	100		
İ5	f	450	185	128	75	37	875	1,930	1,175
	%	51,4	21,1	14,6	8,6	4,2	100		
İ6	f	348	207	142	124	54	875	2,233	1,276
	%	39,8	23,7	16,2	14,2	6,2	100		
İ7	f	363	213	143	120	36	875	2,146	1,215
	%	41,5	24,3	16,3	13,7	4,1	100		
İ8	f	351	225	107	144	48	875	2,214	1,277
	%	40,1	25,7	12,2	16,5	5,5	100		
İ9	f	291	188	141	196	59	875	2,478	1,330
	%	33,3	21,5	16,1	22,4	6,7	100		
İ10	f	313	203	116	171	72	875	2,412	1,358
	%	35,8	23,2	13,3	19,5	8,2	100		
GENEL ARİTMETİK ORTALAMA								2,238	0,866
İ1.Bilgisayar laboratuvarında kazanılan öğrenme deneyimleri bu dersi daha ilgi çekici hale getirdi. İ2.İleride bilgisayar destekli başka bir İngilizce dersi daha almak isterim. İ3.Alışıl gelmiş İngilizce dersi ile bilgisayar destekli İngilizce dersi arasında seçim yapmam gerekirse, bilgisayar destekli İngilizce dersini tercih ederim. İ4.İnternet aktivitelerinden keyif aldım. İ5.İnteraktif CD ROM'dan keyif aldım. İ6.Tartışma (forum) aktivitelerinden keyif aldım. İ7.E-mail yoluyla İngilizce yazışma aktivitelerinden keyif aldım. İ8.Web ortamında yaptığım ödevler ilgi çekiciydi. İ9.Web ortamında yaptığım ödevler gerçek hayattaki İngilizce ihtiyaçlarına yönelikti. İ10.Bilgisayar destekli yazma ödevlerini yapmak alışıl gelmiş yazma ödevlerine göre daha keyifliydi.									

Tablo 4.5'e göre, öğrenciler, bilgisayar laboratuvarında kazanılan öğrenme deneyimlerinin bu dersi daha ilgi çekici hale getirmediğini ($\bar{X}=2,073$) ve ileride bilgisayar destekli başka bir İngilizce dersi daha almak istemediklerini ($\bar{X}=2,364$) düşünmektedirler. Öğrencilerin, alışıl gelmiş İngilizce dersi ile bilgisayar destekli İngilizce dersi arasında seçim yapmaları durumunda, bilgisayar destekli İngilizce dersi tercih etmeyeceklerini ($\bar{X}=2,164$) düşündükleri söylenebilir. Bununla birlikte öğrencilerin, internet aktivitelerinden ($\bar{X}=2,364$), interaktif CD ROM'dan ($\bar{X}=1,930$), tartışma (forum) aktivitelerinden ($\bar{X}=2,233$), e-mail yoluyla İngilizce yazışma aktivitelerinden ($\bar{X}=2,146$) keyif almadıkları görülmektedir. Öğrenciler,

web ortamında yaptıkları ödevlerin ilgi çekici olmadığını ($\bar{X}=2,214$) ve web ortamında yaptıkları ödevlerin gerçek hayattaki İngilizce ihtiyaçlarına yönelik ($\bar{X}=2,478$) olmadığını düşünmektedirler. Ayrıca öğrencilerin, bilgisayar destekli yazma ödevlerini yapmanın alışıl gelmiş yazma ödevlerine göre daha keyifli ($\bar{X}=2,412$) olmadığını düşündükleri söylenebilir.

Tablo 4.6’da katılımcıların, özgüven, teknik beceri, ders başarısı boyutuna ilişkin ifadelerine verdikleri cevapların ortalamaları, standart sapmaları ve katılım düzeyleri verilmiştir.

Tablo 4.6. Özgüven, Teknik Beceri, Ders Başarısı Boyutuna İlişkin İfadelere Yönelik Bulgular

Sorular		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Toplam	\bar{X}	S.S
D1	f	429	191	92	126	37	875	2,029	1,246
	%	49,0	21,8	10,5	14,4	4,2	100		
D2	f	523	130	78	89	55	875	1,883	1,283
	%	59,8	14,9	8,9	10,2	6,3	100		
D3	f	364	175	112	157	67	875	2,300	1,364
	%	41,6	20,0	12,8	17,9	7,7	100		
D4	f	274	167	119	199	116	875	2,675	1,448
	%	31,3	19,1	13,6	22,7	13,3	100		
D5	f	231	166	134	245	99	875	2,788	1,391
	%	26,4	19,0	15,3	28,0	11,3	100		
D6	f	230	159	140	239	107	875	2,810	1,400
	%	26,3	18,2	16,0	27,3	12,2	100		
D7	f	192	189	127	256	111	875	2,891	1,372
	%	21,9	21,6	14,5	29,3	12,7	100		
D8	f	342	223	136	137	37	875	2,204	1,230
	%	39,1	25,5	15,5	15,7	4,2	100		
D9	f	120	96	181	196	282	875	3,484	1,392
	%	13,7	11,0	20,7	22,4	32,2	100		
GENEL ARİTMETİK ORTALAMA								2,563	0,821
D1.Bu dersin sayesinde bilgisayar kullanımıyla ilgili teknik beceriler kazandım.									
D2.Bilgisayar aksamlarını kullanmayı öğrenmek zorunda olmam ilk başlarda beni tedirgin etmişti.									
D3.Teknolojiyi başarılı bir şekilde kullanabilme hususunda kendime olan güvenim arttı.									
D4.Çok çeşitli İngilizce dil aktivitesinin olması ilk başlarda beni tedirgin etmişti.									
D5.İngilizce aktiviteleri yapabilme hususunda kendime olan güvenim arttı.									
D6.Bağımsız öğrenme yapabilme hususunda kendime olan güvenim arttı.									
D7.Zor kelime ve ifadelerin anlamlarını bulma hususunda beceri kazandım.									
D8.Bilgisayar destekli derste edindiğim deneyimler quiz ve sınavlarda daha başarılı olmamı sağladı.									
D9.Bilgisayar destekli ders, quiz ve sınavlardaki performansımı olumsuz etkiledi.									

Tablo 4.6'ya göre, öğrencilerin teknoloji destekli yabancı dil öğrenme dersi sayesinde bilgisayar kullanımıyla ilgili teknik beceriler kazanmadıkları ($\bar{X}=2,029$) ve bilgisayar aksamalarını kullanmayı öğrenmek zorunda olmalarının, ilk başlarda bile kendilerini tedirgin etmediğini ($\bar{X}=1,883$) düşündükleri görülmektedir. Öğrenciler, teknolojiyi başarılı bir şekilde kullanabilme hususunda kendilerine olan güvenlerinin artmadığını ($\bar{X}=2,300$) ve çok çeşitli İngilizce dil aktivitesinin olmasının ise, ilk başlarda kendilerini kısmen tedirgin ettiğini ($\bar{X}=2,675$) düşünmektedirler. Çalışmada öğrencilerin, İngilizce aktiviteleri yapabilme ($\bar{X}=2,788$), bağımsız öğrenme yapabilme ($\bar{X}=2,810$) hususlarında hususunda kendilerine olan güvenlerinin artması ile ilgili olarak bir kararsızlık yaşadıkları ifade edilebilir. Ayrıca zor kelime ve ifadelerin anlamlarını bulma hususunda ($\bar{X}=2,891$) beceri kazanıp kazanmadıkları ile ilgili olarak da kararsız kaldıkları saptanmıştır. Öğrencilerin, bilgisayar destekli derste edindikleri deneyimlerin quiz ve sınavlarda daha başarılı olmalarını ($\bar{X}=2,204$) sağlamadığını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Ancak bilgisayar destekli dersin, quiz ve sınavlardaki performanslarını ($\bar{X}=3,484$) olumsuz etkilediği tespit edilmiştir.

4.2. Teknoloji Destekli Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Algının Öğrencilerin Demografik Bilgilerine Göre Karşılaştırması

Araştırmanın bu kısmında bilgisayar destekli yabancı dil öğrenmeye ilişkin alt boyutlar olan öğrenme, öğretmenin rolü, laboratuvar-PC erişimi, ilgi-alaka ve özgüven, teknik beceri, ders başarısı boyutlarına ilişkin algı incelenmiştir. Bu çerçevede söz konusu algının, öğrencilerin tanımlayıcı bilgilerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan “Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis” testleri sonuçları incelenmiştir.

