



VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bilim Dalı

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DYNED
KULLANIMLARININ İNGİLİZCEYE YÖNELİK
TUTUMLARINA, YABANCI DİL ÖĞRENME KAYGI
DÜZEYLERİNE ve AKADEMİK BAŞARILARINA
ETKİLERİ

Bedirhan Ahmet KÜÇÜK

Yüksek Lisans Tezi

Van, 2021

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DYNED KULLANIMLARININ İNGİLİZCEYE YÖNELİK TUTUMLARINA, YABANCI
DİL ÖĞRENME KAYGI DÜZEYLERİNE ve AKADEMİK BAŞARI DÜZEYLERİNE ETKİLERİ

Bedirhan Ahmet KÜÇÜK

2021



VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bilim Dalı

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DYNED KULLANIMLARININ İNGİLİZCEYE
YÖNELİK TUTUMLARINA, YABANCI DİL ÖĞRENME KAYGI DÜZEYLERİNE ve
AKADEMİK BAŞARILARINA ETKİLERİ

THE EFFECTS of SECONDARY SCHOOL STUDENTS' DYNED USE ON
ATTITUDES towards ENGLISH, FOREIGN LANGUAGE LEARNING ANXIETY
LEVELS and ACADEMIC ACHIEVEMENT

Bedirhan Ahmet KÜÇÜK

Dr. Öğr. Üyesi Sezen ARSLAN

Yüksek Lisans

Van, 2021

ONAY SAYFASI

Bedirhan Ahmet KÜÇÜK tarafından, Dr. Öğr. Üyesi Sezen ARSLAN danışmanlığında hazırlanan “Ortaokul Öğrencilerinin Dyned Kullanımlarının İngilizceye Yönelik Tutumlarına, Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Düzeylerine ve Akademik Başarılarına Etkileri” başlıklı bu çalışma, 15/03/2021 tarihinde Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun 10/03/2021 tarihli ve 2021/12-1 sayılı kararı ile Doç. Dr. Ahmet BAŞAL başkanlığında, Dr. Öğr. Üyesi Sinan KESKİN ve Dr. Öğr. Üyesi Sezen ARSLAN Jüri Üyeliğinde oluşturulan Tez Savunma Jürisi huzurunda savunularak Jüri tarafından Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinin ilgili hükümleri kapsamında **Yüksek Lisans** tezi olarak kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Fuat TANHAN

Enstitü Müdürü

Öz

Bu çalışmada ortaokul 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin Dyned dil eğitim yazılımı kullanımlarının öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarına, yabancı dil öğrenme kaygılarına ve akademik başarılarına olan etkisini tespit etmek amaçlanmaktadır. Bu çalışmada ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma, 2019-2020 eğitim öğretim yılında bahar yarıyılında, 6. ve 7. sınıfta öğrenim gören 119 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma, 6 hafta boyunca yürütülmüştür. Deney grubu öğrencileri öğretmen rehberliğinde Dyned yazılımını aktif olarak kullanmış, kontrol grubunda ise mevcut öğretim programına bağlı olarak geleneksel yönteme dayanan bir süreç uygulanmıştır. Yapılan analizde öğrencilerin tutum, kaygı, başarıları ölçülmüş ve demografik bilgilerle kıyaslamalar yapılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tutum ortalamalarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Dyned kullanımından sonra tutum düzeylerinin arttığı görülmüştür. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kaygı düzeyleri başlangıçta orta olarak bulunmuştur. 6 haftalık uygulama süreci sonrasında her iki gruptaki öğrencilerin kaygı ortalamalarının yükseldiği görülmüştür. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son-test başarı puan ortalamaları arasında ise anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Son olarak öğrencilerin cinsiyetinin ve sınıf düzeyinin kaygı, tutum ve başarı için anlamlı bir etkisinin olmadığı ortaya konmuştur.

Anahtar sözcükler: akademik başarı düzeyi, bilgisayar destekli dil öğrenimi, Dyned, İngilizce öğretimi, kaygı, tutum.

Abstract

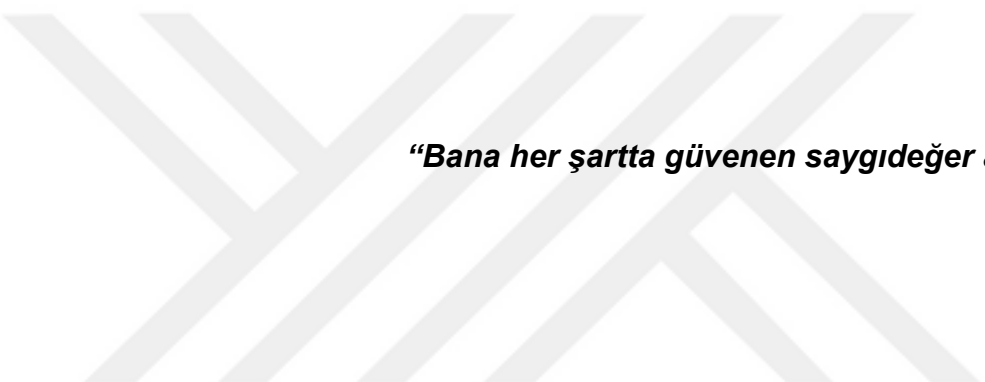
This study aimed to determine the effects of Dyned language education software on 6th and 7th grade students' attitudes towards English, foreign language learning anxieties and academic success. In this study, semi-experimental research design with pretests-posttests was used. The study was carried out with 119 students studying at the 6th and 7th grades in the spring semester of the academic year 2019-2020. The study was carried out for 6 weeks. Experimental group students actively used Dyned software under the guidance of the teacher, while in the control group, a conventional English teaching was carried out. In the analysis made using the SPSS package program, students' attitudes, anxiety, achievements were measured and comparisons were made with demographic information including gender and grade level. The results showed that the attitude levels of the experimental and control group students were found to be medium. It was observed that attitude levels increased after the use of Dyned in the experimental group. Although the anxiety levels of the experimental and control group students were medium before the intervention, the means of anxiety scores were found to increase after the 6-week Dyned process. According to the post-test results, there were no significant differences between the means of success scores of experiment and control group students. Finally, there was no significant effect of students' gender and grade level for anxiety, attitude and success.

Keywords: academic achievement level, anxiety, attitude, call, Dyned, English language teaching

Teşekkür

Öncelikle üzerimde birçok emeği bulunan pek kıymetli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Sezen ARSLAN'a, kıymetli jüri üyelerine, desteklerini bir gün dahi esirgemeyen daima bana inanan ve güvenen aileme ve her zaman yardımlarını ve varlıklarını hissettiren değerli arkadaşlarım, Burak AKYOL, Nuri BABACAN ve Hüseyin KORKMAZ'a teşekkür ederim.





“Bana her şartta güvenen saygıdeğer aileme...”

İçindekiler

Öz.....	i
Abstract	ii
Teşekkür.....	iii
Tablolar Dizini.....	vii
Şekiller Dizini.....	viii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	ix
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi	4
Araştırma Problemi	5
Sayıltılar	5
Sınırlılıklar	6
Tanımlar	6
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	7
Tutum.....	7
Kaygı.....	8
Üçüncü Alan Teorisi	10
Yabancı Dil Öğretiminde Öğretim Teknolojileri	18
Bölüm 3 Yöntem.....	44
Araştırmanın Modeli	44
Çalışma Grubu	45
Verilerin Toplanması ve Uygulama Süreci	46
Veri Toplama Araçları	49
Verilerin Analizi	52
Bölüm 4 Bulgular ve Yorum.....	55

Deney Grubuna İlişkin Betimsel Veriler	55
Kontrol Grubuna İlişkin Betimsel Veriler	55
Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	56
Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	61
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler	64
Tartışma	64
Sonuç	70
Öneriler	70
Kaynaklar	72
EK-A: Etik Beyanı	88
EK-B: Kişisel Bilgi Formu	89
EK-C: İngilizce Tutum Ölçeği	90
EK-D: Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği	91
EK-E Sınav	92
EK-F: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu	96

Tablolar Dizini

Tablo 1	<i>Son-test Kontrol Gruplu Model</i>	45
Tablo 2	<i>Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı</i>	46
Tablo 3	<i>Veri Toplama Araçları</i>	52
Tablo 4	<i>Normal Dağılım Testleri</i>	52
Tablo 5	<i>Verilerin Çözümlemesinde Yapılan Testler</i>	53
Tablo 6	<i>Deney Grubu Öğrencilerinin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı</i>	55
Tablo 7	<i>Kontrol Grubu Öğrencilerinin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı</i>	56
Tablo 8	<i>Öğrencilerin İngilizceye Yönelik Tutum Ortalamalarına ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımlı Örneklem t testi Sonuçları</i>	57
Tablo 9	<i>Tutum Ön test - Son test ANCOVA Sonuçları</i>	58
Tablo 10	<i>Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Düzeylerine ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımlı Örneklem t testi Sonuçları</i>	59
Tablo 11	<i>Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ön test - Son test ANCOVA Sonuçları...</i>	60
Tablo 12	<i>Öğrencilerin Akademik Başarı Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örneklem t testi Sonuçları</i>	61
Tablo 13	<i>Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre İngilizceye Yönelik Tutum Ortalamalarına, Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Düzeylerine ve Akademik Başarı Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örneklem t testi Sonuçları</i>	62
Tablo 14	<i>Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Değişkenine Göre İngilizceye Yönelik Tutum Ortalamalarına, Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Düzeylerine ve Akademik Başarı Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örneklem t testi Sonuçları</i>	63

Şekiller Dizini

Şekil 1.Dyned Yazılımları.	30
Şekil 2.MEB Okullarında Kullanılan Dyned Yazılımları Ünite ve Konu Tamamlama Süreleri.	31
Şekil 3.Dyned Düzeyleri ve Eğitim Yazılımları.....	31
Şekil 4.Dyned Yerleştirme Sınav Sonuçlarına göre Uygun Düzeyler ve Eğitim Yazılımları.	32
Şekil 5.Dyned Beceri Sınavı Ara Yüzü.	33
Şekil 6.Dyned Kayıt Yöneticisi Ara Yüzü.	34
Şekil 7.First English Ekranı.....	35
Şekil 8.First English Dinleme Bölümü Ara Yüzü.	36
Şekil 9.English for Success Ara Yüzü.	37

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

BDDÖ: Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi

BDYDÖ: Bilgisayar Destekli Yabancı Dil Öğrenimi

FATİH: Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi

BİT: Bilgi İletişim Teknolojileri

EE: Extramural English (Sınıf Dışı İngilizce)

SDİ: Sınıf Dışı İngilizce

Dyned: Dynamic Education (Dinamik Eğitim)

PLATO: Programmed Logic for Automated Teaching Operations

TELL: Technology Enhanced Language Learning (Teknoloji Destekli Dil Öğrenimi)

CALL: Computer Assisted Language Learning (Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi)

SCORM: Paylaşılabilir İçerik Nesnesi Referans Modeli

MOOC: Kitlesele Çevrimiçi Açık Ders

CALI: Computer Assisted Language Instruction (Bilgisayar Destekli Dil Öğretimi)

CAI: Computer Assisted Instruction (Bilgisayar Destekli Öğretim)

ODTÜ: Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Bölüm 1

Giriş

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, araştırma problemi, alt problemler, sayıtlar, araştırmanın sınırlılıkları ve tanımlar sunulmaktadır.

Problem Durumu

Küreselleşen dünyada, farklı milletlerden insanlar etkileşime girmeye başlamış, iletişim kurma ve farklı kültürleri tanıma gereksinimi ortaya çıkmıştır. İletişimin kültürel unsurlardan eksik şekilde gerçekleşmesi gerilim, çekingenlik, tutukluk gibi problemlere sebep olabilir ve ilerleyen süreçte iletişimin kopmasına yol açabilir. Bunun önüne geçebilmek adına, farklı toplum ve kültürlerde büyüyen bireylerin iletişim sorunlarını en aza indirebilmek, sağlıklı iletişim kurabilmek ve iletişim sürekliliği açısından birbirlerinin kültürleri hakkında fikir sahibi olmak çok önemlidir (Saraç, 2011). Yabancı dil olarak İngilizce çağımızda küresel bir dil konumuna sahiptir. Bunun yanı sıra ülkemizde ve dünyada mesleki ve akademik olarak İngilizce, ön yeterlik olarak aranmaktadır (Er, 2006). İnsanlar arasındaki ilişkilerin, birlikte çalışma becerilerinin ve işbirliğinin artması ile İngilizce lingua franca olarak adlandırılan dünyanın ortak dili olarak kabul edilmeye başlanmıştır (Dewey, 2007). Ülkemizde ise yabancı dil olarak öğretilmesi zorunlu olan tek ders İngilizcedir (Kırkgöz, 2007). Dolayısıyla tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de İngilizce öğretiminin ve öğreniminin giderek yaygınlaştığı söylenilebilir. Millî Eğitim Bakanlığının (MEB), 2012-2013 yılında İngilizce öğretime erken yaşlarda ilkökul 2. sınıftan itibaren başlatılması kararı bu durumu destekleyici bir durum olarak görülebilir.

Teknoloji hayatın önemli bir parçası haline gelmişken, eğitim alanında da kendini göstermektedir. Bir yabancı dil bilmenin bu denli önemli olmasının yanı sıra, günümüz çağını yakalamak için, bilgisayar ve bilgi teknolojilerini de kullanmak son derece elzemdir (Önal, 2015). Dolayısıyla, geleneksel öğretim yöntemleri artık yeterli değildir. Doğal olarak eğitim, teknolojinin bu hızlı gelişmesine kayıtsız kalamamış ve teknolojinin eğitime entegre edilmesi ve kullanılması yönünde ilgiler artmıştır. MEB teknolojiden önemli ölçüde yararlanma, teknolojiyi sınıflara entegre

etme ve okullarda teknolojiyi etkili bir şekilde kullanarak öğrencilerin akademik başarılarını yükseltme amacıyla Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) adlı proje başlatmıştır (Kayaduman vd., 2011).