Tablo 4.7'de araştırmaya katılan öğrencilerin teknoloji destekli yabancı dil öğrenmeye ilişkin algılarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.7. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Teknoloji Destekli Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Algılarının Karşılaştırılması

Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıralama Değeri Ortalaması	Sıralama Değerleri Toplamı	Mann-Whitney U	P
Öğrenme	Erkek	632	430,59	272134,50	72106,500	0,162
	Kadın	243	457,27	111115,50		
Öğretmenin Rolü	Erkek	632	429,46	271421,50	71393,500	0,107
	Kadın	243	460,20	111828,50		
Laboratuvar-PC Erişimi	Erkek	632	428,21	270628,50	70600,500	0,064
	Kadın	243	463,46	112621,50		
İlgi-Alaka	Erkek	632	439,09	277502,00	76102,000	0,838
	Kadın	243	435,18	105748,00		
Özgüven, Ders Başarısı	Erkek	632	413,94	261632,00	61604,000	0,000*
	Kadın	243	500,49	121618,00		

* $p < 0,05$

Tablo 4.7’de görüldüğü üzere, öğrencilerin öğrenme, öğretmenin rolü, laboratuvar-PC erişimi ile ilgi ve alaka boyutlarına ilişkin algıları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermezken, özgüven, teknik beceri ve ders başarısı ($U=61604,0$; $p < 0,05$) boyutuna ilişkin algıları arasında farklılık olduğu görülmektedir. Özgüven, teknik beceri ve ders başarısı boyutuna ilişkin sıralama değeri ortalaması incelendiğinde, kadın öğrencilerin erkek öğrencilerden daha olumlu bir algıya sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 4.8’de araştırmaya katılan öğrencilerin teknoloji destekli yabancı dil öğrenmeye ilişkin algılarının bölümlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.8. Öğrencilerin Bölümlerine Göre Teknoloji Destekli Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Düşüncelerinin Karşılaştırılması

Boyutlar	Bölüm	N	M.R.	Ki-Kare	p
Öğrenme	Mühendislik Bölümü	708	429,17	4,531	0,104
	İngilizce ve Çevirmenlik	69	476,24		
	İsteğe Bağlı Hazırlık	98	474,85		
Öğretmenin Rolü	Mühendislik Bölümü	708	427,15	7,137	0,028*
	İngilizce ve Çevirmenlik	69	471,45		
	İsteğe Bağlı Hazırlık	98	492,81		
Laboratuvar-PC Erişimi	Mühendislik Bölümü	708	430,00	3,749	0,153
	İngilizce ve Çevirmenlik	69	471,75		
	İsteğe Bağlı Hazırlık	98	472,04		
İlgi-Alaka	Mühendislik Bölümü	708	432,40	1,918	0,383
	İngilizce ve Çevirmenlik	69	454,59		
	İsteğe Bağlı Hazırlık	98	466,77		
Özgüven, Ders Başarısı	Mühendislik Bölümü	708	428,30	7,153	0,028*
	İngilizce ve Çevirmenlik	69	509,33		
	İsteğe Bağlı Hazırlık	98	457,83		

* $p < 0,05$

Öğrencilerin bölümlerine göre teknoloji destekli yabancı dil öğrenmeye yönelik düşüncelerini içeren boyutlara verdikleri cevaplar arasındaki anlamlı farklılığı belirleyebilmek için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 4.8’de görülmektedir. Test sonuçlarına göre, öğrencilerin bölümleri itibariyle öğretmenin rolü ($X^2=7,137$; $p<0,05$) ile özgüven, teknik beceri ve ders başarısı ($X^2=12,607$; $p<0,05$) boyutlarına yönelik düşünceleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Öğretmenin rolü boyutunun ortalama değerleri incelendiğinde; isteğe bağlı hazırlık eğitimi gören öğrencilerin diğer bölüm öğrencilerinden daha olumlu düşüncelere sahip oldukları söylenebilir. Özgüven, teknik beceri ve ders başarısı boyutu ile ilgili olarak da İngilizce ve çevirmenlik bölümü öğrencilerinin diğer bölümdeki öğrencilere kıyasla daha olumlu algıya veya düşünceye sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 4.9’da araştırmaya katılan öğrencilerin teknoloji destekli yabancı dil öğrenmeye ilişkin algılarının dil seviyelerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.9. Öğrencilerin Dil Seviyelerine Göre Teknoloji destekli Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Düşüncelerinin Karşılaştırılması

Boyutlar	Seviye	N	M.R.	Ki-Kare	p
Öğrenme	A1	7	677,21	12,505	0,006*
	A2	302	422,68		
	B1	525	436,66		
	B+	41	527,12		
Öğretmenin Rolü	A1	7	575,86	6,793	0,079
	A2	302	417,45		
	B1	525	443,12		
	B+	41	500,20		
Laboratuvar-PC Erişimi	A1	7	617,64	15,885	0,001*
	A2	302	410,17		
	B1	525	442,69		
	B+	41	552,24		
İlgi-Alaka	A1	7	665,21	8,237	0,041*
	A2	302	435,28		
	B1	525	431,93		
	B+	41	496,90		
Özgüven, Ders Başarısı	A1	7	674,00	12,607	0,006*
	A2	302	411,73		
	B1	525	444,77		
	B+	41	504,56		

* $p<0,05$

Öğrencilerin dil seviyelerine göre teknoloji destekli yabancı dil öğrenmeye yönelik düşüncelerini içeren boyutlara verdikleri cevaplar arasındaki anlamlı farklılığı belirleyebilmek için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 4.9'da görülmektedir. Test sonuçlarına göre, dil seviyelerine göre öğrenme ($X^2=12,505$; $p<0,05$) boyutuna göre anlamlı bir farklılığın olduğu ve bu boyutla ilgili olarak en olumlu algıya sahip olan kişilerin A1 seviyesinde olan öğrencilerin olduğu görülmektedir. Öğrencilerin laboratuvar-PC erişimi ($X^2=15,885$; $p<0,05$), ilgi ve alaka ($X^2=8,237$; $p<0,05$) ile özgüven, teknik beceri ve ders başarısı ($X^2=12,607$; $p<0,05$) boyutlarına yönelik düşünceleri arasında da anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Söz konusu boyutların ortalama değerleri incelendiğinde; A1 seviyesinde olan öğrencilerin diğer gruplardaki öğrencilerden daha olumlu bir algıya veya düşünceye sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 4.10'da araştırmaya katılan öğrencilerin teknoloji destekli yabancı dil öğrenmeye ilişkin algılarının dil öğrenmek için kullandıkları araca göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.10. Öğrencilerin Dil Öğrenmek İçin Kullandıkları Araca Göre Teknoloji destekli Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Düşüncelerinin Karşılaştırılması

Boyutlar	Kullanılan Araç	N	M.R.	Ki-Kare	p
Öğrenme	Masaüstü PC	109	442,55	0,315	0,957
	Dizüstü PC	417	441,71		
	Tablet	106	433,04		
	Cep Telefonu	243	431,76		
Öğretmenin Rolü	Masaüstü PC	109	448,00	0,514	0,916
	Dizüstü PC	417	436,33		
	Tablet	106	425,34		
	Cep Telefonu	243	441,91		
Laboratuvar-PC Erişimi	Masaüstü PC	109	465,12	2,833	0,418
	Dizüstü PC	417	436,20		
	Tablet	106	408,19		
	Cep Telefonu	243	441,92		
İlgi-Alaka	Masaüstü PC	109	461,67	1,446	0,695
	Dizüstü PC	417	433,93		
	Tablet	106	423,46		
	Cep Telefonu	243	440,71		
Özgüven, Ders Başarısı	Masaüstü PC	109	442,64	1,923	0,586
	Dizüstü PC	417	447,36		
	Tablet	106	446,85		
	Cep Telefonu	243	420,48		

* $p<0,05$

Öğrencilerin dil öğrenmede kullandıkları araçlara göre teknoloji destekli yabancı dil öğrenmeye yönelik düşüncelerini içeren boyutlara verdikleri cevaplar arasındaki anlamlı farklılığı belirleyebilmek için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 4.10'da görülmektedir. Test sonuçlarına göre, öğrencilerin kullandıkları araçlar itibariyle teknoloji destekli yabancı dil öğrenmeye ilişkin algılarının boyutlar bazında anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin, teknoloji destekli yabancı dil öğrenmeye yönelik düşüncelerini içeren boyutlara verdikleri cevapların tüm boyutlarda aynı seviyede olduğu söylenebilir.