Öğrencilerin öğrenme olanakları internet ve sanal öğrenme ortamları aracılığıyla çeşitlenmiş ve genişleyerek geleneksel yöntemlerin dışına çıkarak değişim sürecine girmiştir. Başka bir deyişle, bilgi ve bilgiye ulaşma yollarının çeşitlenmesi ile öğrenme konusunda öğrenci sorumluluğu ön plana çıkmaktadır (Can, 2012). Klasik eğitim yöntemlerinin, teknolojinin giderek yaygınlaştığı bir dönemde yabancı dil becerilerini geliştirmede yeterli olmadığı görülmekte ve teknolojinin sunduğu imkânların, dil becerilerini geliştirmek amacıyla kullanılmasına olanak sağlamıştır (MEB, 2017). Öğrenci sayısındaki artış, bilgiye ulaşma hızı ve miktarındaki artış ile birlikte öğretmenin rolünün bilgi kaynağından bilgiye rehberlik eden kişi şeklinde değişimi, mevcut öğretmen miktarının öğrenci sayısına oranla eksikliği ve öğrenmedeki bireysel farklılıkların öneminin anlaşılması, öğrenme ve öğretme sürecinde özellikle bilgisayar gibi Bilgi İletişim Teknolojilerinin (BİT) kullanılmasını gerekli kılmaktadır (Selçuk, 2016).

Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi (BDDÖ) uygulamalarının tasarımları ve geliştirilmeleri müfredattan daha önemli olduğu, öğretim, teknoloji, öğrenme, kültür ve sosyal etkileşim bağlamlarının tümü, açık bir şekilde ele alınması gerektiği ve bu çeşitli bileşenlerin karmaşık etkileşimleri öğretim tasarımına dâhil edilmesinin gerekli olduğu belirtilmektedir (Johnson ve Brine, 2000). Yaşanan gelişmelerin beraberinde getirdiklerine istinaden medya, filmler, görsel işitsel öğeler ve öğretici içerikler kolay erişim fırsatları ile etkili ve verimli bir öğrenme süreci sağlayabilir ve dil öğrenimini kolaylaştırabilir (Saraç, 2011). Makkogrin bunu destekleyecek nitelikte şu şekilde ifade etmektedir: “Bugünün gençleri, isteklendirme ve özendirici etkene sahip olan bilgisayar, video ve dijital gibi görsel ve işitsel araç gereçlere iyi tepki vermektedirler (Akt: Keser, 2011, s. 10).”

İngilizce günümüzde insan yaşantısında birçok şekilde özgün bağlamda kullanılmaktadır ve müzik dinlemek, altyazılı televizyon programlarını izlemek, internet veya sosyal medyayı kullanmak veya oyun oynamak gibi birçok insanın günlük etkinliklerine bütünleşmiş olmuştur. İnsanlar sabit bir müfredat, belirli bir gramer öğretimi ve sınavlar gibi resmi değerlendirme yöntemleri yerine dil

öğrenmenin amaç olmadığı faaliyetlerle İngilizceye maruz kalmaktadırlar (De Wilde vd., 2020). Koolstra ve Beentjes (1999), çocukların kısa, altyazılı filmler izleyerek kelime öğrenebildiklerini göstermişlerdir. Ryu (2013), bilgisayar oyunları oynamanın tekrarlanan kalıpların sürekli duyulması yoluyla, çevrim içi oynanan oyunlarda ise takım arkadaşları ile hedef dilde iletişim kurabilmeleri gibi etmenlerin dil öğrenimine katkısı olduğunu belirtmektedir. Bir dilde yeterli düzeye gelebilmek için yalnızca okul ile sınırlı olan resmi İngilizce öğretiminin yeterli olmadığı, okul duvarlarını aşan sınıf dışı İngilizce (Extramural English) etkinlikleri ile örgün öğrenme dışındaki öğrenmelere de ihtiyaç duyulduğu çeşitli araştırmalarda görülmektedir (De Wilde, Brysbaert ve Eyckmans, 2020; Ellis ve Wulff, 2014).

Bilgisayar ve mobil cihazların kullanımının yaygınlaşması ve internete hızlı erişim fırsatları sunması ile birlikte, bu cihazların örgün eğitimde kullanılabilmesi imkânı ortaya çıkmış, yaygın eğitimde ve dil öğreniminde kullanılabilmesi potansiyeli artmıştır. Bu cihazlar eğitime dâhil edilerek çevrim içi iletişimin desteklenmesi ve okul dışında kullanımları ile bireylerin farkında olmadan öğrenmelerini desteklemesi oldukça muhtemel olduğu düşünülmektedir (Hoggard, 2020). MEB, 2008-2009 yılından itibaren Dynamic Education (Dyner) adlı dil eğitim yazılımını okullarda kullanmaya başlayarak bu amaç doğrultusunda bir adım atmıştır. Dyner dil eğitim yazılımı, ilk olarak ilköğretim kademelerinde bilgisayarlar aracılığıyla kullanılmış, 2013 yılından itibaren ortaöğretim kademelerinde ve mobil cihazlarla kullanılmaya başlanmış olup günümüzde de aktif olarak kullanılmaya teşvik edilmektedir. Dyner dil eğitim yazılımının kullanımının öğrencilerin İngilizceye karşı tutumlarına, yabancı dil öğrenme kaygı düzeylerine ve öğrencilerin akademik başarılarına olan etkileri üzerine araştırılma ihtiyacı doğurmaktadır. Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin Dyner kullanımlarının İngilizceye yönelik tutumlarına, yabancı dil öğrenme kaygı düzeylerine ve akademik başarılarına olan etkisi incelenmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde, öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumları ve yabancı dil öğrenme kaygı düzeyleri ile akademik başarı düzeylerinin araştırıldığı birçok çalışma bulunmaktadır. Ortaokul öğrencilerinin Dyner kullanımının İngilizce öğretiminde DynEd kullanmaya ilişkin tutumlarının ve Dyner kullanımının akademik başarıya etkisi daha önce araştırılmıştır. Fakat, ortaokul öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısı ile Dyner yazılımının birbiri ile ilişkilendirildiği bir çalışmaya ilgili alanyazında

rastlanılmamıştır. Dolayısıyla, bu çalışmayla alanyazına katkı sağlanması amaçlanmıştır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Yabancı dil eğitiminde, öğrenci merkezli bir yaklaşımla, çevrim içi ve mobil teknolojilerden faydalanılarak interaktif uygulamalara yer verileceği 2023 Eğitim Vizyonunda belirtilmektedir (MEB, 2019). Bu araştırmada ilk olarak ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında kullanılmakta olan Bilgisayar Destekli Dil Öğrenim yazılımı olan Dyned dil eğitimi yazılımının ilköğretim kademesindeki öğrenciler üzerindeki etkileri çeşitli değişkenler ile incelenmiştir. Genel hatlarıyla bu araştırma Dyned dil eğitim yazılımının kullanımının ortaokul öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumlarına, yabancı dil öğrenme kaygılarına ve akademik başarılarına olan etkisini araştırmayı amaçlamaktadır.

Öğrencilerin başarı durumlarını etkileyen faktörler arasında bireysel farklılıkların olduğu söylenilebilir. Bu bireysel farklılıklar arasında tutum ve kaygı faktörleri öğrencilerin yabancı dil başarı düzeylerini önemli derecede etkilemektedir (Larsen-Freeman ve Long, 1991). Öğrencilerin öğrenilecek hedef dile karşı olumlu tutum geliştirmeleri, başarılarını artıracak düşünülürken, öğrencilerin olumsuz tutum sergilemeleri ise öğrenmeyi güçleştireceğine inanılmaktadır (Karagöl ve Başbay, 2018).

İngilizce konusunda akademik başarıyı etkileyen faktörlerden olan yabancı dil öğrenme kaygısı, bu çalışmada incelenecek olan bir diğer alandır. Kaygı taşıyan öğrenciler, yabancı dili negatif bir tecrübe olarak algılamaktadırlar (Gardner ve MacIntyre, 1993). Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygılarına, Dyned kullanımının etkisinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Ortaokul öğrencilerinin Dyned dil eğitim yazılımı kullanımlarının İngilizceye ilişkin tutumlarına etkileri ve Dyned dil eğitim yazılımı kullanımının akademik başarıya etkisi alanyazın incelendiğinde daha önce araştırılmıştır (Baş ve Kuzucu, 2009; Önal, 2015; Selçuk, 2016 ; Uras, 2018). Ortaokul öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısı ile Dyned yazılımının birbiri ile ilişkilendirildiği bir çalışmaya ilgili alanyazında rastlanılmamıştır. Bu araştırma şu iki nedenden dolayı alanyazındaki boşluğu giderebilmesi yönleriyle önem arz etmektedir; ilk olarak bu çalışma

ortaokul öğrencileri ile yürütülmüştür ve ikinci olarak yine ortaokul öğrencilerinin Dyned kullanımlarının, İngilizceye yönelik tutum, yabancı dil öğrenme kaygısı ve akademik başarı kavramlarının birbirleriyle ilişkilendirmiştir. Alanyazında bu şekilde genel çerçeveden yaklaşan başka bir çalışma ile karşılaşılmamıştır.

Araştırma Problemi

Bu çalışmada ortaokul 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin Dyned dil eğitim yazılımı kullanımlarının öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarına, yabancı dil öğrenme kaygılarına ve akademik başarılarına olan ilişkisini tespit etmek amaçlanmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda araştırılan ana problem olarak “Öğrencilerin Dyned kullanımlarının İngilizceye yönelik tutumlarına, yabancı dil öğrenme kaygılarına ve akademik başarı düzeylerine etkisi nedir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Alt problemler. Araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

1. Dyned kullanan deney grubu öğrencilerin ve geleneksel yöntem uygulanan kontrol grubu öğrencilerin;
A. İngilizceye yönelik tutumları,
B. Yabancı dil öğrenmeye yönelik kaygı düzeyleri,
C. Akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?
2. Dyned kullanan öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumları, yabancı dil öğrenme kaygıları ve akademik başarı düzeyleri cinsiyetlerine ve bilgisayar ile ders çalışma değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

Sayıtlar

Bu araştırmanın sayıtları aşağıda belirtilen şekilde sıralanmaktadır.

1. Öğrenciler uygulama öncesinde ve sonrasında ölçme aracı olarak kullanılan anketlere ve teste isteyerek, içten, samimi ve dürüst bir şekilde yanıt vermişlerdir.

2. Kontrolü mümkün olmayan faktörler (ortam, katılımcıların anlık duygu durumları vb.) deney ve kontrol gruplarını eşit düzeyde etkilemiştir.

Sınırlılıklar

Araştırma; Van ilinin İpekyolu ilçesine bağlı bir ortaokulda 6. ve 7. sınıfta deney ve kontrol gruplarından oluşan toplam 119 öğrenci, Dyned dil eğitimi yazılımının First English bölümü ve 6 haftalık bir uygulama süreci ile sınırlıdır. Dolayısıyla, bahsi geçen bu çalışma Türkiye için genel bir yorumlama getirebilmekten uzaktır.

Ayrıca Dünyanın 2020 yılında yaşamış olduğu küresel salgın dolayısıyla birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de Mart 2020 tarihinden itibaren okullarda eğitim-öğretime ara verilmiştir. Bu nedenle araştırmada Dyned kullanımlarının başarıya etkisini tartışmak amacıyla öğrenciler için sadece bir sınav kullanılabilmiştir.. Yüz yüze eğitime ara verilmesi sebebiyle bu durum araştırmanın en önemli sınırlılığıdır. Buna ek olarak, çalışmada Covid-19 salgını kısıtlamaları nedeniyle, mülakat vs. gibi nitel veri toplama araçları kullanılamamıştır. Bu yüzden, gelecekteki çalışmalar ülkenin çeşitli bölgelerinden katılımcılarla ve öğrenciler/öğretmenler ile yapılan bireysel ve grup görüşmelerinin kullanılmasıyla yürütülebilir. Bu durum araştırmada verilerin birbirlerini destekleyebilmesi için ve daha keskin sonuçlar elde edilebilmesi için önem arz etmektedir.

Tanımlar

Tutum: Tutum, insanın herhangi bir şeye karşı olumlu veya olumsuz davranış gösterme eğilimi olarak belirtilmektedir (Turgut, 1992).

Kaygı: Kaygı, dışarıdan gelen bir uyarıcıyla bir kimsede oluşan tedirginlik ve endişe hissidir (Horwitz vd., 1986).

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Tutum

Bu araştırmada belirli değişkenler DYNED kullanımı ile ilişkilendirilerek ele alınmış ve detaylı sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu değişkenlerden ilki tutum kavramıdır. Araştırmanın ilerleyen bölümlerinde daha iyi yorumlamalar yapabilmek için tutum kavramının neler ifade ettiğine ve bu kavram ile ilgili karşımıza çıkan örnek çalışmalara bir göz atmak anlamlı olacaktır. Bir insanın herhangi bir duruma veya bireye karşı davranış gösterme eğilimi tutum olarak belirtilmektedir (Turgut, 1992). Tutumlar geçmişteki yaşantılarla edinilmektedir (Gömleksiz, 2003). Tutum duyuşsal, bilişsel ve davranışsal olmak üzere üç bileşenden oluşmaktadır (Breckler, 1984). Duyuşsal tutum, iyi veya kötü hissetmek, mutlu veya mutsuz olmak gibi bireylerin göstermiş olduğu duygusal tepkilerdir. Kalbin hızlı atması gibi fizyolojik tepkiler ile gözlemlenebilir. Bilişsel tutum, bireylerin bir duruma karşı inançları ve algıları olarak belirtilmekte, davranışsal tutum ise bireyleri belirli öğrenme davranışlarını benimsemeye sevk etme eğiliminde olmasıdır (Wenden, 1991).