SONUÇ

Teknoloji destekli yabancı dil öğrenmeye yönelik olarak öğrencilerin algısının araştırıldığı bu çalışmadan elden edilen veriler incelendiğinde; öğrencilerin, yabancı dil öğrenme algısını ölçen öğrenme, öğretmenin rolü, laboratuvar bilgisayar erişim, ilgi-alaka ve özgüven, teknik beceri, ders başarısı alt boyutlarına ilişkin ifadelerle verdikleri cevapların katılım sıklıkları, aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri analiz edilmiştir. Bu çerçevede yabancı dil öğrenme algısını ölçen öğrenme boyutu ile ilgili olarak, öğrencilerin, teknoloji destekli yabancı dil dersinde daha fazla İngilizce dil becerisi edinmedikleri, dolayısıyla alışlagelmiş bir İngilizce dersine kıyasla, teknoloji destekli dersten de aynı düzeyde verim aldıkları saptanmıştır. Ancak Afshari vd. (2013), Sung ve Yeh (2012) öğrencilerin teknoloji destekli yabancı dil öğrenmekten memnun olduklarını tespit etmişlerdir. Öğrencilerin, laboratuvardaki aktivitelerden edindikleri bilgilerin, İngilizce dilbilgisi ve kelime haznelerinin gelişimi açısından büyük katkı sunmadığını, alışlagelmiş bir İngilizce dersine kıyasla bu derste İngiliz kültürü hakkında daha çok şey öğrenmedikleri görülmüştür. Öğrenciler, laboratuvardaki aktivitelerden edindikleri bilgilerin, İngiliz kültürü hakkındaki bilgi birikimlerine çok büyük katkı sunmadığını düşünmektedirler. Öğrencilerin, alışlagelmiş bir İngilizce dersine kıyasla, teknoloji destekli yabancı dil dersine de daha fazla zaman harcamadıkları, laboratuvar aktiviteleri sayesinde İngilizce okuma becerilerinin gelişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sonuçlar, öğrencilerin, laboratuvar aktiviteleri sayesinde İngilizce yazma becerilerinin gelişmediğini göstermiştir. Stepp-Greany (2002) yaptığı çalışmada öğrencilerin %50'sinin yazma becerisi kazandığını tespit etmiştir.

Çalışmada öğrencilerin, laboratuvar aktiviteleri sayesinde İngilizce dinleme becerilerinin gelişmediğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin, internet aktivitelerinden, interaktif CD ROM'dan, tartışma (forum) aktivitelerinden, e-mail yoluyla İngilizce yazışma aktivitelerinden genel olarak çok şey öğrenmedikleri tespit edilmiştir. Zamari vd. (2012) yaptıkları çalışmada öğrencilerin internet bağlantısına sahip olmanın, öğrenme sürecinde yaşanan sorunların başında geldiğini ifade etmişlerdir. Ancak Yang ve Chen (2007) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin gruplar halinde birbirleriyle yazıştıkları ve belli bir süre sonra

öğrencilerin başkalarıyla iletişim kurmak için İngilizceyi kullanabildiklerini tespit etmişlerdir. Abdollapour ve Maleki (2012) de yaptıkları çalışmada multimedya uygulamalarının dil öğrenmeye olumlu yönde etki ettiğini ortaya koymuşlardır. Öğrenciler, bir internet aktivitesini genelde 1 saat ya da daha az sürede tamamlama konusunda kararsız kalmışlar denilebilir. Lai vd. (2016) bireylerin teknolojiyi kullanarak kültürel araştırmalar yapmalarının, dil öğrenimlerini etkilediğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Osuna ve Meskill (1998) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin öğrenmek istedikleri dilin kültürünü web sayfalarında araştırmaktan keyif aldıklarını tespit etmişlerdir. Ancak bu çalışmada, öğrencilerin İngiliz kültürü hakkında daha fazla bilgi edinmek için Web ortamında kullandıkları veya buldukları siteleri tekrar ziyaret etmedikleri görülmüştür.

Teknoloji destekli yabancı dil öğrenme algısını ölçen ölçeğin öğretmenin rolü boyutu ile ilgili olarak, öğrencilerin, öğretim elemanının bilgisayar kullanımı ve aktivitelerde İngilizce ile ilgili zorlukları aşma konusunda yardımcı olup olmadığıyla ilgili olarak bir kararsızlık yaşadıkları söylenebilir. Fagerlund (2012) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin teknolojik aktiviteleri kullanmasının öğrencilerin dil öğrenme düzeyini etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Sonuçlar, öğretim elemanının laboratuvar aktiviteleri esnasında kelime bilgisi desteği sağlama ve laboratuvar da yapılacak çalışmalarla ilgili açıklamaların tahtada yazılı olmasının faydalı olması konularında da bir kararsızlık olduğunu göstermiştir. Lai (2015) öğretmenlerin farkındalık oluşturmak için kaynaklar göstermesi ve bu kaynakların yararlarını sağlamak için yaptıkları yardımların öğrencilerde öğrenmeye yönelik bir tepki doğurduğunu belirlemiştir. Öğrencilerin, laboratuvar dersinde bir öğretim elemanının bulunmasının derste öğrenme potansiyelini artırmadığını düşündükleri söylenebilir. Lai ve Gu (2011) derste öğretmenlerin bulunmasının öğrenciler tarafından olumlu karşılandığını bulmuştur. Ayrıca aktivitelerin nasıl yapılacağını öğrendikten sonra, laboratuvar da bir öğretim elemanının bulunmasının gerekliliği ve web aktiviteleriyle ilgili açıklamaların anlaşılır olması konularında da öğrencilerin kararsız kaldıkları söylenebilir.

Teknoloji destekli yabancı dil öğrenme algısı ölçeğinin laboratuvar-PC erişimi boyutu ile ilgili olarak, öğrencilerin, laboratuvar ya da bir bilgisayara erişim yeterliliği ile düzenli ve programlı bir laboratuvar dersinin olduğu öğrenme

ortamını beğenme konularında olumsuz bir düşünceye sahip oldukları söylenebilir. Bunun yanı sıra öğrencilerin, programlı bir laboratuvar dersi yerine, istenilen aktiviteleri yapmak için diledikleri zaman laboratuvara gidebilme esnekliğine sahip olmayı ve programlı bir laboratuvar dersi yerine, bütün aktiviteleri kendi bilgisayarlarında yapabilme esnekliğine sahip olmayı tercih ettikleri söylenebilir. Bu sonuçlar Stepp-Greany (2002) ulaştığı sonuçlarla uyumlu çıkmıştır. Okan ve Torun (2007) ise öğrencilerin yarısından biraz fazlasının (%51), bilgisayar laboratuvarı ile ilgili değerlendirmelerinin olumlu olduğunu tespit etmişlerdir.

Teknoloji destekli yabancı dil öğrenme algısı ölçeğinin ilgi ve alaka boyutu ile ilgili olarak, öğrencilerin, bilgisayar laboratuvarında kazanılan öğrenme deneyimlerinin bu dersi daha ilgi çekici hale getirmediği ve ileride teknoloji destekli başka bir İngilizce dersi daha almak istemediklerini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin, alışlagelmiş İngilizce dersi ile teknoloji destekli İngilizce dersi arasında seçim yapmaları durumunda, teknoloji destekli İngilizce dersi tercih etmeyeceklerini düşündükleri söylenebilir. Golshan ve Tafazoli (2014) eğitimciler üzerinde yaptıkları çalışmada, her ne kadar eğitimcilerin teknolojinin öğretim amacıyla kullanımından memnun olduklarını tespit etseler de öğrencilerin, internet aktivitelerinden, interaktif CD ROM'dan, tartışma (forum) aktivitelerinden, e-mail yoluyla İngilizce yazışma aktivitelerinden keyif almadıkları görülmüştür. Sarfraz vd. (2015), öğrencilerin teknoloji destekli dil öğrenimini içeren iletişimsel aktivitelere karşı olumlu tutum beslediklerini tespit etmişlerdir. Öğrenciler, web ortamında yaptıkları ödevlerin ilgi çekici olmadığını ve web ortamında yaptıkları ödevlerin gerçek hayattaki İngilizce ihtiyaçlarına yönelik olmadığını düşünmektedirler. Ayrıca öğrencilerin, teknoloji destekli yazma ödevlerini yapmanın alışlagelmiş yazma ödevlerine göre daha keyifli olmadığını düşündükleri söylenebilir.

Teknoloji destekli yabancı dil öğrenme algısı ölçeğinin özgüven, teknik beceri, ders başarısı boyutu ile ilgili olarak, öğrencilerin teknoloji destekli yabancı dil öğrenme dersi sayesinde bilgisayar kullanımıyla ilgili teknik beceriler kazanmadıkları ve bilgisayar aksamalarını kullanmayı öğrenmek zorunda olmalarının, ilk başlarda bile kendilerini tedirgin etmediğini düşündükleri

belirlenmiştir. Öğrenciler, teknolojiyi başarılı bir şekilde kullanabilme hususunda kendilerine olan güvenlerinin artmadığını ve çok çeşitli İngilizce dil aktivitesinin olmasının, ilk başlarda kendilerini tedirgin etmediğini düşünmektedirler. Pinto-Lorente vd. (2017), öğrencilerin daha önce teknoloji temelli bir dil eğitimi almadıklarını dolayısıyla tedirginlik yaşadıklarını tespit etmiştir. Ancak, öğrencilerin, İngilizce aktiviteleri yapabilme, bağımsız öğrenme yapabilme hususlarında kendilerine olan güvenlerinin artması ile ilgili olarak bir kararsızlık yaşadıkları ifade edilebilir. Ayrıca zor kelime ve ifadelerin anlamlarını bulma hususunda beceri kazanıp kazanmadıkları ile ilgili olarak da kararsız kaldıkları saptanmıştır. Öğrencilerin, teknoloji destekli derste edindikleri deneyimlerin quiz ve sınavlarda daha başarılı olmalarını sağlamadığını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Yine teknoloji destekli dersin, quiz ve sınavlardaki performanslarını olumsuz etkileyip etkilemediği ile ilgili olarak öğrencilerin kararsız kaldıkları söylenebilir.

Araştırmada teknoloji destekli yabancı dil öğrenmeye ilişkin algı ölçeğinin öğrenme, öğretmenin rolü, laboratuvar-PC erişimi, ilgi-alaka ve özgüven, teknik beceri, ders başarısı boyutlarına ilişkin algının, öğrencilerin tanımlayıcı bilgilerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiştir. Bu çerçevede öğrencilerin teknoloji destekli yabancı dil öğrenmeye ilişkin algılarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre; öğrencilerin öğrenme, öğretmenin rolü, laboratuvar-PC erişimi ile ilgi ve alaka boyutlarına ilişkin algıları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermezken, özgüven, teknik beceri ve ders başarısı boyutuna ilişkin algıları arasında farklılık olduğu görülmüştür. Özgüven, teknik beceri ve ders başarısı boyutuna ilişkin aritmetik ortalama incelendiğinde, kadın öğrencilerin erkek öğrencilerden daha olumlu bir algıya sahip oldukları görülmektedir.

Araştırmada öğrencilerin teknoloji destekli yabancı dil öğrenmeye ilişkin algılarının bölümlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre, öğrencilerin bölümleri itibariyle öğretmen ile özgüven, teknik beceri ve ders başarısı boyutuna yönelik düşünceleri arasında anlamlı farklılık olduğu

görülmektedir. Öğretmenin rolü boyutunun ortalama değerleri incelendiğinde; isteğe bağlı hazırlık eğitimi gören öğrencilerin diğer bölüm öğrencilerinden daha olumlu düşüncelere sahip oldukları söylenebilir. Peacock ve Ho (2003) öğrencilerin bölümleri itibariyle öğrenmeye yönelik düşüncelerinin değişiklik gösterdiğini saptamışlardır. Özgüven, teknik beceri ve ders başarısı boyutu ile ilgili olarak İngilizce ve çevirmenlik bölümü öğrencilerinin mühendislik bölümü öğrencilerine kıyasla daha olumlu algıya veya düşünceye sahip oldukları söylenebilir. Neumann (2001) farklı bölümler arasında yaşanan öğrenme farklılıklarını motivasyon, kişilik ve öğrenme stiline bağlamış ve bunların öğrenme üzerinde önemli oranda etkilerinin olduğunu ortaya koymuştur. Trinder (2013) bölümler itibariyle dil öğrenimi ile ilgili algının farklılaştığını ve özellikle işletme bölümü öğrencilerinin yurt dışında daha uzun süreli kalarak dil öğrenebileceğini düşündüklerini tespit etmiştir.

Çalışmada öğrencilerin teknoloji destekli yabancı dil öğrenmeye ilişkin algılarının dil seviyelerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlenmek istemiştir. Test sonuçlarına göre, dil seviyelerine göre öğrenme boyutuna göre anlamlı bir farklılığın olduğu ve bu boyutla ilgili olarak A1 dil seviyesine sahip olanların A2 ve B1 seviyesinde olan öğrencilere oranla daha olumlu düşünceye sahip oldukları görülmektedir. Ancak Öz (2015) A2 seviyesindeki öğrencilerinin teknoloji destekli yabancı dil öğrenmeye ilişkin tutumlarının daha olumlu olduğunu tespit etmiştir. Öğrencilerin laboratuvar-PC erişimi ile özgüven, teknik beceri ve ders başarısı boyutlarına yönelik düşünceleri arasında da anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Laboratuvar-PC erişimi boyutu ile ilgili olarak B+ dil seviyesinde olan öğrencilerin A2 ve B1 dil seviyesine sahip olanlardan daha olumlu algılara sahip olduğu ifade edilebilir. Özgüven, teknik beceri ve ders başarısı boyutu bağlamında A1 seviyesinde olan öğrencilerin A2 seviyesinde olan öğrencilerden daha olumlu bir algıya veya düşünceye sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmada öğrencilerin teknoloji destekli yabancı dil öğrenmeye ilişkin algılarının dil öğrenmek için kullandıkları araca göre dağılımları test edilmiştir. Test sonuçlarına göre, öğrencilerin kullandıkları araçlar itibariyle teknoloji destekli yabancı dil öğrenmeye ilişkin algılarının boyutlar bazında anlamlı bir

farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin, teknoloji destekli yabancı dil öğrenmeye yönelik düşüncelerini içeren boyutlara verdikleri cevapların tüm boyutlarda aynı seviyede olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar Başöz ve Çubukçu'nun (2014) sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Yukarıda ortaya çıkan bulgular çerçevesinde çeşitli öneriler geliştirilmiştir. Buna göre öncelikle öğrencilere dil öğrenme süreci ile ilgili bilgiler verilerek onlara dil öğreniminin mesleki hayatlarında ne gibi katkılar sağladığıyla ilgili pedagojik destek verilmesi büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerin yabancı dille ilgili olumlu tutum göstermeleri için eğitim aktiviteleri daha keyif verici ve grup odaklı hale getirilmelidir. Öğretim elemanlarının yabancı dil eğitimini daha bütünleştirici ve yapıcı bir biçimde anlatması gerekmektedir. Ayrıca gelecekte yapılacak çalışmalarda yabancı dil eğitimi verilmeden önce ve eğitim verildikten sonra öğrencilerin tutum ve algıları arasındaki farklılık karşılaştırılarak çeşitli çözümler geliştirilmelidir. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda, bu çalışmanın sonuçları dikkate alınarak teknoloji destekli yabancı dil öğrenimine yönelik öğrenci tutumlarının neden olumsuz olduğu ile ilgili çalışmalar yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Abdollahpour, Zeinab ve Asadzadeh Nafiseh Maleki (2012); "Second Language Vocabulary Acquisition in CALL and MALL Environments and Their Effect on L2 Vocabulary Retention: A Comparative Study", *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, Cilt 6, Sayı 9, s. 109-118.
- Afshari, Mojgan, Simin Ghavifekr, Saedah Siraj ve Duan Jing (2013); "Students' Attitudes Towards Computer-Assisted Language Learning", *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, Cilt 103, s. 852-859.
- Akçay, Ahmet ve Abdullah, Şahin (2012); "Webquest (Web Macerası) Öğrenme Yönteminin Türkçe Dersindeki Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi", *Eğitim Bilimleri Araştırmalar Dergisi*, Cilt 2, Sayı 2, s. 33-45.
- Akın, Erhan (2015); "Türkçe Dersinde Multimedya Destekli Öğretim ve Araçlarının Kullanımına Yönelik Öğretmen Görüşleri", *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı 5, s. 339-355.
- Akkoç, Hatice (2012); "Bilgisayar Destekli Ölçme-Değerlendirme Araçlarının Matematik Öğretimine Entegrasyonuna Yönelik Hizmet Öncesi Eğitim Uygulamaları ve Matematik Öğretmen Adaylarının Gelişimi", *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, Cilt 3, Sayı 2, s. 99-114.
- Akkoyunlu, Buket ve Meryem Yılmaz (2005); "Türetimci Çoklu Ortam Öğrenme Kuramı", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 28, s. 9-18.
- Aktan, Ertuğrul (2015); "Yeni Ekonomik Sistemde Elektronik Pazarlama". *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 38, s. 122-142.
- Al-Awidi, Hamed Mubarek ve Sadiq Ismail (2014); "Teachers' Perceptions of The Use of Computer Assisted Language Learning to Develop Children's Reading Skills in English as a Second Language in the United Arab Emirates", *Early Childhood Education Journal*, Cilt 42, Sayı 1, s. 29-37.
- Albayrak, İsmail, (2014); "Uzaktan Eğitim Sistemi, Uzaktan Eğitim Sisteminde Sanal Sınıf Ortamı ve Sanal Sınıf Ortamında Sınıf Yönetimi", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Alçın, Sinan (2016); "Üretim İçin Yeni Bir İzlek: Sanayi 4.0", *Journal of Life Economics*, Sayı 8, s. 19-30.
- Aldemir, Ruşen ve Enver, Tatar (2014); "Teknoloji Destekli Matematik Eğitimi Hakkında Yayınlanan Makalelerinin İncelenmesi", *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 3, Sayı 1, s. 298-319.
- Alpar, Reha (2010); *Spor, Sağlık ve Eğitim Bilimlerinde Örneklerle Uygulamalı İstatistik ve Geçerlilik- Güvenirlik*, Ankara: Detay Yayıncılık.