Yeni durumlara ayak uydurabilme becerisi, bireylerin öğrenme karşısındaki olumlu tutumları ile daha kolay gelişebilmektedir (Kara, 2010). Herhangi bir konu hakkında geliştirilen olumlu tutumlar öğrenmedeki başarıya olumlu yönde yansırken, olumsuz tutumlar ise başarısızlık nedenlerinden biri olarak görülebilir (Kazazoğlu, 2013). Karahan (2007), tutumun yabancı dil öğrenmede önemli bir yeri olduğunu belirtmektedir. Hedef dile yönelik olumlu tutumların, başarılı dil öğreniminin önemli habercileri olduğu ifade edilmektedir (Gardner, 1979). Alanyazın incelendiğinde İngilizce dil eğitim yazılımı olan Dyned ile öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumları arasındaki ilişkileri ortaya koyan birtakım çalışmalar bulunmaktadır (Baş ve Kuzucu, 2009 ; Özek ve Pektaş, 2016). Bu çalışmalar aşağıda detaylandırılmaktadır.

Dyned dil öğrenme programı ile desteklenen BDDÖ yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarı düzeylerine ve derse yönelik tutumlarına olan etkileri araştırılmıştır (Baş ve Kuzucu, 2009). Ön test-son test kontrol gruplu

araştırma deseni kullanılarak gerçekleştirilen bu araştırmaya 6. sınıfta öğrenim gören toplam 60 öğrenci katılmıştır. Kontrol ve deney grupları oluşturulmuştur. Yapılan incelemede, Dyned dil öğrenme programı ile desteklenen BDDÖ yönteminin öğrencilerin başarı düzeylerinin olumlu yönde etkilediği, motivasyonlarının ve tutumlarının daha yüksek olduğu sonuçları araştırmacılar tarafından elde edilmiştir.

Başka bir çalışmada ise, ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğretiminde Dyned programını kullanmaya ilişkin tutum ve motivasyonları incelenmiştir (Özek ve Pektaş, 2016). Bu çalışma, nicel veri toplanarak tarama modelinde gerçekleştirilen bir çalışmadır. Katılımcılarını 151 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmacılar tarafından geliştirilen bir ölçek, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin tutum ve motivasyonlarının yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Kullanılan ölçeğin alt boyutlarıyla ilgili yapılan analiz neticesinde (özyeterlik, kaygı ve önem) kız ve erkek öğrenciler arasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık görüldüğü sonuçlarına varılmıştır.

Kaygı

Yukarıda bahsedildiği üzere tutum bu araştırmanın önemli değişkenlerinden biridir. Başka bir değişken ise kaygıdır. Kaygı kavramına ve ilişkili çalışmalara önümüzdeki satırlarda odaklanılmıştır. Kaygı, öğrenme sürecinde en etkili faktörlerden biridir, çünkü öğrenen üzerinde çoğunlukla olumsuz yönde birçok etkisi vardır. Bu nedenle, çok sayıda araştırmacı konu hakkında oldukça fazla çalışma yapmıştır. Öncelik olarak kaygı kavramının ne anlama geldiğine odaklanmak ilgili araştırmaları daha iyi anlayabilmemizi sağlayabilir.

Zhanibek (2001) kaygı kavramına keskin bir çerçeve oluşturacak kavramın yapılmasının zor olduğunu savunmaktadır. Zambak (2016), kaygıyı özel bir durumdan kaynaklanan tatsız bir duygusal durumun fenomenolojik ve fizyolojik niteliklerin kombinasyonu olarak tanımlamaktadır. Hall (1955) ise kaygı kavramına daha biyolojik olarak yaklaşmış ve kaygının vücudun iç organlarındaki uyarımlarla üretilen acı verici bir duygusal deneyim olduğunu belirtmiştir. Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) kaygının insanları çoğunlukla kötü bir şekilde etkilediğini ve bilim, matematik, dil vb. birçok alanda yeni şeyler öğrenmelerini belirli bir düzeye kadar

engellediğini öne sürmektedir. MacIntyre ve Gardner (1989) da bu görüşü savunmuşlar ve kaygısal durumların kişilerin öğrenme performanslarını direk olarak etkilediğini ve eksikliklere yol açtığını eklemişlerdir. Ehrman (1996) ise kaygı ve korkunun birbirleriyle direk bir ilişkiye sahip olduğunu vurgulayarak kişileri başarısız olacaklarına dair olumsuz düşüncelere ittiğini belirtmektedir.

Kaygı kavramı derinlemesine incelendiğinde, araştırmacıların daha iyi anlamak ve daha net bulgular elde etmek için bu kavramı alt kategorilere ayırdığı görülmektedir. Araştırmacılar genellikle iki ana grup üzerinden kaygıyı incelerler; ilki özellik, durum ve durumsal kaygıyı içerir, ikincisi ise, zayıflatıcı ve kolaylaştırıcı kaygıyı içerir. Dörnyei (2009), sürekli kaygının, koşulların enine kesiti hakkında endişelenme eğilimini ifade ettiğini ileri sürer. Ek olarak, Phillips (1992) sürekli kaygıyı, insanların hayatlarının neredeyse her bölümünde endişeli hissetmeye yönelik kalıcı bir eğilim olarak tanımlamaktadır. Zhanibek'e (2001) sürekli kaygının bireylerin kendisine ait olduğunu ve bazı insanların çoğu durumda genellikle endişeli hissettiğini; yine de davranışta net olarak gösteremediğini, ancak dolaylı olarak uzun vadede arttığını ve yoğunlaştığını belirtmektedir.

Durum kaygısı ise sürekli kaygıdan farklı olarak karşımıza çıkmaktadır ve insanların o anda yaşamış oldukları durumlarla ilintilidir. Alanyazı bize durum kaygısıyla alakalı bazı terimler sunmaktadır. Woodrow (2006) durum kaygısının özel bir noktada yaşandığını ve kalıcı olmadığını belirtmektedir. Bu kaygı kişinin sahip olduğu bir duruma özgüdür ve geçicidir. Dörnyei (2009) ise durum kaygısını mevcut duruma duygusal bir tepki olarak kaygının geçici ve anlık bir deneyimi olarak tanımlamaktadır. Son olarak durumsal kaygı veya duruma özgü kaygıyı ele almak bu grubun daha iyi anlaşılabilmesi için önemlidir. Brown'a (2000) göre duruma özgü kaygı, bir bireyin belirli bir durumda tekrar tekrar endişeli hissettiği türden bir kaygıdır. Öte yandan MacIntyre ve Gardner (1991), duruma özgü kaygının kişilerin yaşamlarında belirli bir bağlamla sınırlı bir sürekli kaygı versiyonu olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, duruma özgü kaygı çalışmaları ile genel anlamda kaygı kavramı hakkında daha anlaşılır bilgi edinmenin oldukça mümkün olduğunu ileri sürmektedirler.

Yukarıda bahsedildiği üzere kaygı ile alakalı sınıflandırmaların bir diğer versiyonu ise kolaylaştırıcı kaygısı ve zayıflatıcı kaygısıdır ve bu grup kaygının

öğrenme üzerine etkisini irdelemektedir. Alpert ve Haber (1960) yapmış oldukları araştırmalarda bu farklılıkları ilk olarak ortaya atan araştırmacılarıdır. Yapmış oldukları betimlemelerde kolaylaştırma kaygısının kişiler üzerinde motive edici bir etkiye sahip olduğunu ve yeni göreve gelmelerde, yeni bir işe başlamada daha kısacası yeni bir olay karşısında ortaya çıkarak kişilerin işlerini kolaylaştırdığını belirtmektedirler. Buna zıt olarak zayıflatma kaygısı insanlar yeni bir iş veya hareket karşısında öğrenmeden kaçmaya ve gönülsüz davranmaya itmektedir. Eysenck (1979), kişinin endişeli hissettiği ölçüde bunun yararlı veya zararlı olduğuna karar verildiğini öne sürer. Phillips (1992), biraz kaygının performansı artırabileceğini ancak çok fazla kaygının kişiye zararlı olduğunu belirtmektedir. Dili öğrenme coşkusuyla eşleşen hafif ilgi veya stres, öğrencilere ilham verir ve onları çalışmak için hevesli hale getirir (Bailey 1983). Yukarıda gerekli tanımlamalar ve sınıflandırmalar yapılarak kaygı kavramı ele alınmıştır ve öğrenme ortamları üzerindeki etkisi ve öneminden bahsedilmiştir. Ancak alanyazın incelendiğinde Dyned programının ve kaygı değişkeninin bir arada olduğu çalışmalar görülmemektedir. Sadece Özek ve Pektaş (2016) yapmış oldukları çalışmalarında geliştirmiş oldukları ölçeğin kaygı faktörünün yüksek olduğunu genel olarak DynED yazılımının kaygı giderme noktasında etkin olduğunu belirtmişlerdir. Buna ek olarak elde ettikleri sonuçlarda kız öğrencilerin kaygılarının erkeklere göre daha düşük olduğunu saptamışlardır.

Üçüncü Alan Teorisi

Bilgisayar Destekli Dil Öğretimi denilince akla gelen ve alanda nispeten yeni bir kavram olan üçüncü alan teorisine odaklanmak, yazılımların ve yeni yaklaşımların dil öğretimindeki yerini anlayabilmek için bizlere yardımcı olacaktır. Bu çalışmada direk olarak bir değişken şeklinde ele alınmamasına rağmen üçüncü alan teorisi hakkında bilgi edinmek Dyned yazılımını daha iyi anlamamıza ve öğrenme ortamlarındaki yerini ve önemini saptamamızı ve elde edilen bulgulara daha geniş bir çerçeveden bakarak anlamlı ifadeler ortaya koymamızı sağlayabilecektir. Bhabha (1994), iki farklı toplum, farklı kültürel özellikleri ile birbirleriyle etkileşime girdikten sonra yeni bir alan oluşturduğunu ve bu alanın farklılıklardan harmanlandığından dolayı melez olduğunu ifade etmektedir. Oluşan bu yeni alana da üçüncü alan (third space) adı verilmektedir.

Bu tanımdan yola çıkarak Bhabha (1990), üçüncü alan teorisinde her bireyin, aktörün veya bağlamın benzersizliğini melez olarak tanımlandığını belirtmektedir. Bhabha'ya (1994) göre üçüncü alan teorisi, iç ve dış bir varoluş hali olarak tezahür eden kültürlerarası etkileşimden kaynaklanan bir melezlik yeridir. Bu melez alan olarak tanımlanan üçüncü alan, karşıt veya çeşitli inançların, düşünce süreçlerinin, yaşam tarzlarının, bilme yollarının ve deneyimlerin etkileştiği ve simetri bulduğu yer olarak ifade edilmektedir (Saudelli, 2012). Üçüncü alan, bireylerin içinde yaşadıkları diğer alanlarda yaygın olan söylemleri ve sistemleri anlamlandırabilecekleri mecazi veya maddi bir alandır (McIntyre ve Hobson, 2015).

Buna ek olarak, üçüncü alan çelişkilere ve belirsizliklere maruz kalmasına rağmen, dışlama yerine iş birliği ve rekabetin olduğu uzamsal bir kapsama politikası sunmaktadır (Bhabha, 1994). Üçüncü alan, Bhabha'ya göre (1994), iki farklı temsili şema veya çerçeveye sahip insanların oluşturduğu belirgin bir tür postkolonyal fenomendir. Bu şemalar, zamanın akışında ortak alanda birleşir ve ayrılırlar. Bu oluşan yeni alan üçüncü alan olarak belirtilmektedir (Elmborg, 2011). Üçüncü alan, genellikle birbiriyle çelişen kişisel, politik ve profesyonel dünya kümelerini birbirleriyle çeşitlilik, kimlik ve öznellik konuları hakkında konuşabilmeye ve anlaşılabilmeye imkân tanır. Bhabha (1994) için üçüncü alan, kültürler ve insanlar arasındaki potansiyel olarak anlamlı temas alanıdır. Aynı zamanda kutuplaşmanın aşılabileceği, yeni benliklere yol açılabilecek bir dönüşüm yeridir.

Alanyazın incelendiğin üçüncü alanın sadece kimlik veya öznellik kavramlarıyla ilişkilendirilmediği ayrıca kültürel ifadelerle de irintilendirildiği görülmektedir. Bu noktada şöyle bir açıklama getirilebilir; kültürlerin melez bir yapı oluşturması farklı kültürlerle etkileşim kurarak gerçekleşir ve bu etkileşim sonucunda kültürler orijinalliklerini yitirmiş olurlar. Bu durum, toplumların kendi kültürlerini veya kimliklerini kaybetmesi anlamında değil, zenginlik olarak düşünülebilir. Halk ise kendine bu melez yapıda oluşan kültüre alışmak isteyecek ve oluşan bu üçüncü alanda kendisine rol bulabilmek amacıyla yaratıcılık seviyelerini geliştirmeye başlayacaklar, sıkışıklık ve arada kalmışlık durumlarıyla ise kültürel üretimde çok olumlu etkiler görülecektir (Gürlüyer, 2019). Elmborg

(2011), üçüncü alanın, potansiyel olarak açık, sembolik, eğlenceli ve üretken olduğunu söylemektedir.

Alanyazın detaylı bir biçimde incelendiğinde üçüncü alan teorilerinin çeşitli uygulama alanlarına entegre edildiği görülmektedir (Elmborg, 2011). Bu uygulama alanlarından biri olarak eğitim karşımıza çıkmaktadır. Buna örnek olarak üçüncü alan teorisi, okuma yazma sınıflarında öğrencilerin öğrenme direncini daha iyi anlama ve bunun üstesinden gelmenin yollarını bulma aracı olarak kullanılabilir (Benson, 2011). Üçüncü alanların, günlük olarak öğretmenler ve öğrenciler tarafından aracılık edilen çeşitli okul içi ve okul dışı kültürler arasındaki gerilimlerden doğduğu iddia edilmiştir (Gutierrez, vd., 1995). Üçüncü alan, aktörlerin ve katılımcıların farklı bilgileri birbirleriyle ilişkilendirebilecekleri, anlayabilecekleri, yeni anlayışları eylem ve düşünme yollarıyla birleştirebilecekleri verimli bir ortam olarak düşünülebilir. Böyle bir alan, varsayımları zorlama, karşılıklı öğrenme ve müzakere ve birlikte yaratma yoluyla ortaya çıkan yeni fikirler yaratma gibi hususları içeren önemli özelliklere sahip olabilir (Muller ve Druin, 2007).

Genel çerçeveden bakıldığında üçüncü alan ev, akran ağları ve toplulukların ilk alanının anlamlarını, bilgilerini ve uygulamalarını birleştiren alternatif bir alan olarak düşünülebilir. İkinci alandakiler, okul ve iş gibi daha kurumsallaşmış varlıklardan oluşur (Moje ve diğerleri, 2004). Üçüncü alan ise, birinci ve ikinci alan gibi kesinlikle gerçek bir fiziksel alana dayandırılabilir ancak birinci ve ikinci alan gibi aynı zamanda söylemsel bir alan olduğu için, sanal ve fiziksel alanın bir melezi olarak var olabileceği öne sürülmektedir (Scollon, 2002). Üçüncü alan, öğrencinin sınıf dışı bilgisini içeren dinamik bir öğrenme alanı anlayışı oluşturması, ayrıca okul müfredatı ile öğrencinin bilgisi ve bilme yolları arasındaki bir kesişim bölgesi olarak açıklanmıştır (Kuhlthau ve Cole, 2012). Üçüncü alan, öğrencilerin öğretmenin bakış açısını, müfredat veya ders kitapları tarafından zorunlu kılınanları almak yerine yeni dünya görüşleri inşa edebilecekleri uyarlanabilir bir öğrenme alanı sağlamaktadır (Kuhlthau, Maniotes ve Caspari, 2015). Hem söylemsel olan hem de fiziksel gerçekliğe bağlı olan çevrimiçi bir üçüncü alan yaratılması, öğrencileri okula, okulu da öğrencilere, her ikisinin de yararına olacak şekilde bağlamaya yardımcı olmaktadır (Morgan, 2010). Bu

kapsamda Saudelli'ye (2012) göre, üçüncü alan teorisi ile öğretim, öğrencilerin yaşamlarıyla ilgili eğitim anları (educational moment) oluşturmak için öğrencilerin farklı deneyimlerinin tanınmasını gerektirir. Ayrıca üçüncü alanda öğretim, öğretim içeriği ile ve öğrencilerin deneyimleri arasında bir köprü oluştur ve bu da uygun öğrenme fırsatları yaratmaktadır.

Üçüncü alan teorisi ve dil öğrenimi. Bahsi geçen bu çalışma dil öğretimiyle alakalı olduğundan dolayı üçüncü alan teorisinin dil öğretimiyle olan ilişkisini ele almak gerekmektedir. Bu kapsamda, üçüncü alan öğrencilerin yerleşik bilgilerinin, dil ve okuryazarlık eğitimi hakkındaki güncel fikirleri bilgilendirmesini ve bunlarla etkileşime girmesini sağladığı sınıf alanlarını ifade eder (Gutiérrez, vd., 1999). Üçüncü alanlar, öğrencilerin okul ile dilsel ve kültürel kaynakları arasında geçiş yapma ve köprüler geliştirmeleri için fırsatlar yaratan melez kültürel alanlar olarak tanımlanır (Gutiérrez, vd., 1997). Yeni bir dil ve pedagoji, hem öğrencilerin hem de öğretmenin öğrenci olarak konumlandırıldığı ve öğretimin doğrudan aktarılması ile değil, fikirleri ve kaynakları keşfetmek amacıyla özgün bir biçimde gerçekleştirildiği ve bu sayede yeni bilgi yaratılan alanlar olarak ortaya çıkar (Assaf, 2014).

Yukarıda da bahsedildiği üzere üçüncü alan, dil-telaffuz yoluyla gerçekleşen post kolonyal sosyo-dilbilimsel bir kimlik ve topluluk teorisidir. Daha farklı bir açıdan yaklaşmak gerekirse üçüncü alanlar insanları bir araya getiren melez alanlardır. Melez alanlar sadece farklı kültürel geçmişlere sahip öğrenci gruplarının mevcudiyeti demek değildir. Melezliğin ve çeşitliliğin dikkatli kullanılması, etkinliklerin öğrencilerin öğrenebileceği güçlü bir gelişimsel bağlama dönüşmesine izin verir (Idrus, 2015).

Yabancı dil edinimi zenginleştirilmiş kültürel kimlik geliştirmeyi içerir (Sudhoff, 2010). Bu tür zenginleştirilmiş kültürel kimlikler, öğrencilerin kendi kültürel geçmişlerini ve yeni dili öğrenerek edinilen yeni kültürel unsurları kaynaştırmasından kaynaklanabilir (Sudhoff, 2010). Buna göre, bu öğrenme süreci, özellikle de eleştirel kültürlerarası dil pedagojisinin uygulanması yoluyla teşvik edilirse, öğrencilerin dünyalarını yeniden gözden geçirmelerine yol açabilir (Prieto-Arranz, Juan-Garau ve Jacob, 2013). Bu açıklamalara ek olarak alanyazına bakıldığında yabancı dil öğreniminde Yakınsal Gelişim Alanı (Zone of

Proximal Development), önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Vygotsky, 1978). Yakınsal Gelişim Alanında, öğrencilere desteğin gerekmediğine karar verene kadar öğrencilere öğretmenleri veya daha yetkin bir akran tarafından destek verilir (Vygotsky, 1978). Karşımıza şu soru çıkabilir; “Yakınsal Gelişim Alanı ile Üçüncü Alanın ilişkisi nedir?” Bu noktada Pane (2007), Üçüncü Alanın yapısının Yakınsal Gelişim Alanına benzediğini iddia etmektedir. Gutiérrez (2008), Yakınsal Gelişim Alanını bu bağlamda üç farklı açıdan kavramsallaştırmaktadır:

“Öncelikli olarak Üçüncü Alan, okul temelli kavramların yeniden düzenlenmesinin gerçekleştiği bir harekettir. İkinci olarak, öğrencilerin gelişimine uygun ana etkinlikler bu Üçüncü Alandaki günlük işlevleri yeniden düzenler ve son olarak, bu Üçüncü Mekândaki gelişim, öğrencinin bireysel dönüşümü olarak temellenir (Gutiérrez, 2008, s. 152).”

Moje ve diğerleri (2004), Üçüncü Alanı, ev ve okul arasındaki bir köprü, öğrencilerin okuldakiler ile gezinmeyi (navigate) öğrendikleri navigasyonel boyutu ve ev ile okul okuryazarlıklarının kesişiminin yeni bilgi ve öğrenmelere yol açtığı dönüşümsel işlevi olarak üç kategoriye ayırmaktadır. Fitts (2009), araştırmasında bu durumu ortaya koymaya çalışmıştır. Fitts (2009), beşinci sınıf bir çift dilli İspanyolca programındaki öğretmenlerin, istatistikleri anlamak için öğrencilerin yerel spor bilgisinden yararlanarak nasıl üçüncü alanlar yaratabildiğini, ve bu yöntemle farklı dilbilimsel ve kültürel biçimlere verilen farklı durum değerlerini araştırarak ve analiz ederek iki kültürlülüğü geliştirme fırsatları sunduğunu, İspanyolcaları baskın olan öğrencilerinin iki dillilik ve iki kültürlülüğü keşfetmenin bir yolu olarak farkında olmadan diğer dille konuşmalarının (code switching) üçüncü alanın dönüşümsel işlevine uygun bir uygulama olduğunu ortaya koymaktadır.

Pane (2007), yüz yüze ve çevrimiçi öğretim arasındaki karışımın Üçüncü Alan içerik alanının gelişimini nasıl desteklediğini araştırmıştır ve bu çalışmasında Üçüncü Alanı, öğretmenler ve öğrenciler dilde ve dil yoluyla birlikte sosyalleştiklerinde, günlük ve akademik bilgileri entegre ettiklerinde üretilen bir 'dönüşüm bölgesi' olarak tanımlamaktadır. Kültürel ve dilsel ifadeler arasındaki karmaşık ilişkiler hakkında bir farkındalık geliştirmek, yabancı dil öğrenenler için son derece zordur (Liaw, 2007). Bu nedenle, yabancı dil eğitimcilerinin, çevrimiçi

iletişimde sürekli katılımı teşvik eden öğrenme ortamları yaratmanın yollarını araştırarak öğrencilerin teknolojinin kültürlerarası etkileşime olanak sağlayabilir.

Yabancı dil öğrenimi bağlamında, Sanal Üçüncü Alan, yabancı dil öğrenenlerin dilsel ve sosyokültürel farklılıklara aracılık ederek deneyimleyebilecekleri ve pratik yapacakları bir alandır (Gesche, 2009). Kültürün dile entegre olduğu iyi bilinen bir gerçektir (Liaw, 2007). Bu sanal üçüncü alanda, dil ve kültür daha da iç içe geçmiştir, çünkü yabancı dil öğrenen bireyler kendi kültürünün yanı sıra diğer kültürün öğrenenleridir (Liaw, 2007). Bilgiyi inşa eden sanal öğrenme topluluklarının katılımcıları tarafından sanal üçüncü alanlar oluşturulur. Sorunları veya ilişkileri araştıran; projeler üzerinde birlikte ve yaratıcı bir şekilde çalışan ve çevrimiçi yaklaşımları, dünya görüşlerini ve kültürler arası farklılıkları görüşen bireylerden oluşur. Kapalı veya sınırlı bir alan değildir (Punie, 2007).

Dil öğrenenlerin birçoğu kendilerini öğrenilen hedef dil ve kültürlerine doğrudan dâhil olamadıklarından, internet dilsel ve sosyokültürel farklılıkları deneyimleyebilecekleri olasılıkları Web üzerinde kendi sanal üçüncü alanlarını oluşturmalarına izin vererek yapay olarak oluşturabilir (Gesche, 2009). Böyle bir sanal öğrenme ortamı, bilgisayar destekli bir öğrenme ortamının en iyi sürümü olmayabilir; ancak, öğrencilere hedef dilin gerçek kullanımları için belirli bir konfor ve güvenlik düzeyi sağlamıştır (Felix, 2002).

Yapılan bu tanımlamalar ve açıklamalar üçüncü alan teorisinin derinliklerine inmektedir. DynED hem evde hem de okulda kullanılabilen bir yabancı dil öğretim programı olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye’de öğrenciler yabancı dil öğretiminde hedef dili konuşan insanlarla etkileşime girme noktasında eksiklikler yaşamaktadır. Bir diğer ifadeyle yabancı dile maruz kalamamaktadırlar. DynED programı farklı kültürleri ve kültürel özellikleri öğrencilere sunmaktadır ve bu sayede öğrenciler etkileşime girerek yeni bir alan oluşturabilmektedirler. Öğrenciler kendi kültürleri ve farklı kültürleri harmanlayabildiklerinden dolayı üçüncü alan teorisinin bahsettiği melez alanı sağlayabilmektedirler. Bu noktada üçüncü alan teorisi ile DynED yazılımını kullanmak açısından bir ilişki tespit edilebilir.

Sınıf dışı İngilizce (Extramural English). Bilgisayar Destekli Dil Öğretimi kavramıyla yakından ilişkisi olan bir diğer konu ise Sınıf Dışı İngilizce olgusudur.

Dyned programı okul dışında eğitim-öğretim imkanları sunmaktadır. Sistematik ve benzer programlara göre daha formal bir destekletici eğitim imkânı sağlayan Dyned programı Sınıf Dışı İngilizce kavramı ile karşılaştırıldığında benzerlikler ve farklılıklar barındırmaktadır. Bunları anlamamanın en iyi yolu Sınıf Dışı İngilizce kavramına odaklanmaktan geçmektedir. Sınıf Dışı İngilizce (SDİ) kavramı öğrencilerin okul dışında İngilizceye maruz kaldıkları her türlü İngilizce etkinliğini ifade etmek amacıyla kullanılmaktadır (Sundqvist, 2009, s. 1). SDİ, dilin girdi ve çıktılarını kapsayan bir terimdir (Benson, 2011). SDİ aynı zamanda konuşma dili olan boş zaman İngilizcesi ile de ilgilidir. Öğrenciler sadece okulda değil okul dışında da yabancı dil öğrenmektedir. Bu kavram, Bialystok (1981) tarafından sınıf dışı İngilizce olarak değil işlevsel pratik (functional practice) olarak nitelendirilmiş olup dil öğrenmenin, dil öğrenen bireylerin, sinemaya gitmek, kitap okumak veya ana dili İngilizce olan kişilerle konuşmak gibi hedef dili iletişim için kullanma fırsatını arttırdığında gerçekleştiğini belirtmiştir.