- Altan, Mustafa Zülküf, (1998); “Eğitim Fakülteleri, Teknoloji ve Değişim”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Cilt 15, s. 295-304.
- Altınbaşak, İpek ve Sinan Karaca (2009); “İnternet Reklamcılığı ve İnternet Reklamı Ölçümlenmesi Üzerine Bir Uygulama”, *Ege Akademik Bakış*, Cilt 9, Sayı 2, s. 463-487.
- Altunışık, Remzi, Recai Coşkun, Serkan Bayraktaroğlu ve Engin Yıldırım (2005); *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*, Sakarya: Sakarya Kitabevi Yayını.
- Altunışık, Remzi, Recai Coşkun, Serkan Bayraktaroğlu ve Engin Yıldırım (2010); *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: SPSS Uygulamalı*, Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Arıkan, Rauf (2005); *Araştırma Teknikleri ve Rapor Hazırlama*, Ankara: Asil Yayın.
- Aslan, Alev (2017); “Sosyal Ağlar ve Online (Çevrimiçi) Reklam Üzerine Bir Değerlendirme”, *1. Uluslararası İletişimde Yeni Yönelimler Konferansı*, 4-5 Mayıs 2017, (ss. 230-236). İstanbul, Türkiye.
- Aydoslu, Ulviye (2005); “Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Olarak İngilizce Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (BEF Örneği)”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Ayres, Robert (2002); “Learner Attitudes Towards the Use of CALL”, *Computer Assisted Language Learning*, Cilt 15, Sayı 3, s. 241-249.
- Baran, Medine ve Abdulkadir Maskan (2012); “Teknoloji ve Proje Destekli Düşünme Yolculuğunun Öğrencilerin Başarı ve Akademik Benlik Tasarımlarına Etkisinin Evlerinde Bilgisayar Kullanımı Durumu Açısından İncelenmesi”, *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 1, Sayı 2, s. 115-127.
- Baş, Türker (2010); *Anket*, Ankara: Seçkin Yayıncılık ve San. ve Tic. Aş.
- Başöz, Tutku ve Feryal Çubukçu (2014); “Pre-service EFL Teachers’ Attitudes Towards Computer Assisted Language Learning (CALL)”, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Sayı 116, s. 531-535.
- Batdı, Veli, (2014); “Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması”, *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 5, Sayı 1, s. 287-302.
- Bayhan, Pınar, Pınar Olgun ve Nicola J. Yelland (2002); “A Study of Pre-school Teachers’ Thoughts about Computer-assisted Instruction”, *Contemporary Issues in Early Childhood*, Cilt 3, Sayı 2, s. 298-303.

- Bayrak, K. Beyza ve Hale Bayram (2012); “Web Ortamında Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin Farklı Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 9, Sayı 18, s. 479-497.
- Bircan, Ş. Tuba, (2016); “Teknoloji Destekli Tarih Öğretiminin Öğrencilerin Mekân Algılarına ve Akademik Başarılarına Etkisi”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 31, Sayı 3, s. 564-577.
- Bitner, Noel ve Joe Bitner (2002); “Integrating Technology into the Classroom: Eight Keys to Success”, *Journal of Technology and Teacher Education*, Cilt 10, Sayı 1, s. 95-100.
- Brown, Dina ve Mark Warschauer (2006); From the University to the Elementary Classroom: Students’ Experiences in Learning to Integrate Technology in Instruction”, *Journal of Technology and Teacher Education*, Cilt 14, Sayı 3, s. 599-621.
- Bulut, Ela ve Taner Akçacı (2017); “Endüstri 4.0 ve İnovasyon Göstergeleri Kapsamında Türkiye Analizi”, *ASSAM Uluslararası Hakemli Dergi*, Sayı 7, s. 50-72.
- Cebeci, Suat (2010); *Bilimsel Araştırma ve Yazma Teknikleri*, İstanbul: Alfa Basım Yayın Dağıtım.
- Chapelle, Carol (2003); “English Language Learning and Technology: Lectures on Applied Linguistics in the Age of Information and Communication Technology”, *John Benjamins Publishing*, Sayı 7.
- Chaudhuri, Arjun ve Morris B Holbrook (2001); “The Chain of Effects From Brand Trust and Brand Affect to Brand Performance: The Role of Brand Loyalty”, *Journal of Marketing*, Cilt 65, Sayı 2, s. 81-93.
- Çakır, Recep ve Soner Yıldırım (2009); “Bilgisayar Öğretmenleri Okullardaki Teknoloji Entegrasyonu Hakkında Ne Düşünürler?”, *İlköğretim Online*, Cilt 8, Sayı 3, s. 952-964.
- Çalışkan, Hasan ve Ali Şimşek (2000); “Bilgisayar Destekli Öğretimin Tasarımında Öğrenme Bağlamı”, *PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 8, s. 1-7.
- Çifci, Ceyhun (2013); “Edebiyat Öğretiminde Teknoloji Kullanımı, Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Bir Durum Çalışması”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı, Ankara.
- Davis, Duane ve Robert M. Cosenza (1998); *Business Research for Decision Making*, Boston: Pws-Kent Publishing Company.
- Demirel, Özcan (Ed.) (2010); *Eğitimde Yeni Yönelimler*, Pegem Akademi Yayıncılık.

- Demiröz, Hakan (2004); “*Modification of Language Laboratories into Computer Assisted Language Learning Laboratories*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Earle, S. Rodney (2002); The Integration of Instructional Technology into Public Education: Promises and Challenges”, *Educational Technology*, Cilt 42, Sayı 1, s. 5-13.
- Ekiz, H. Erdoğan ve Eylin Babacan (2012); “Otel Endüstrisinde İnternet Kullanımı: Hong Kong ve KKTC Otel Endüstrilerinin Karşılaştırılması”. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, Cilt 23, Sayı 1, s. 45-58.
- Eldem, Mehmet Oktay (2017); “Endüstri 4.0”, *TMMOB EMO Ankara Şubesi Haber Bülteni*, Cilt 3, s. 10-16.
- Erdem, Ekrem (2016); “Sanayi Devriminin Ardından Osmanlı Sanayileşme Hamleleri: Sanayi Politikalarının Dinamikleri ve Zaafiyetleri”, *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Sayı 48, s. 17-44.
- Erkuş, Adnan (2009); *Davranış Bilimleri İçin Bilimsel Araştırma Süreci*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Eymen, U. Erman (2007); SPSS 15.0 Veri Analiz Yöntemleri, İstatistik Merkezi Yayın No: 1, <http://www.istatistikmerkezi.com/>, (Erişim Tarihi: 12.04.2018).
- Fagerlund, Tarja (2012); “*Learning and Using English and Swedish Beyond the Classroom: Activity Systems of Six Upper Secondary School Students*”, Unpublished master's thesis, University of Jyväskylä, Finland.
- Gabaçlı, Nihal ve Meral Uzunöz (2017); “IV. Sanayi Devrimi: Endüstri 4.0 ve Otomotiv Sektörü”, *Uluslararası Politik, Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Kongresi Bildiriler Kitabı*, Ankara, s. 149-174.
- Gilakjani, Abbas Pourhosein ve Lai-Mei Leong (2012); “EFL Teachers’ Attitudes toward Using Computer Technology in English Language Teaching”, *Theory & Practice in Language Studies*, Cilt 2, Sayı 3, s. 630-636.
- Golonka, M. Ewa, Anita R. Bowles, Victor M. Frank, Dorna L. Richardson ve Suzanne Freynik (2014); “Technologies for Foreign Language Learning: A Review of Technology Types and Their Effectiveness”, *Computer Assisted Language Learning*, Cilt 27, Sayı 1, s. 70-105.
- Golshan, Niloofar ve Dara Tafazoli (2014); “Technology-Enhanced Language Learning Tools in Iranian EFL Context: Frequencies, Attitudes and Challenges”, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, Cilt 136, s. 114-118.
- Güleç, Banu (2006); “Reklamın Turistlerin Satın Alma Davranışları Bakımından İncelenmesi”, *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 9, Sayı 15, s. 127-158.

- Gülmez, Mustafa (2011); “İnternet Üzerinde Ağızdan Ağıza Pazarlama Uygulama Örnekleri”, *İnternet Uygulamaları ve Yönetim Dergisi*, Cilt 2, Sayı 1, s. 29-36.
- Güzel, Bekir (2014); “Sanayi Devriminin Ortaya Çıkardığı Toplumsal Sorunların Edebiyattaki İzdüşümü: Émile Zola’nın Germinal Örneği”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt 7, Sayı 33, s. 157-165.
- Gündüz, Nazlı (2005); “Computer Assisted Language Learning”, *Journal of Language and Linguistic Studies*, Cilt 1, Sayı 2, s. 193-215.
- Hançer, Murat, (2003); “Ölçeklerin Yazım Dilinden Başka Bir Dile Çevirileri ve Kullanılan Değişik Yaklaşımlar”, *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 6, Sayı 10, s. 47-59.
- Harrell, Shonta ve Yvette Bynum (2018); “Factors Affecting Technology Integration in the Classroom”, *The Alabama Journal of Educational Leadership*, Cilt 5, s. 12-18.
- Hayta, Fatma (2014); “*Bilgisayar ve Cep Telefonu Yardımı ile Kullanılan Dil Öğrenme Becerilerinin İncelenmesi*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Inan, A. Fethi ve Deborah L. Lowther (2010); “Factors Affecting Technology Integration in K-12 Classrooms: A Path Model”, *Educational Technology Research and Development*, Cilt 58, Sayı 2, s. 137-154.
- İftar, Kırcaali Gönül (1999); “Bilim ve Araştırma,” *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* Ed.; A. A. Bir, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 1081, s. 1-10
- Kalaycı, Şeref (2010); *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*, Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karagöz, Y. (2010); “Nonparametrik Tekniklerin Güç ve Etkinlikleri”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 9, Sayı 33, s. 18-40.
- Karasar, Niyazi (2011); *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, Niyazi (2013); “Medeniyetin Ortak Paydasında İnsan Olmak: Yeni Bir Bilimsel Algı Çerçevesi”, *Analiz Dergisi*, Sayı 2, s. 9-39.
- Kayış, Aliye (2009); “Güvenirlilik Analizi,” *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*, Ed.; Kalaycı Ş, Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Keller, Kevin Lane (1993); “Conceptualizing, Measuring and Managing Customer-Based Brand Equity”, *The Journal of Marketing*, Cilt 57, Sayı 1, s. 1-22.

- Koszalka, A. Tiffany (2001); "Effect of Computer Mediated Communications on Teachers Attitudes Toward Using Web Resources in the Classroom", *Journal of Instructional Psychology*, Cilt 28, Sayı 2, s. 95-103.
- Kotler, Philip (2007); *Soru ve Cevaplarla Günümüzde Pazarlamanın Temelleri*, Çev.; Şensoy, Ü. İstanbul: Optimist Yayınları.
- Köse, Tulce, Eda Yimen ve Enisa Mede (2016); "Perceptions of EFL Learners About Using an Online Tool for Vocabulary Learning in EFL Classrooms: A Pilot Project in Turkey", *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, Cilt 232, s. 362-372.
- Krejcie, V. Robert ve Daryle, W. Morgan (1970); "Determining Sample Size for Research Activities", *Educational and Psychological Measurement*, Cilt 30, s. 607-610.
- Kung, Shiao-Chuan (2002); "A Framework for Successful Key-Pal Programs in Language Learning", *CALL-EJ Online*, Cilt 3, Sayı 2, <http://callej.org/journal/3-2/sckung.html>, (Erişim Tarihi: 15.11.2018).
- Kurtman, Elvan ve Ali Arslan (2012); "Determining the attitudes of university preparatory programme students towards the english language laboratory course", *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, Cilt 2, Sayı 4, s. 67-77.
- Lai, Cheng Chieh ve William Allan Kritsonis (2006); "The Advantages and Disadvantages of Computer Technology in Second Language Acquisition", *Online Submission*, Cilt 3, Sayı 1.
- Lai, Chun ve Mingyue, Y. Gu (2011); "Self-Regulated Out-of-Class Language Learning with Technology", *Computer Assisted Language Learning*, Cilt 24, Sayı 4, s. 317-335.
- Lai, Chun, (2015); "Modeling Teachers' Influence on Learners' Self-Directed use of Technology for Language Learning Outside the Classroom", *Computers & Education*, Cilt 82, s. 74-83.
- Lai, Chun, Qiu Wang, Xiaoshi Li ve Xiao Hu (2016); "The Influence of Individual Espoused Cultural Values on Self-Directed use of Technology for Language Learning Beyond the Classroom", *Computers in Human Behavior*, Cilt 62, s. 676-688.
- Lam, Yvonne ve Geoff Lawrence (2002); Teacher-Student Role Redefinition During A Computer-Based Second Language Project: Are Computers Catalysts For Empowering Change?", *Computer Assisted Language Learning*, Cilt 15, Sayı 3, s. 295-315.
- Lee, Kuang-Wu (2000); "English Teachers' Barriers to the Use of Computer-Assisted Language Learning", *The Internet TESL Journal*, Cilt 6, Sayı 12, s. 1-8.

- Lei, Jing ve Yong Zhao (2007); "Technology Uses and Student Achievement: A Longitudinal Study", *Computers & Education*, Cilt 49, Sayı 2, s. 284-296.
- Levin, A. James ve Bertram, C. Bruce (2001); "Technology as Media: The Learner Centered Perspective", https://www.researchgate.net/publication/32966815_Technology_as_Media_The_Learner_Centered_Perspective (Erişim Tarihi: 21.10.2018.)
- Levy, Michael (1997); *Computer-Assisted Language Learning: Context And Conceptualization*, Oxford University Press.
- Liaw, Shu-Sheng (2002); "An Internet Survey for Perceptions of Computers and the World Wide Web: Relationship, Prediction, and Difference", *Computers in Human Behavior*, Cilt 18, Sayı 1, s. 17-35.
- Liaw, Shu-Sheng, Hisue-Mei Huang ve Gwo-Dong Chen (2007); "Surveying Instructor and Learner Attitudes Toward E-Learning", *Computers & Education*, Cilt 49, Sayı 4, s. 1066-1080.
- Mac Callum, Kathryn ve Lynn Kinshuk Jeffrey (2014); "Factors Impacting Teachers' Adoption of Mobile Learning", *Journal of Information Technology Education*, Cilt 13, s. 141-162.
- Merisuo-Storm, Tuula (2007); "Pupils' Attitudes Towards Foreign-Language Learning and the Development of Literacy Skills in Bilingual Education", *Teaching and Teacher Education*, Cilt 23, Sayı 2, s. 226-235.
- Mohammed, Imad, Mahmood (2015); "*The Perceptions of Students of Students and Teachers About the Benefits of and Barriers to Technology Aided EFL*", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Muir-Herzig, G. Rozalinda (2004); "Technology and Its Impact in the Classroom", *Computers & Education*, Cilt 42, Sayı 2, s. 111-131.
- Nakip, Mahir (2013); *Pazarlama Araştırma Teknikleri*, 3. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Neumann, Ruthh (2001); "Disciplinary Differences and University Teaching", *Studies in Higher Education*, Cilt 26, Sayı 2, s. 135-146.
- Odabaşı, Yavuz (1999); "Anket Yöntemi," *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*, Ed.; A. A. Bir, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 1081, s. 79-97.
- Odom, A. Louis ve Clare V. Bell (2012); "Recommendations for Using Computers in Science Classes: Making a Positive Impact", *Science Scope*, Cilt 36, Sayı 1, s. 72-78.
- Okan, Zuhul ve Pınar Torun (2007); "Learner Attitudes Towards CALL Applications at YADIM", *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 3, Sayı 2, s. 162-179.

- Oliver, L. Richard (1999); "Whence consumer loyalty?", *The Journal of Marketing*, Cilt 63, s. 33-44.
- Osuna, M. Martiza ve Carla Meskill (1998); "Using the World Wide Web to Integrate Spanish Language and Culture: A Pilot Study", *Language Learning & Technology*, Cilt 1, Sayı 2, s. 71-92.
- Önsoy, Seden (2004); "*Students' and Teachers' Attitudes Towards the Use of Computer-Assisted Language Learning at the Preparatory School Of Celal Bayar University*", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öz, Huseyin (2015); "Investigating the Relationship Between Foreign Language Learning and CALL Attitudes Among EFL Freshman Students", *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, Cilt 176, s. 1041-1049.
- Özdamar, Kazım (2004); *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi-I*, Genişletilmiş 5. Baskı, Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özen, Yener ve Abdulkadir Gül (2007) Sosyal ve Eğitim Bilimleri Araştırmalarında Evren ve Örneklem Sorunu, *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi*, Sayı 15, s. 394-422.
- Özgener, Şevki (2009); *İş Ahlakının Temelleri Yönelimsel Bir Yaklaşım*, 2. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özkalp, Enver (2004) "Örgütsel Öğrenme, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve Örgütsel Bağlılık", *Örgütsel Davranış*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 1468, s. 85-100.
- Özkök, Ferah ve Fadime Gümüş (2009) "Sürdürülebilir Turizmde Bilgini Önemi", *Yönetim Bilimleri Dergisi*, Cilt 7, Sayı 1, s. 51-71.
- Özmen, Ahmet (1999); "Örnekleme", Ed.; A. A. Bir, *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1081, s. 25-50.
- Padem, Hüseyin, Ali Göksu ve Zafer Konaklı (2012); *Araştırma Yöntemleri, SPSS Uygulamalı*, Sarajevo: International Burch University, Publication No: 13.
- Peacock, Matthew ve Belinda Ho (2003); "Student Language Learning Strategies Across Eight Disciplines", *International Journal of Applied Linguistics*, Cilt 13, Sayı 2, s. 179-200.
- Perrin, G. Donald (2012); "Technological Revolution in Education-Part 5", *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, Cilt 9, Sayı 1, s. 1-3.
- Pihlap, Sirje (2017); "The Impact of Computer Use on Learning of Quadratic Functions", *11th International Conference on Technology in Mathematics Teaching*, 9th-12th July 2013, s. 245-249.