Televizyon veya film izleme, çevrimiçi sohbet, bloglar, dijital oyunlar oynama, müzik dinleme gibi sınıf dışında karşılaşılan İngilizce (extramural English) ile sınıfta kullanılan İngilizce (okul İngilizcesi) arasında bir boşluk olduğu söylenebilir (Sundqvist ve Olin-Scheller, 2013). Öğrenciler genellikle sınıf dışı İngilizce aktivitelerine gerçekten ilgi duydukları için gönüllü olarak katılırlar ve çoğunlukla dil öğrenme amacı taşımazlar (Olsson, 2011). Bu nedenle SDİ, öğrencilerin İngilizce neye, nerede ve ne zaman maruz kaldıklarıyla ilgilendiği söylenilebilir (Sundqvist ve Olin-Scheller, 2013). Dil ediniminin gerçekleşebilmesi için, bu sürece düzenli olarak anlaşılabilir girdinin (comprehensible input) dâhil olması gerekmektedir ve bu sayede dil öğrenen bireylerde farkında olmadan öğrenme gerçekleşebilir (Batluk, 2015). Bu konuda en iyi yöntemlerden biri, hedef dilde anlamlı etkileşim kurmaktır (Krashen, 1992). Çünkü kaygının düşük olduğu durumlarda yabancı dil öğrenen bireylerin duymak istedikleri mesajları içeren anlaşılabilir girdi sağlanmaktadır (Schütz, 2007). Bu sebeple yabancı dil öğrenenlerin, hedef dili öğrenmenin sınıf dışında ona maruz kalmayı gerektirdiğinin farkında olmalıdırlar (Coskun ve Mutlu, 2017).

Çoğunlukla SDİ bağlamında değerlendirilen bir etkinlik olan İngilizce filmler veya programlar izlemenin önemi, dil öğrenen bireyleri hedef dile maruz bırakması

yönüyle önem arz etmektedir (Hlebnikovs, 2018). Televizyonda dublaj yapmak yerine altyazı kullanan ülkelerde, çocukların okula başlamadan çok önce belirli bir İngilizce seviyesine aşına oldukları sonucuna varılmaktadır (Sundqvist ve Sylvén, 2016). Murray (2008) hedef dildeki müziği ve popüler kültürü SDİ bağlamında değerlendirmiştir.

“Popüler kültürün içerik olarak kullanılması, yabancı dil öğrenenlere kendi öğrenme stratejilerini geliştirmeleri için ilham verdiği, bu da onların öğrenme sürecini kişiselleştirmelerini ve aynı zamanda diğer öğrenenlere sunulabilecek öğrenme stratejilerinin repertuarını artırmasına olanak sağladığını belirtmektedir. (Murray, 2008, s. 13).”

Yabancı dil öğrenen bireylerin kendi dil becerilerine güvenilmesini gerektiren SDİ aktivitelerinin, öğrencilerin sözel yeterlilikleri ve kelime dağarcığı üzerinde daha iyi bir etkiye sahip olduğu belirtilmektedir (Hlebnikovs, 2018). SDİ öğrenme, yabancılarla etkileşim kurarak ve yurt dışı gezileri gibi geleneksel yollarla da gerçekleştirilebilir (Lintunen vd., 2017). SDİ aktivitesi olarak hedef dilde müzik dinleme, o dile ve kültüre olan ilginin ve yakınlık duygusunu geliştirebilir ve bu durum dil öğrenen bireylerin motivasyonlarını artırmasına neden olabilir (Batluk, 2015). Yabancı dil öğrenen bireyler, yabancı dil öğrenme amacıyla aktivitelerde bulunmasalar bile, öğrenilen hedef dilde bir oyunun, filmin veya kitabın içeriğiyle veya akranlarıyla etkileşim kurmayla ilgilenmeleri, kaygı düzeylerinin okuldakinden daha düşük olmasından dolayı, SDİ faydalı bir öğrenme ortamı sağlayabilir (Dewaele vd., 2018).

Şu anda dünya genelindeki eğitim topluluklarına, öğrencilerin resmi kurumsal raporların yanı sıra resmi olmayan öğrenim kanıtlarını kaydedebilme konusunda da büyük ilgi vardır (Godwin-Jones, 2014). Hem resmi hem de sınıf dışı öğrenme deneyimlerini temsil eden çevrimiçi bir portföyde bireysel öğrenci verilerini toplamak amacıyla bunu mümkün kılmak için SCORM (Paylaşılabilir İçerik Nesnesi Referans Modeli), MOOC (Kitleli Çevrimiçi Açık Ders) gibi mekanizmalar ve standartlar geliştirilmeye ve kullanılmaya başlanmıştır (Godwin-Jones, 2014).

Yukarıda da bahsedildiği üzere Sınıf Dışı İngilizce kavramı denildiğinde akla müzik, oyun ve dizi gibi daha çok eğlenceli içeriklerin olduğu ve formal bir eğitimin

olmadığı İngilizce içeren faaliyetler gelmektedir. Bu kavramlar sınıf içerisinde bir müfredata dayalı İngilizce öğretiminden daha dikkat çekicidir. Ancak Sınıf Dışı İngilizce kapsamında yapılan bu faaliyetlerin anlamlı bir çerçevede bütünleştirilip daha net ve direk bir İngilizce öğretime yöneltilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde müzik, film ve oyun gibi yollarla elde edilen girdiler (input) çok dağınık kalacak ve anlamlı bir bütün oluşturamayacaktır. Bu noktada Dyned bizler için bir yardımcı konumunda görev alabilir. Dyned yazılımının içeriği detaylı olarak ilerleyen bölümlerde anlatılacaktır ancak bir ön bilgi vermek gerekirse program eğlenceli aktiviteler ve oyunlar barındırmaktadır. Bu programı kullanan kişiler Sınıf Dışı İngilizce kavramının gerekliliklerinden yola çıkarak karşılarına çıkan dağınık İngilizce girdilerini daha anlamlı ve sistematik hale getirmeyi öğrenebilirler ve bu öz denetimi elde edebilirler.

Yabancı Dil Öğretiminde Öğretim Teknolojileri

21.yüzyıl, teknolojinin altın çağı olarak yorumlanabilir. İnsanlar teknoloji ile çevrilmiş vaziyette ve bu nedenle sosyal, ekonomik, eğitim gibi yaşamın her alanında teknolojiden faydalanılmaktadır. Eğitim sektöründe, teknoloji kullanımı temel hale gelmiştir. Bugün, sınıflarda farklı teknolojiler gözlemlenmektedir. Bu teknolojiler arasında, bilgisayar, internet, akıllı telefonlar, e-kitaplar, elektronik kartlar, televizyonlar, oyunlar ve benzeri zenginlikler bulunur ve bu farklılıklar her geçen gün artmaktadır. Bahsi geçen bu çalışmanın odak noktasında bir yabancı dil eğitim yazılımının (Dyned) bulunması sebebiyle yabancı dil öğretiminde öğretim teknolojileri adı altında bazı alan taraması yapılması önemlidir. Geleneksel öğretim ve öğrenim biçimlerinin eğitim hayatında olan etkisinin eskisi kadar olmadığı gözlemlenmektedir çünkü öğretmenler, bilgisayar, akıllı telefon ve internetin hayatlarının merkezinde olarak yetişmiş bir hedef kitle ile karşı karşıya kalmaktadırlar (Goldman ve Martin, 2016). Bu dönemde doğan çocuklar, büyüdüleri çağın özelliklerine sahip bireyler olarak yetişmektedirler ve bireylerin bu özelliklerinin ebeveynlerinden farklı olduğu bazı araştırmacılar tarafından belirtilmektedir (Çukurbaşı ve İşman, 2014). Bu farklılıkların tanımlamalarını yapmak bizlere yabancı dil öğretiminde öğrenim teknolojilerinin faydalarını anlamamız için yardımcı olacaktır çünkü bu kavramlar çeşitli gelişmeler ve olumsuzluklar nedeniyle dijital dünyaya adete dalış yapan günümüz insanının artık

vazgeçilmezleridir. Günümüz öğrencileri internet, video oyunları ve bilgisayarların dili olan dijital dili (digital language) kendilerinin ana dili olarak yetişmektedirler ve bu öğrenciler dijital yerli (digital native) olarak adlandırılmaktadırlar (Prensky, 2001). Dijital yerli olarak adlandırılan bu kuşak, bilgiye hızlı ulaşma, çoklu görevlere isteklilik, yazınsal ifadelerin aksine görsel içeriklerin ilgilerini daha çok çekmesi gibi temel özelliklere sahiptirler (Eshet, 2004). Dijital teknolojinin hızlı ve sürekli gelişimi ışığında, bireylerin görevleri yerine getirebilmeleri ve dijital ortamlardaki sorunları çözebilmeleri için gittikçe artan teknik, bilişsel ve sosyolojik beceriler kullanmaları gerekmektedir. Bu becerilere *dijital okuryazarlık* (digital literacy) denilmektedir (Pool,1997). Bu becerilere sahip olmak öğrencilerin bilgi kaynaklarına erişebilmelerine ve kullanabilmelerine olanak sağlayacağı gibi çağa uyum sağlama gereksinimi olarak görülmektedir (Ocak ve Karakuş, 2018).

Öğretim teknolojisi, esas olarak, İngilizce öğretmenlerine ve öğrencilerine dil öğretimi ve öğrenimini geliştirmek için çok sayıda avantaj, opsiyon ve çok miktarda materyal sunmaktadır (Noori, 2019). Eğitimsel İletişimler ve Teknoloji Derneği (AECT, 2004) eğitim veya öğretim teknolojisini, uygun teknolojik süreç ve kaynakları oluşturarak, kullanarak ve yöneterek öğrenmeyi kolaylaştıran ve performansı artıran bir araç şeklinde tanımlar.

Dil öğretim ortamında teknolojiyi kullanmak, dil becerilerini geliştirmek için farklılık gösterebilir ve avantaj sağlayabilir (Durukan, Hacıoğlu ve Dönmez-Usta, 2016). Lubis, Yunus ve Embi (2010), öğrencilerin teknolojik öğrenme araçlarını kullanması dil öğrenimine ilgi ve motivasyonlarını artırdığı için yaratıcı dil öğretme ve öğrenme ortamlarını hazırlayabilmenin önemli olduğunu ve teknoloji kullanımının kaçınılmaz olduğunu vurgulamaktadır. Buna ek olarak, Hilton'a (2006) göre, İngilizce dil sınıflarında, teknoloji, çeşitli dil öğrenme fırsatları sunarak kalıcı öğrenme sağlaması öğretim ortamını kolaylaştırmaktadır. Dil öğretiminde teknolojik araçların kullanımı, öğretimi daha başarılı ve ilginç hale getirmektedir (Cahyani ve Cahyono, 2012). Dil öğrenme ortamları sadece farklı etkinlikler ve alıştırmalarla zenginleştirilemez, teknoloji aynı zamanda interaktif akıllı tahtalar, çevrimiçi programlar ve platformlarla görsel ve işitsel örnekler olarak farklı otantik materyallerle dil öğrenme ortamını da sağlar (Dudeney ve Hockly, 2012).

Pathak (2007), internetin dersi ve öğrenmeyi yönetmek, çevrimiçi grup çalışmasını kolaylaştırmak, proje tabanlı öğrenme için fırsatlar yaratması için kullanılması gerektiğini önermektedir. Çoklu ağ ortamları uygulamaları sağlayabilmek için, ileri teknolojinin metin, ses, görüntü ve video gibi multimedya uygulamalarının ve ağ tabanlı multimedya olanaklarının e-posta, tartışma, akran değerlendirmesi ve geri bildirim gibi birleştirilmesi gerektiği belirtilmiştir (Chun ve Plass, 2000). Yabancı dil öğreniminde bilgisayar kullanımı, bireysel kontrolle erişilen, öğrenenlere gündelik yaşam deneyimleri fırsatı verebilen ve çok çeşitli multimedya içeriklerinin sunulmasını sağlamaktadır (Alsied ve Pathan, 2013). Ayrıca heyecan verici kültürlerarası iletişim alanları yaratma, kültürlerarası iletişimi kolaylaştırma, karmaşık, gerçek yaşam ve sürükleyici karşılaşmalar için fırsatlar sunmaktadır (Gesche, 2009).

İngilizce öğretiminde ve öğretiminde öğretim teknolojisinin kullanımı ile ilgili olarak, çalışmalar öğretmenlerin bu süreçte birincil varlıklar olduğunu ve öğretim teknolojisinin kullanımına nasıl baktıklarının çok önemli olduğunu göstermektedir. Albirini (2006) nihayetinde teknolojiyi nasıl, ne zaman ve ne sıklıkta kullanmak istediklerine karar vermesi gereken öğretmenler olduğunu ileri sürmektedir. Benzer şekilde Brown ve diğerleri (2008), öğretmenlerin teknoloji kullanımına yönelik tutumlarının, teknolojinin dil sınıflarına başarılı bir şekilde entegre edilmesinde belirleyici faktör olduğunu savunmaktadır. Kısaca özetlemek gerekirse eğitim öğretimin her aşamasında olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de teknolojik gelişmeler ve yenilikler her geçen gün önem kazanmaktadır. Bu teknolojilerin neler olduğunu ve ne amaçlarla kullanıldığını bilmek bu araştırmada elde edilen bulguların yorumlanabilmesine ışık tutacaktır.

Bilgisayar destekli yabancı dil öğrenimi. Bilgi ve İletişim Teknolojisinin (BİT) günlük yaşamımızda yaygınlaşması ve gelişmesiyle, teknoloji dil öğretmenleri ve öğrencilerin yararlanması için birçok fırsat sunmaktadır. Teknolojinin sunduğu bu imkanları öğretime etkili bir şekilde entegre etmenin yolları aranmaya başlanmıştır. İngilizce veya yabancı bir dil öğrenmek teknolojinin gelişmesi ve internetin varlığı ile küreselleşen dünyada bir gereklilik haline almıştır ve teknoloji ile dili birleştirme gereksinimi araştırmacıların ve dil bilimcilerinin işlerinin bir parçası olmuştur (Tafazoli ve Golshan, 2014). Bahsedilen bu

nedenlerden dolayı bilgisayar destekli yabancı dil öğretiminin detaylarını incelemek Dyned yazılımı kullanarak yapılan bu deneysel çalışmayı daha iyi anlamamıza yardımcı olacaktır.