- Pinto-Llorente, M. Ana, Cruz M. Sánchez-Gómez, Francisco Jose García-Peñalvo ve Sonia Casillas-Martín (2017); Students' Perceptions and Attitudes Towards Asynchronous Technological Tools in Blended-Learning Training to Improve Grammatical Competence in English As A Second Language", *Computers in Human Behavior*, Cilt 72, s. 632-643.
- Pittman, Tiffani ve Trudi Gaines (2015); "Technology Integration in Third, Fourth and Fifth Grade Classrooms in a Florida Achool District", *Educational Technology Research and Development*, Cilt 63, Sayı 4, s. 539-554.
- Rahimi, Mehrak ve Samaneh Yadollahi (2011); "Foreign Language Learning Attitude as A Predictor of Attitudes Towards Computer-Assisted Language learning", *Procedia Computer Science*, Cilt 3, s. 167-174.
- Ryan, Chris (1995); *Researching Tourist Satisfaction Issues, Concepts, Problems*, London: Routledge.
- Sarfraz, Summaira, Zahida Mansoor ve Raheela Tariq (2015); "Teachers' and Students' Perceptions of the Communicative Language Teaching Methodology in the CALL Environment: A Case Study", *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, Cilt 199, s. 730-736.
- Sekaran, Uma (2003); *Research Methods for Business*, New York: John Wiley.
- Seymen, Oya, Tamer Bolat, Oya İnci Bolat ve Oğuzhan Kinter (2017); "Turizm Sektöründe Çalışma Koşulları Algısı, Hizmet Verme Yatkınılığı ve Mesleki Yabancılaşma İlişkisi: Turizm Eğitimi Alan Öğrenciler Açısından Bir Değerlendirme", *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt 6, Sayı 3, s. 401-430.
- Shapley, Kelly, Daniel Sheehan, Catherina Maloney ve Fanny Caranikas-Walker (2011); "Effects of Technology Immersion on Middle School Students' Learning Opportunities and Achievement", *The Journal of Educational Research*, Cilt 104, Sayı 5, s. 299-315.
- Sökücü, Gamze Fatma (2014); "A study on the Attitudes of ELT Teachers Toward Computer Assisted Language Learning", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Stepp-Greany, Jonita (2002); "Student Perceptions on Language Learning in a Technological Environment: Implications for the New Millennium", *Language Learning and Technology*, Cilt 6, Sayı 1, s. 165-180.
- Stock, Tim ve Gaiji Seliger (2016); "Opportunities of Sustainable Manufacturing in Industry 4.0", *Procedia CIRP*, Cilt 40, s. 536-541.
- Sung, Dylan ve Chen-Yu Yeh (2012); "Perceptions of Using Online Technology in Language Education: An Interview Study with Taiwanese University Students", *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, Cilt 51, s. 405-410.

- Şavran, Gönç Temmuz (2009); “Sosyolojide Nicel ve Nitel Araştırma Yöntemi,” Ed.: N. Suğur, *Sosyolojide Araştırma Yöntem ve Teknikleri*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 1963, s. 78-96.
- Şavran, Gönç Temmuz (2012); “Nicel ve Nitel Araştırmalarda Kullanılan Araştırma Teknikleri,” Ed.: T. Gönç, Şavran, *Sosyolojide Araştırma Yöntem ve Teknikleri*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını, s. 64-105.
- Şencan, Hüner (2007); *Sosyal ve Davranışsal Bilimlerde Bilimsel Araştırma*, İstanbul: Seçkin Yayıncılık.
- Şimşek, Ali, Nilgün Özdamar, Gökçe Becit, Kerem Kılıçer, Yavuz Akbulut ve Yusuf Yıldırım (2008); “Türkiye’deki Eğitim Teknolojisi Araştırmalarında Güncel Eğilimler”, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 19, s. 439-458.
- Tabachnick, G. Barbara ve Linda S. Fidell (2013); *Using Multivariate Statistics*, Northridge: California State University Publish.
- Tavşancıl, Ezel (2004); *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Trinder, Ruth (2013); “Business Students’ Beliefs About Language Learning in A University Context”, *English for Specific Purposes*, Cilt 32, s. 1-11.
- Türk, Samur Halime ve Didem Akyüz (2016); “The effects of Using Dynamic Geometry on Eighth Grade Students’ Achievement and Attitude Towards Triangles”, *The International Journal for Technology in Mathematics Education*, Cilt 23, Sayı 3, s. 95-102.
- Ural, Ayhan ve İbrahim Kılıç (2006); *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi*, Ankara: Detay Yayıncılık.
- Uslu, Öner (2018); Factors Associated with Technology Integration to Improve Instructional Abilities: A Path Model”, *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, Cilt 43, Sayı 4, s. 31-50.
- Uysal, Murat Paşa ve Yavuz Gazibey (2010); “E-Öğrenmeden Mobil Öğrenmeye Teknoloji Yol Haritası”, *Türkiye’de E-Öğrenme: Gelişmeler ve Uygulamalar*, Ankara: Cem Ofset, s. 483-497.
- Uzunöz, Ali (2004) “Öğrenme”, *Davranış Bilimlerine Giriş*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 1355, s. 225-237.
- Vandewaetere, Mieke ve Pieter Desmet (2009); Introducing Psychometrical Validation of Questionnaires in CALL Research: The Case of Measuring Attitude Towards CALL”, *Computer Assisted Language Learning*, Cilt 22, Sayı 4, s. 349-380.
- Veal, Anthony James (2006); *Research Methods for Leisure and Tourism: A Practical Guide*, England: Pearson Education Limited.

- Warner, K. Connor, Clare V. Bell ve Arthur Louis Odom (2018); “Defining Technology for Learning: Cognitive and Physical Tools of Inquiry”, *Middle Grades Review*, Cilt 4, Sayı 1, s. 1-9.
- Warschauer, Mark ve Deborah Healey (1998); “Computers and Language Learning: An Overview”, *Language Teaching*, Cilt 31, Sayı 2, s. 57-71.
- Warschauer, Mark (2000) “On-line Learning in Second Language Classrooms: An Ethnographic Study”, *Network-Based Language Teaching: Concepts and Practice*, New York: Cambridge University Press, s. 41-58.
- Wells, William, Sandra Moriarty ve John Burnett (2006); *Advertising Principles and Practice*, New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Yamane, Taro (2001); *Temel Örnekleme Yöntemleri*, Çev. A. Esin, M. A. Bakır, C. Aydın ve E. Gürbüzsöl, İstanbul: Literatür Yayıncılık.
- Yang, Shu Ching ve Yi-Ju Chen (2007); “Technology-Enhanced Language Learning: A Case Study”, *Computers in Human Behavior*, Cilt 23, Sayı 1, s. 860-879.
- Yazıcıoğlu, Yahşi ve Saniye Erdoğan (2004); *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yılmazdoğan, Orhan Can ve Mehmet Kaşlı (2011); “Turizm Algısı ve Girişimcilik Niyeti İlişkisi: Eskişehir’de Bir Araştırma”, *12. Ulusal Turizm Kongresi*, Düzce, s. 591-600.
- Zamari, Zarlina Mohd, Airil Haimi Mohd Adnan, Sheema Liza Idris ve Johana Yusof (2012); “Students’ Perception of Using Online Language Learning Materials”, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, Cilt 67, s. 611-620.
- Zhang, Felicia ve Beth Barber (2008); *Handbook of Research on Computer-Enhanced Language Acquisition and Learning*, IGI Global.

EKLER

Ek 1: Anket Formu

Değerli Öğrenciler, Bu çalışmanın amacı, üniversite yabancı dil hazırlık sınıflarında teknoloji destekli yabancı dil eğitimi alan öğrencilerin bu eğitime yönelik görüşlerini almaktır. Ankette bulunan sorulara vereceğiniz cevaplar tarafımızca saklı tutulacak ve tamamen bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır. Bu anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm kişisel bilgilerin elde edilmesi amacıyla hazırlanan sorulardan; ikinci bölüm ise teknoloji destekli yabancı dil öğrenimine yönelik görüş ve düşüncelerinizi belirleme amacıyla hazırlanan sorulardan meydana gelmektedir. Anket sonuçlarının sağlıklı olabilmesi için soruları samimi ve doğru olarak yanıtlamanız gerekmektedir. İlgı ve yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederiz. Dr. Öğr. Üyesi Elif AKDEMİR Bülent Ecevit Üniversitesi Tez Danışmanı Öğr. Gör. Sinan GÜRLİEYİK Karabük Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi					
Demografik Özelliklere İlişkin Bilgiler					
Cinsiyetiniz	() Kadın () Erkek				
Bölüm	() ₁ Zorunlu Hazırlık Sınıfı/Mühendislik Bölümü () ₂ Zorunlu Hazırlık Sınıfı/Uygulamalı İngilizce ve Çevirmenlik Bölümü () ₃ İsteğe Bağlı Hazırlık/Altın Alan Tüm Bölümler				
Bulduğunuz Kur	() ₁ B1+ Seviye () ₂ B1 Seviye () ₃ A2 Seviye () ₄ A1 Seviye				
Sürekli Kullandığınız Size Ait Bilgisayarınız Var mı?	() ₁ Evet () ₂ Hayır				
İnternet üzerinden İngilizce ile ilgili çalışmalarınızı yapmak için en çok hangi teknolojik aracı kullanıyorsunuz?	() ₁ Masaüstü Bilgisayar () ₂ Dizüstü Bilgisayar () ₃ Tablet Bilgisayar () ₄ Cep Telefonu				
ÖLÇEK SORULARI LÜTFEN: Aşağıdaki ifadeler ne derecede katıldığınızı her ifadenin karşısındaki seçeneklerden uygun gördüğünüz rakamın üzerine işaretleyiniz.					
	1=Kesinlikle Katılmıyorum	2=Katılmıyorum	3=Kısmen Katılıyorum	4=Katılıyorum	5=Kesinlikle Katılıyorum
1	Bilgisayar laboratuvarında kazanılan öğrenme deneyimleri bu dersi daha ilgi çekici hale getirdi.				1 2 3 4 5
2	İleride bilgisayar destekli başka bir İngilizce dersi daha almak isterim.				1 2 3 4 5
3	Alışlagelmiş İngilizce dersi ile bilgisayar destekli İngilizce dersi arasında seçim yapmam gerekirse, bilgisayar destekli İngilizce dersini tercih ederim.				1 2 3 4 5
4	Alışlagelmiş bir İngilizce dersine kıyasla daha fazla İngilizce dil becerisi edindim.				1 2 3 4 5
5	Laboratuvardaki aktivitelerden edindiğim bilgilerin İngilizce dilbilgisi ve kelime hazinesi gelişimi açısından bana büyük katkısı oldu.				1 2 3 4 5
6	Alışlagelmiş bir İngilizce dersine kıyasla bu derste İngiliz kültürü hakkında daha çok şey öğrendim.				1 2 3 4 5
7	Laboratuvardaki aktivitelerden edindiğim bilgilerin İngiliz kültürü hakkındaki bilgi birikimime çok büyük katkısı oldu.				1 2 3 4 5
8	Alışlagelmiş bir İngilizce dersine kıyasla, bu derse daha fazla zaman harcadım.				1 2 3 4 5
9	Bu dersin sayesinde bilgisayar kullanımıyla ilgili teknik beceriler kazandım.				1 2 3 4 5
10	Bilgisayar aksamlarını kullanmayı öğrenmek zorunda olmam ilk başlarda beni tedirgin etmişti.				1 2 3 4 5
11	Teknolojiyi başarılı bir şekilde kullanabilme hususunda kendime olan güvenim arttı.				1 2 3 4 5
12	Çok çeşitli İngilizce dil aktivitesinin olması ilk başlarda beni tedirgin etmişti.				1 2 3 4 5
13	İngilizce aktiviteleri yapabilme hususunda kendime olan güvenim arttı.				1 2 3 4 5

14	Bağımsız öğrenme yapabilme hususunda kendime olan güvenim arttı.	1	2	3	4	5
15	Zor kelime ve ifadelerin anlamlarını bulma hususunda beceri kazandım.	1	2	3	4	5
16	Laboratuvar aktiviteleri sayesinde İngilizce okuma becerilerim gelişti.	1	2	3	4	5
17	Laboratuvar aktiviteleri sayesinde İngilizce yazma becerilerim gelişti.	1	2	3	4	5
18	Laboratuvar aktiviteleri sayesinde İngilizce dinleme becerilerim gelişti.	1	2	3	4	5
19	İnternet aktivitelerinden keyif aldım.	1	2	3	4	5
20	İnternet aktivitelerinden çok şey öğrendim.	1	2	3	4	5
	1=Kesinlikle Katılmıyorum		2=Katılmıyorum	3=Kısmen Katılıyorum	4=Katılıyorum	5=Kesinlikle Katılıyorum
21	İnteraktif CD ROM'dan keyif aldım.	1	2	3	4	5
22	İnteraktif CD ROM'dan çok şey öğrendim.	1	2	3	4	5
23	Belirli bir konu hakkındaki tartışma (forum) aktivitelerinden keyif aldım.	1	2	3	4	5
24	Tartışma (forum) aktivitelerinden çok şey öğrendim.	1	2	3	4	5
25	E-mail yoluyla İngilizce yazışma aktivitelerinden keyif aldım.	1	2	3	4	5
26	E-mail yoluyla İngilizce yazışma aktivitelerinden çok şey öğrendim.	1	2	3	4	5
27	Öğretim elemanı bilgisayar kullanımıyla ilgili zorlukları aşmama yardımcı oldu.	1	2	3	4	5
28	Öğretim elemanı aktivitelerde İngilizce ile ilgili zorlukları aşmama yardımcı oldu.	1	2	3	4	5
29	Öğretim elemanı kelime çalışmaları esnasında yardımcı oldu.	1	2	3	4	5
30	Laboratuvarda yapılacak çalışmalarla ilgili açıklamaların tahtada yazılı olması faydalı oldu.	1	2	3	4	5
31	Laboratuvar ya da bir bilgisayara erişim yeterliydi.	1	2	3	4	5
32	Laboratuvar dersinde bir öğretim elemanının bulunması derste öğrenme potansiyelini artırdı.	1	2	3	4	5
33	Aktivitelerin nasıl yapılacağını öğrendikten sonra, bir öğretim elemanının bulunmasına gerek yoktu.	1	2	3	4	5
34	Düzenli ve programlı bir laboratuvar dersinin olduğu öğrenme ortamını beğendim.	1	2	3	4	5
35	Programlı bir laboratuvar dersi olmadan, istenilen aktiviteleri yapmak için dilediğim zaman laboratuvara gidebilme esnekliğime sahip olmayı tercih ederim.	1	2	3	4	5
36	Programlı bir laboratuvar dersi olmadan, bütün aktiviteleri kendi bilgisayarımda yapabilme esnekliğime sahip olmayı tercih ederim.	1	2	3	4	5
37	İnternet aktivitesini genelde 1 saat ya da daha az sürede tamamladım.	1	2	3	4	5
38	İngiliz kültürü hakkında daha fazla bilgi edinmek için Web ortamında kullandığım veya bulduğum siteleri tekrar ziyaret ettim.	1	2	3	4	5
38	Web ortamında yaptığım ödevler ilgi çekiciydi.	1	2	3	4	5
40	Web ortamında yaptığım ödevler gerçek hayattaki İngilizce ihtiyaçlarına yönelikti	1	2	3	4	5
41	Web aktiviteleriyle ilgili açıklamalar anlaşılırdı.	1	2	3	4	5
42	Bilgisayar destekli yazma ödevlerini yapmak alışlagelmiş yazma ödevlerine göre daha keyifliydi.	1	2	3	4	5
43	Bilgisayar destekli derste edindiğim deneyimler quiz ve sınavlarda daha başarılı olmamı sağladı.	1	2	3	4	5
44	Bilgisayar destekli ders quiz ve sınavlardaki performansımı olumsuz etkiledi.	1	2	3	4	5

ÖZGEÇMİŞ

Sinan GÜRLEYİK, 1977 yılında Karabük'te doğdu. İlkokul ve ortaokulu Karabük'te okuduktan sonra lise öğrenimini Kastamonu Göl Anadolu Öğretmen Lisesinde tamamladı. 1999 yılında ODTÜ Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği bölümünden mezun oldu. Aynı yıl Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Safranbolu Meslek Yüksekokulunda İngilizce okutmanı olarak başladı ve 2000-2001 yıllarında Genelkurmay Başkanlığı Protokol Şube Müdürlüğünde Protokol subayı ve mütercim-tercüman olarak askerlik görevini tamamladı. 2007 yılından itibaren Karabük Üniversitesi'nde okutmanlık görevine devam etti ve ayrıca 2012-2015 yılları arasında Karabük Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda müdür yardımcısı olarak görev yaptı. Halen Karabük Üniversitesi Safranbolu Meslek Yüksekokulu Yabancı Diller ve Kùltürler bölümü Uygulamalı İngilizce ve Çevirmenlik programında öğretim görevlisi olarak görevine devam etmektedir.