1980'lerin başlarında Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi yerine CALI: Computer Assisted Language Instruction (Bilgisayar Destekli Dil Öğretimi) ve CAI: Computer Assisted Instruction (Bilgisayar Destekli Öğretim) olmak üzere iki farklı terim kullanılmıştır (Davies ve Higgins, 1982). 1990'ların başında TELL: Technology Enhanced Language Learning (Teknoloji Destekli Dil Öğrenimi) gibi alternatif terimler de ortaya çıktığı görülmektedir.

Bilgisayar Destekli Dil Öğretiminin 1970 ve 1980li yıllarda yapısal, 1980 ve 1990lı yıllarda iletişimsel ve 21. yüzyılda bütüncül olarak üç döneme ayrıldığı belirtilmektedir (Warschauer ve Healey, 1998). Bilgisayar, 1970 ve 1980li yıllar arasında öğrencilerin kendi bireysel hızlarında çalışmalarına izin vermeyen, motivasyonunu engelleyen mekanik bir öğretmen olarak görülmekteydi (Gündüz, 2005). *"Büyük boy bilgisayarlar kullanılmakta ve alıştırma ve uygulamalardan yararlanılmaktaydı. İletişimsel BDDÖ'de, kişisel bilgisayarlar kullanılmaya başlandı ve iletişim egzersizlerine yönelim oldu. Bütüncül BDDÖ ise özgün ve gerçek hayat deneyimlerine, multimedya ve internet aracılığıyla içerik odaklı bir yöntem kullanılmaktadır (Yamazaki, 2014, s. 6)."*

Bilgisayar destekli yabancı dil öğrenimi (BDYDÖ), dil öğretimi ve öğreniminde bilgisayar uygulamalarının araştırılması ve incelenmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Levy, 1997). BDYDÖ, öğrenilecek materyalin sunumu, pekiştirilmesi ve değerlendirilmesine yardımcı olan etkileşimli öğeler içeren bilgisayarların, dil öğretiminde ve öğrenmede kullanıldığı bir yaklaşım olarak algılanmaktadır (Davies, 2016). Bilgisayar yoluyla iletişimin, ağ tabanlı dil öğretiminin en eski ama yine de en değerli araçlarından biri olduğuna dikkat çekilmekte ve İngilizce öğretimi ve öğrenimi için olumlu sonuçlar barındırdığı belirtilmektedir (Kabilan, Ahmad, ve Abidin, 2010). BDYDÖ, teknoloji ve dil öğrenimi ile ilişkilendirilebilecek çok çeşitli etkinlikler ve görevler olarak görülmektedir (Chapelle, 2006). Egbert (2005), BDYDÖ'yü, genel olarak dil öğrenimini ve öğretimini bilgisayarların kullanımı ile desteklenmesi olarak açıklamaktadır. BDDÖ, öğretmen ve öğrenciler tarafından sınıf içinde ve dışında

çeşitli şekillerde ve amaçlarla kullanılabilecek esnek bir yardımcı olarak görülmektedir (Jones ve Fortescue, 1987). Garrett (2009) ise, BDYDÖ'yü teknoloji, teori ve pedagoji arasında karmaşık bir dinamik entegrasyon olarak gördüğünü ifade etmektedir.

Eğitim teknolojisi ve yabancı dil öğretimi için gelişim aşamaları, onlardan önce gelenlerin yerini alan yeni teknolojiler ve öğretim uygulamalarıyla doğrusal, kronolojik yollar izlememiştir. Aksine, bu iki alan geçmişteki en iyi uygulama ve teorilerin tanınması ve dönüşümü, yeni bilgilerin geliştirilmesi ve hızla gelişen teknolojilerin kullanımına dayanarak gelişmiştir (Butler-Pascoe, 2011). Adı bilgisayar içermesine rağmen, CALL: Computer Assisted Language Learning (Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi) terimi, Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin (BİT) yabancı dil öğretimi ve öğrenimi amaçlayan tüm uygulamalarını kapsamaktadır (Tafazoli ve Golshan, 2014). BDDÖ, dünyadaki çeşitli üniversitelerde bulunan ana bilgisayar ve programların geliştirilmesi ile 1960'lı yıllarda ortaya çıkmıştır. Standford Üniversitesi Patrick Suppess ve Richard Atkinson yönetiminde bilgisayar destekli öğretime başlayarak bu alanda öncülük etmişlerdir (Clark, 1991). Programlama dilleri kullanılarak geliştirilen bilgisayar eğitim yazılımı, genellikle kampüste bulunan bir ana bilgisayarda depolanmakta ve bağlantısı bulunan diğer bilgisayarlar aracılığıyla öğrenciler tarafından erişilebilmekteydi (Butler-Pascoe, 2011). Illinois Üniversitesinde Rusça üzerine geliştirilen PLATO (Programmed Logic for Automated Teaching Operations) adlı yazılımdan dil öğretiminde faydalanılmıştır (Hart, 1981). Elektronik araçların giderek küçük bir hal alması, küçük kişisel bilgisayarların yaygınlaşmasına olanak sağlamış ve diz üstü bilgisayarların ortaya çıkmasından sonra yeni teknolojinin nasıl kullanılacağı üzerine araştırmalara yönelim olmuştur (Hanson-Smith, 2003). Bilgisayarın öğrenme sürecinin *efendisi* ya da *kölesi* olup olmadığı, öğretmenlerin yerini alıp almayacağı üzerine önemli pedagojik tartışmalar gerçekleşmiştir (Higgins ve Johns, 1984).

Bilgisayar destekli yabancı dil öğrenimi ve ilgili araştırmalar. Kuramsal çerçevenin ilgili yukarıdaki bölümlerinde bilgisayar destekli yabancı dil öğretimi ile ilgili gerekli bilgiler ve tanımlamalara yer verilmiştir. Bu tanımlamalar ışığında alan yazında ne tür çalışmalar yapıldığının incelenmesi teknolojinin yabancı dil

öğretimiyle nasıl harmanlanabileceğinin anlaşılmasını sağlayabilir. Bu noktadan hareketle kuramsal çerçevenin bu bölümünde alan yazından elde edilen bazı örnek çalışmalara yer verilmiştir. Bilgisayar kullanımı, yabancı dil öğrencilerini pasif bir varlık olarak hareket ettiren öğretmen merkezli yaklaşımdan, öğrenme ortamında gerçek yaşam iletişim dili kullanarak kendi öğrenme ihtiyaçlarının karşılanmasında aktif rol alan öğrenci merkezli yaklaşıma geçmesinde önemli faydalar sağlamaktadır (Adams ve Burns, 1999). Bu tanımlamadan hareketle, öğrencilerin kendi öğrenme hedeflerine karar vermelerinin, öğrenme hedeflerine ulaşma yollarını seçmenin ve kendi ilerlemelerini değerlendirmenin önemi, dil öğrenme pedagojisi tarafından uzun zamandır kabul edilmektedir (Ellis, 1996). Bir dil öğrenme perspektifinden bakıldığında, bilgisayarlar öğrencilere özerk öğrenenler olma fırsatları sunan çekici öğrenme araçları olarak tanınır (Bork, 1993; Hoven, 1999; Nikolova, 2002). Yabancı dil öğrenmede bilgisayar kullanımı yoluyla, öğrencilerin bağımsız olarak öğrenmeleri ve görevlerin tamamlanması üzerine anında geri bildirim almaları sağlanmaktadır (Hoven, 1999). Yaratıcı ve akıllıca bir şekilde uygun etkinliklerle kullanıldığında, bilgisayar kullanımı yabancı dil öğrenenlere birçok şekilde yardımcı olabilir ve öğrenenlerin kendi öğrenme ihtiyaçlarını kendileri aramaya ve yerine getirmeye motive etmek için etkili bir araç olabilir.

Farklı bir açıdan yaklaşıldığında bilgisayar kullanımı, öğrencilere gerçek dünyayı karşılarına getirerek dil öğrenimini geliştirme fırsatı verir. Bilgisayar kullanımı ile sunulan dijitalleştirilmiş konuşma ve video da bu önemli dil becerisini geliştirmek için oldukça etkili olabilir (Alsied ve Pathan, 2013). Bilgisayar programlarındaki sözel ve görsel sistemlerin öğrencilerin metni daha iyi anlamalarına yardımcı olduğu bazı araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır (Chun ve Plass, 2000). Örneğin, bilgisayar aracılığıyla kelime öğrenimi, geleneksel yolla kelime öğrenimine göre öğrenciler üzerinde daha hızlı bir şekilde olumlu sonuçlarla karşılaşılmaktadır (Alsied ve Pathan, 2013). Ayrıca, bilgisayar ve internet aracılığıyla erişilebilen birçok sayıdaki okuma materyal çeşitleri yabancı dil öğrenenleri teşvik edebilir ve hedef dilde kapsamlı okuma fırsatları sunabilir.

Yabancı dil öğreniminde teknoloji kullanımının faydaları aşağıda belirtildiği şekliyle kısaca özetlenmektedir (Alsied ve Pathan, 2013, s. 48-49):

“Öğrenmeyi kolaylaştır ve ilginç hale getirebilir. Yabancı dil öğrenenlerin dili kendi başlarına internet kullanarak öğrenmeleri için birçok fırsat sunar. Yabancı dili kullanarak pratik etme şansı verir. Öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine, test etmelerine ve geri bildirim almalarına da yardımcı olur. Öğrencilere öz-yönelimli öğrenme ve öğrenmeyi değerli iş becerileri ve kişisel kullanımla ilişkilendirme seçeneği sunar. Dil öğrenmeyi öğrenci merkezli yapar. Yabancı dil öğrenenlere kendi öğrenme gereksinimlerini bulmak ve İngilizceyi özgün bir durumda kullanma konusunda hem kendi başlarına hem de bir grubun parçası olarak çalışma fırsatı sunar. Öğrenme ortamı daha eğlencelidir ve bu durum öğrencilerin motivasyonlarını artırabilir. Öğrencilerin karmaşık kavramları daha kolay anlamalarına yardımcı olabilir. Öğrencilerin kendi hızlarında öğrenmelerine yardımcı olabilir. Çok boyutlu bir öğrenme ortamı sağlayabilir. Öğrencilerin kendini keşfetme yoluyla bağımsız olarak öğrenmelerine yardımcı olabilir. Öğrencilerin sınıftaki etkinliklere katılımını artırabilir. Sınıfta etkileşimi artırabilir ve öğrenmede daha aktif bir rol sağlayabilir. Öğrencileri yabancı dile daha farklı şekillerle maruz bırakmaya yardımcı olur. Öğretmenlerinin yapıcı bir sınıf ortamı geliştirmelerine yardımcı olur.”

BDDÖ bazı sınırlılıkları ve olumsuzlukları şu şekilde açıklanmaktadır:

“Eğitim maliyetlerini artırır ve eğitim eşitliğine zarar verebilir. Öğretmen ve öğrencilerin temel bilgisayar becerilerine sahip olmadığı durumlarda öğrencilere herhangi bir katkısı bulunmamaktadır (Roblyer, 2003 s. 32). Bir de kısıtlılık olarak bilgisayar destekli yabancı dil öğrenimi konusunda programların yazılımının mükemmel olmadığı belirtilmektedir (Lai ve Kritsonis, 2006, s. 2). Ayrıca konuşma becerilerinin değerlendirilmesi konusunda yalnızca doğruluk değil uygunluk açısından değerlendirmelerin yapılamaması önemli bir engel olarak görülmektedir (Warschauer, 1996, s. 18). Yapay zeka seviyelerinin kısıtlı olmasına bağlı olarak, beklenmedik durumlar karşısında öğretmenler gibi davranamamaları şeklinde açıklanmaktadır (Lai ve Kritsonis, 2006, s. 2).”

BDDÖ ile ilgili alanyazında yapılmış birçok çalışma bulunmaktadır (Akyüz, 2018; Almekhlafi, 2006 ; Bekleyen, 2012 ; Bozdoğan, 2012 ; Harmancı, 2008 ; Kılıçkaya ve Seferoglu, 2013 ; Kocaman ve İskender, 2016 ; Sarı, 2006 ; Sökücü,

2014 ; Tokdemir, 1997; Türkoğlu, 2010 ; Özerol, 2013 ; Ware ve Kessler, 2016 ; Yılmaz, 2014) . Bu çalışmalar aşağıda kısaca sunulmaktadır;

Tokdemir (1997), yükseköğretim kurumlarında bilgisayar destekli yabancı dil laboratuvarlarının kuruluşuna ilişkin faktörler ve kararlar adlı tez çalışması gerçekleştirmiştir. Çeşitli üniversitelerin yönetici ve öğrencilerin görüşlerine başvurulmuştur. Bu çalışma sonucunda yöneticiler ve öğrenciler dil eğitim veren kurumlarda bir dil laboratuvarının olması gerektiğine kanaat getirmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin tutumlarına seçilen yazılımın doğrudan etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sarı (2006), tez çalışmasında, öğrencilerin bilgisayar destekli yabancı dil öğretimine dair görüşlerini almıştır. İlköğretim 5. sınıflarda bir devlet okulu ve bir özel okulda eğitim gören toplam 210 öğrenci ile çalışılmıştır. Öğrencilerin BDDÖ ile cümle oluşturma, kelime öğrenme ve çeşitli alıştırma yapma konularında olumlu görüşlere sahip oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Almekhlafi (2006), çalışmasında bilgisayar destekli dil öğretiminin ilköğretim öğrencileri üzerine etkilerini araştırmıştır. 43 öğrenci deney ve 40 öğrenci kontrol grubu olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Bir grup ile BDDÖ, diğer grup ile geleneksel yöntemler kullanılarak süreç işletilmiştir. Anket, ön test ve son test uygulamaları gerçekleştirilmiş, öğrencilerin akademik başarıları ve BDDÖ'ye yönelik tutumları üzerindeki değişim incelenmiştir. Araştırma sonucunda ise deney grubundaki öğrencilerin BDDÖ'ye karşı olumlu tutumlar geliştirdiği ve akademik başarılarının olumlu yönde farklılaştığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bilgisayar destekli dil öğreniminin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin başarılarına etkileri adlı bir araştırma gerçekleştirilmiştir (Harmancı, 2008). Deney ve kontrol grupları bulunmaktadır. Uygulama 10 hafta sürmüştür. Bilgisayar destekli sunum materyali ile destekli İngilizce öğretiminin öğrencilerin başarılarına olan etkileri araştırılmış ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubuyla karşılaştırılması yapılmıştır. Araştırma sonucunda İngilizce öğretiminde bilgisayar destekli sunum modelinin başarıyı artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Türkoğlu (2010) hem yönetici hem de İngilizce öğretmenlerinin bilgisayar destekli İngilizce öğretimine dair algıları ile ilgili tez çalışması yürütmüştür. Bu

Çalışma toplam 256 ğretmen ve yönetici ile gerçekleştirilmiştir. Toplanan veriler işığında BDDÖ'ye ilişkin %61,5 oranında olumlu görüş beyan etmişlerdir.

Bozdoğan (2012) ise, İngiliz dili eğitimi ğrencilerinin bilgisayar destekli dil ğretimi ile ilgili algılarını araştırmıştır. Bu araştırmada metafor analizi ve içerik analizine başvurulmuştur. 84 adet niversite öğrencisinden 215 metafor toplanmıştır. Araştırma sonucunda ğrencilerin BDDÖ ile ilgili olumlu algılara sahip oldukları fakat bu şekilde ders işlemenin zorlayıcı ama eğlenceli olacağını ve ekstra iş yükü getireceğini düşünmekte oldukları ifadelerine ulaşılmıştır.

Bekleyen (2012) tarafından gerçekleştirilen bilgisayar destekli dil öğrenmenin kelime öğretimine etkisi adlı çalışmasında Jing adlı bir bilgisayar programının kullanımı incelenmiştir. n test ve son testten yararlanılmış, öğrencilerle görüşme gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında olumlu yönde farklılaşmalar görülmüştür. Ayrıca kelime öğrenmede öğrencilerin bilgisayar kullanıma yönelik tutumlarının olumlu düzeyde olması göze çarpmıştır.

Bilgisayar destekli dil öğretiminin, ğretmen adaylarının sınıflarında BDDÖ tabanlı etkinlikler kullanmaları üzerine bir araştırma gerçekleştirilmiştir (Kilickaya ve Seferoglu, 2013). 35 ğretmen adayı ile çalışılmıştır. Veri toplama araçları olarak araştırma soruları ve görüşme kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ğretmen adaylarının derslerinde teknoloji kullanmalarının öğrencilerin dinleme, yazma becerileri ve İngilizce gramerinde olumlu etkiler bıraktığı görülmüştür.

Sökücü (2014), İngilizce ğretmenlerinin bilgisayar destekli yabancı dil eğitimine dair tutumlarını konu alan bir tez çalışması gerçekleştirmiştir. Betimsel tarama yönteminden yararlanılmış ve 42 okutman ile yürütülmüştür. Bu araştırma sonucunda araştırmaya katılan eğitimcilerin BDDÖ'ye karşı olumlu tutumlarının olumsuz tutumlarına kıyasla daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır.

Yılmaz (2014), İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin bilgisayar destekli dil öğrenimine dair düşüncelerini ve evrimii kapsamlı okuma yoluyla rastlantısal kelime öğrenmelerini konu alan bir tez çalışması gerçekleştirmiştir. Gazi niversitesinde 50 ğrenci ile bu çalışma yürütülmüştür. Kelime testi ve anket veri toplama araçları kullanılmıştır. Bu veri toplama araçları ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin program

öncesinde bilgisayar destekli öğrenim, çevrimiçi kapsamlı okuma ve çevrimiçi kapsamlı okuma yoluyla kelime öğrenimi hakkındaki düşüncelerinin olumlu olduğu ve program sonrasında öğrencilerin düşüncelerinin daha da olumlu hale geldiği sonucuna varılmıştır. Katılımcıların rastlantısal kelime dağarcığı gelişimlerinde ise program sayesinde dikkate değer sayıda kelimeyi rastlantısal olarak öğrendikleri görülmüştür.

Özerol (2013), gerçekleştirdiği araştırma sonuçlarından elde etmiş olduğu verilere göre, deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre bilgisayar destekli dil öğrenme yöntemi ile sözcük öğrenmedeki başarılarının daha yüksek olduğu ve kelimeleri unutma oranlarının kontrol grubuna göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Uzaktan işbirliği yoluyla ergenlerin ikinci dil öğreniminde bilgisayar desteği üzerine bir çalışma gerçekleştirilmiştir (Ware ve Kessler, 2016). 38 öğrencinin katılımıyla 15 haftalık bir inceleme yürütülmüştür. Bu sonuçlara göre, ergenlerin ikinci dil öğrenirken bilgisayar desteğini kullanma oranları yüksek olarak bulunmuştur.

Bilgisayar destekli yabancı dil öğretiminin öğrenci tutum ve başarısına etkisi araştırılmış olup 40'ı deney grubu ve 40'ı kontrol grubu olmak üzere, toplam 80 üniversite öğrencisi ile çalışılmıştır. Bir gruba bilgisayar destekli dil öğretimi yöntemi diğer gruba ise geleneksel yöntemler uygulanmıştır. Anket ve öğrenci sınav notları değerlendirmede kullanılmıştır. Araştırma sonucunda bilgisayar destekli yabancı dil öğretime tabi tutulan öğrencilerin yabancı dile karşı olumlu tutum geliştirdikleri ve geleneksel yöntemler uygulanan gruba kıyasla daha başarılı oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır (Kocaman ve İskender, 2016).

Bilgisayar destekli dil öğreniminin İngilizcenin yabancı dil olarak öğrenimine etkisi bir tez çalışması ile incelenmiştir (Akyüz, 2018). Bu araştırma kapsamında bağlamli dizin satırlarını kullanarak bilgisayar destekli dil öğreniminin düşük seviyeli öğrencilerin gramer öğrenimindeki etkisini incelenmiştir. Katılımcılar üniversitede öğrenim gören 82 öğrenciden oluşmaktadır. 41'er öğrenci olarak deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Çalışma sonucunda deney ve kontrol gruplarının her ikisi de gelişim göstermiştir ve kontrol grubu ve deney grubu arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak alan yazında BDDÖ kavramının ele alındığı ve çeşitli değişkenlerin araştırıldığı birçok çalışma görülmektedir. İncelenen bu çalışmalar yukarıda tanımlamaları verilen öğretim teknolojileri açısından önemli sonuçlar ortaya koymaktadır. Çünkü araştırmacılar tarafından öğretim teknolojileri çeşitli başlıklar altında incelenmiş avantaj ve dezavantajları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ayrıca hangi kavramların detaylı bir şekilde araştırıldığı veya hangilerinin eksik kaldığını bizlere göstermektedir. Özet olarak teknoloji yabancı dil öğrenimini kolaylaştıran ve ilgi çekici hale getiren, öğrencilerin öz yeterliliklerini geliştiren, karmaşık kavramları modellemeler ve görsellerle destekleyip daha anlaşılır bir hale getiren yardımcı bir olgudur (Akyüz, 2018; Sökücü, 2014; Yılmaz, 2014). Bu noktalar bu çalışma için büyük önem arz etmektedir. Çünkü Dyned yukarıda bahsedilen örneklerdeki gibi yabancı dil öğretiminde teknolojiden ve yazılımlardan faydalanarak geliştirilmiş bir öğrenme sürecidir. Ancak yukarıda da bahsedildiği gibi maliyet arttırıcı, eğitim eşitliğine olumsuz yönde katkı sağlayan bazı dezavantajları olabilir. Dyned noktasında yorumlamalar yapılırken bu olguları dikkate almak gerekmektedir. Kuramsal çerçevenin bu bölümünde yukarıdaki araştırmaların ışığında BDDÖ ile yakından ilişkisi olan Dyned yazılımının detaylarına odaklanmak bizler için önem arz etmektedir.

Dyned. İngilizce günümüzde uluslararası bir iletişim dili haline gelmiştir ve dünyanın ortak dili konumundadır. Bu noktada günümüzde İngilizce konuşmak, anlamak ve İngilizce iletişim kurmak bazı noktalarda çok büyük öneme sahiptir. Fakat İngilizce geleneksel yöntemlerle öğretilmesi zor olan ve geliştirilmesi gereken bir beceridir. Bir diğer noktada ise sosyal medyanın, internetin ve teknolojinin yayılıp hayatımızın bir parçası haline gelmesi ve uzaktan eğitimin yaygınlaşması bizlere yeni dil öğrenme yöntemleri bulma fırsatları üretmiştir (Döngel, 2011). Bu bağlamda yaygın bir dil öğrenme programı olan Dyned karşımıza çıkmaktadır.

Dyned dil eğitim yazımı İngilizce öğreniminde öncü bir adım olduğu belirtilmektedir. Ayrıca çok sayıda sınıf içi deneyimlerinden, insanların nasıl öğrendiklerine dair son araştırmadan ve BDDÖ alanında çok uzun yıllardır toplanan ve analiz edilen veriler üzerine, Dyned yazılımı kendini güncelleyerek ileri

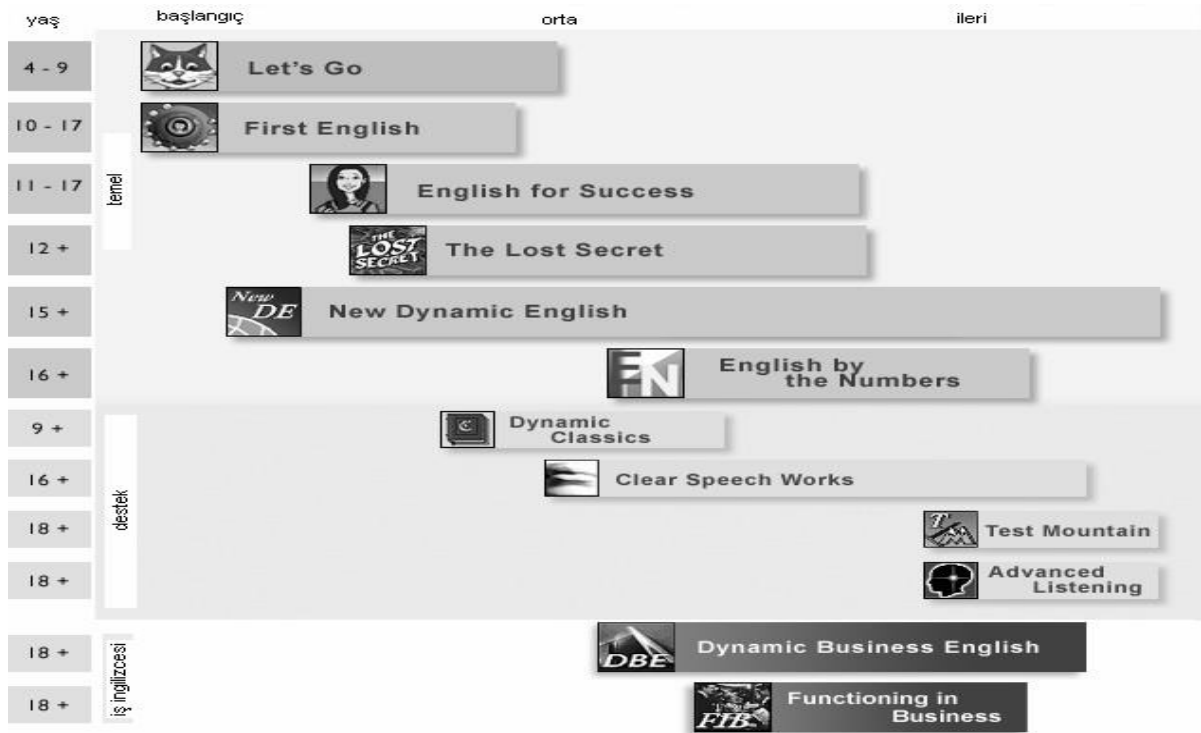
teknolojilerin ve nörobilimsel araştırmaların sağladığı avantajlardan yararlanmaktadır (Yiğit, 2010).

Dyned, adını Dynamic (dinamik) ve Education (eğitim) kelimelerinin kısaltılışından almıştır (Önal, 2015). İngilizceyi doğal ve hızlı bir şekilde öğrenmeyi gerçekleştirmek amacıyla bu yazılım tasarlanmıştır (Ucur, 2010). Programın başkanlığını ve yöneticiliğini uzun yıllar boyunca yapmış olan Lance Knowles, BDDÖ programlarının kullanımı konusunda dünyanın önde gelen uzmanları arasındaydı. Aynı zamanda Japonya Dil Enstitüsü'nün etkinleştirme programının eski müdürü olarak görev almış olan Lance, Dyned programını, 1987 yılında, bir mühendis ekibi ile birlikte kurdu. Dyned'in kurucuları, dünyanın ilk interaktif multimedya dil öğrenme CD-ROM'unu 1988'de oluşturdu ve 1991'de bu buluş için bir ABD patenti aldı (Stark, 2004).

Dyned bilgisayar tabanlı bir İngilizce Dil Eğitim sistemidir. Bu sistem, eğitim ve destek yazılımlarını içerir ve öğrencilerin hem okulda hem de evde çalışmalarına izin verir ve ayrıca öğretmenlerin öğrencilerini takip etmelerini ve yönlendirmelerini sağlamaktadır (MEB, 2017). Dyned'in temel aldığı düzeyin Avrupa Konseyi tarafından dil düzeylerini tanımlamak için oluşturulan ve uluslararası kabul görmekte olan Ortak Avrupa Dil Referans erevesi olarak belirtilmektedir (Dyned, 2020a). Dyned yazılımı ile amaçlanmakta olan şeyler öğrencilerin akıcı konuşmalarını, telaffuzlarını dinleme becerilerini geliştirme, okuduğunu anlama, cümle yapılarını kavrama, sözel olarak bir konuyu sunabilme ve özetleyebilme, soyut kavramları ve ilişkileri ifade edebilme ve küresel iletişim için uluslararası İngilizce becerilerine katkı sağlamak şeklinde sıralanabilir (Sarıcalıoğlu, 2010).

Renkli grafikleri, animasyon, video ve ses tanıma faaliyetleri ile Dyned, başlangıçtan ileri seviyelere kadar değişen sekiz üniteden oluşan interaktif bir multimedya yazılımdır. Sesli öyküleri ve diyalogları dinleyen öğrenciler, cümleleri yapmak için kelimeleri kurallı ve anlamlı bir şekilde sıralama veya boşluk doldurma gibi ilgili alıştırmaları yaparlar. Ayrıca cümleleri istedikleri kadar dinleyebilirler. Dahası, öğrenciler seslerini kaydetme ve ana dili konuşan kişinin sesi ile karşılaştırma şansına sahiptir (Dyned, 2020a).

Dyned toplam çeşitli yazılımlardan oluşan, çocuklardan yetişkinlere ve havacılık sektörüne kadar farklı yaş düzeylerini ve çeşitli grupları hedef kitlesi olarak alan geniş kapsamlı bir öğrenme sistemidir (Dyned, 2020b). Bunlar New Dynamic English, The Lost Secret, Advanced Listening, Dynamic Business English, Functioning in Business, English by the Numbers, Hospitality English, Clear Speech Works, Test Mountain, Let's Go, First English, English for Success, Dynamic Classics, Dyned Kids, Reading for Success, Dialogue ve Aviation English şeklinde sıralanmaktadır. Ayrıca öğretmenler için Teacher Training adlı öğretmen eğitimi yazılımı da tasarlanmıştır (MEB, 2017).



Şekil 1. Dyned Yazılımları (Mete, 2010).

Dyned kapsamında geliştirilen yazılımlardan İngilizce öğrenenler için First English ve English for Success eğitim yazılımları, kullanıcıların seviyelerini belirlemek amacıyla geliştirilen Yerleştirme Sınavı (Placement Test) ve öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri amacıyla tasarlanan Öğretmen Eğitimi (Teacher Training) Türkiye'deki devlet okulları tarafından Milli Eğitim Bakanlığı aracılığı ile kullanılmaktadır.

DynEd Yazılımı	Ünite/Modül Tamamlama Süresi	Toplam Ünite/Modül Sayısı	Toplam Tamamlama Süresi
 Placement Test	Part 1 & Part 2		5 - 45 dakika
 First English	6-9 saat	8 Ünite	72 saat
 English for Success	8-12 saat	20 Ünite	240 saat
 Teacher Training	5-6 saat	7 Ünite	42 saat

Şekil 2. MEB Okullarında Kullanılan Dyned Yazılımları Ünite ve Konu Tamamlama Süreleri.(MEB, 2017).

Yerleştirme sınavı (Placement Test). Dyned'in Genel Yerleştirme Sınavı ve Çocuklar için Yerleştirme Sınavı zorluk derecesini ve testin uzunluğunu ayarladıkları, öğrencileri hızlı bir şekilde uygun Dyned yazılımlarına yerleştirdikleri ve en uygun düzeyde çalıştıklarından emin oldukları bilgisayar uyumlu testlerdir. Yerleştirme Sınavları, okul ve üniversite öğrencilerinin hızlı ve güvenilir ilk yerleştirme ve ilerleme değerlendirme sonuçları sağlar. Bu sınavlardan alınan puanlar Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi yüksek oranda uyumludur (Dyned, 2020a).

Placement Test	0.0	0.2	0.5	0.7	1.0	1.2	1.5	1.7	2.0	2.2	2.5 ≥
First English	Unit 1	Unit 2-3	Unit 4-5	Unit 6-7	Unit 8						
English for Success			Unit 1	Unit 2-3	Unit 4-6	Unit 7-8	Unit 9-10	Unit 11-14	Unit 15-17	Unit 18-20	
Teacher Training											Unit 1 - 7

Şekil 3. Dyned Düzeyleri ve Eğitim Yazılımları (MEB, 2017).

Yerleştirme sınavında sorular kolaydan başlar ve giderek zorlaşır. Kullanıcıların verdikleri yanıtlara göre cevaplayamadığı sorulara gelindiğinde öğrencinin düzeyi belirlenir. Yerleştirme sınavında çoktan seçmeli sorular, dil bilgisi ve kelime bilgisi, cümle oluşturma ve cümleyi anlamlı ve kurallı bir şekilde sıralama, dinleme ve anlama becerilerinin ölçüldüğü çeşitli sorular bulunmaktadır.

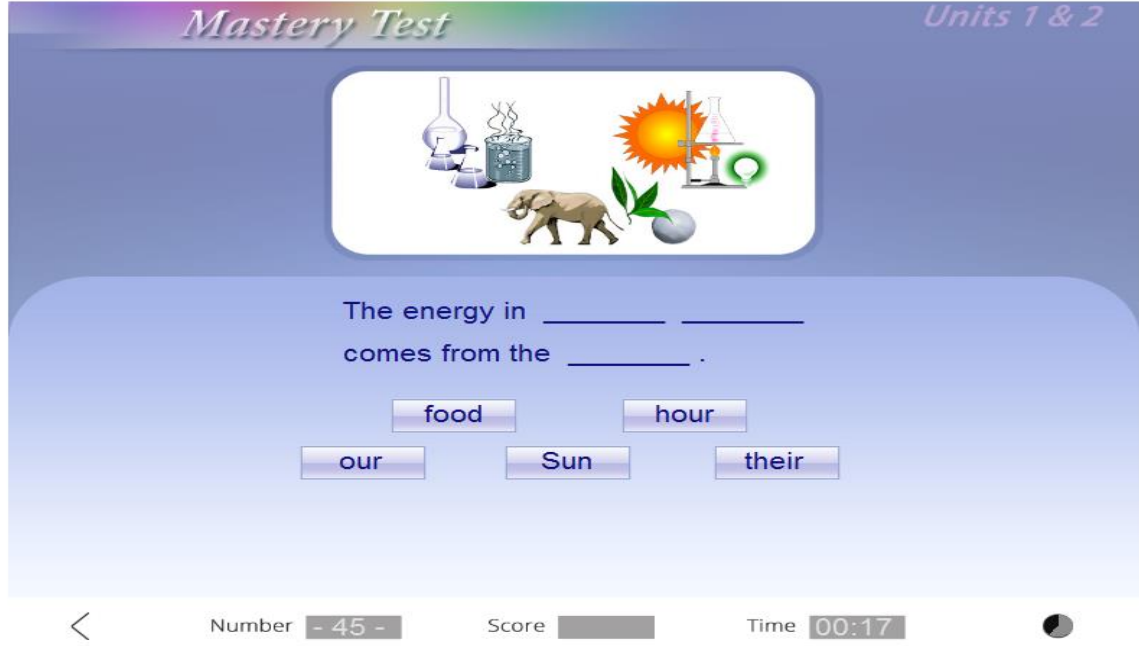
Alınabilecek en yüksek puan 0.0 en yüksek puan ise 4.0'dır. Bu sınavdan alınan puana göre kullanıcılar seviyesine uygun yazılıma yönlendirilir.

Test Puanı	Yerleştirme Düzeyi	DynEd Eğitim Yazılımları
0~31	0.0 Beginner	First English Unit 1
32~71	0.2	First English Units 2 - 3
72~111	0.5	English For Success Unit 1; FE Units 4 - 5
112~180	0.7	FE Units 6~7, EFS Unit 1
181~227	1.0	FE Unit 8, EFS Units 1 - 3
228~250	1.2 or higher (Take Part 2)	Placement Test, Part 2

Test Puanı	Yerleştirme Düzeyi	DynEd Eğitim Yazılımları
0~31	1.2 or lower	Placement Test Part 1 sonucu geçerlidir.
32~43	1.2	EFS Units 1 - 6
44~87	1.5	EFS Units 1 - 8
88~115	1.7	EFS Units 1 - 10
116~215	2.0	EFS Units 2 - 14
216~254	2.5	EFS Units 6 - 20
255~283	2.7	EFS Units 6 - 20
284~295	3.0	EFS Units 6 - 20
296~310	3.5+	EFS Units 6 - 20

Şekil 4. Dyned Yerleştirme Sınav Sonuçlarına göre Uygun Düzeyler ve Eğitim Yazılımları (MEB, 2017).

Beceri sınavı (Mastery Test). Kullanıcıların sonraki üniteye geçebilmeleri için uygunluk düzeylerini ve gelişimlerini belirlemek amacıyla kullanılır. Beceri sınavının aktif hale gelebilmesi için ilgili ünitenin %80 oranında tamamlanması gerekmektedir. Beceri sınavında 85 ve üzeri alınan puan öğrencinin çalışılan üniteyi başarılı bir şekilde tamamladığı anlamına gelmektedir (Dyned, 2020b).



Şekil 5. Dyned Beceri Sınavı Ara Yüzü.

Kayıt yöneticisi (Records Manager). Dyned Kayıt Yöneticisi, özellikle dil öğrenimi için tasarlanmış ödüllü bir öğrenme yönetim sistemidir. Ağa bağlı laboratuvar ayarlarından bireysel ev çalışmasına kadar tüm DynEd kurulum seçenekleri için kullanılabilir (Dyned, 2020a). Kayıt Yöneticisi, sınıfların ve öğrencilerin çevrimdışı dahi çalışsa bireysel olarak çalışma faaliyetlerini kontrol eder ve geri bildirim sağlar. Öğretmenin sisteme parolası ile giriş yapması gerekmektedir. Her öğrencinin faaliyetlerini ve çalışma geçmişini ayrıntılı olarak açıklar. Test puanları, çalışma süresi ve sıklığı, öğrencinin ses kaydı, ses tanıma ve tekrarlama gibi çalışma özelliklerini nasıl kullandığına dair ayrıntılı bilgiler sunar. Path Manager kullanarak, uygun dersleri, üniteleri ve testleri kilitler veya kilidini açar. Ayrıca öğretmen ve öğrenciler arasında mesajlaşmaya izin verir. Tüm bu veriler ışığında Dyned danışman (tutor) özelliği ile birlikte eğitmene öğrencilere rehberlik yapmasına olanak sağlar ve öğrenciler için öğrenmenin kişiselleştirilmesine imkân tanır. Bunların hepsi özellikle dil öğrenimi için önemlidir. Kayıtlar gerektiğinde alternatif veri tabanı sistemlerine eklenmek üzere yazdırılabilir, dışa aktarılabilir veya e-posta ile gönderilebilir (Dyned, 2020b).

Ders Adı	Süre	Tamamlama	Puan	Doğru Y...	Düzey
Unit 1 (Beginner)	07:21	86%			
Listening	02:01	85%			Presentation
Dialogs	00:57	91%			Presentation
Vocabulary	02:02	(83%)			
Grammar	01:12	(90%)			
Letters & Numbers	01:09	(84%)			
Extension Activities	00:00				
Unit 2	09:52	81%			
Listening	02:53	80%			Presentation
Dialog	01:15	82%			Presentation
Vocabulary	01:51	(80%)			
Grammar	01:37	(83%)			
Letters & Numbers	02:18	(83%)			
Extension Activities	00:00				
Unit 3	08:57	85%			
Unit 4	11:18	90%			
Unit 5 (Basic)	09:13	90%			
Unit 6	10:22	82%			
Unit 7	09:56	89%			
Unit 8	12:50	90%			
Mastery Tests	00:44				
Units 1-2	00:17	(85+)	90		
Units 3-4	00:05	(85+)	89		
Units 5-6	00:11	(85+)	91		
Units 7-8	00:11	(85+)	94		

Şekil 6. Dyned Kayıt Yöneticisi Ara Yüzü.

First English. Yeni başlayanlar için özel olarak tasarlanmıştır ve o seviyeye uygun dil terimlerini sunmaktadır. Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesine göre belirlenen düzeyler içinden 0 ile A1 diye belirtilen başlangıç seviyeye uygundur. Öğrenme sırası olarak doğal öğrenme yolunu izler: dinleme, konuşma, okuma ve yazma. Hiyerarşik kapsam ve dizi, öğrencilerin uzun vadeli başarı için gerekli olan temel İngilizce çerçevesini anlamalarına, uygulamalarına, içselleştirmelerine ve oluşturmalarına yardımcı olur. Bu yazılım 10-17 yaş aralığındaki kullanıcılar için tasarlanmıştır (Dyned, 2020a). Dolayısıyla, bu çalışmada, sadece First English seviyesi kullanılmıştır.

First English yazılımı doğal ve akıcı konuşmayı amaçlamaktadır. Okul ortamında kullanılan dile önem verilmiştir. Okuma becerisini geliştirir. Kullanıcıların İngilizce düşünme becerilerine katkı sağlar. İçerik olarak iletişim tabanlı bir müfredata sahiptir (Dyned, 2020b).



Şekil 7. First English Ekranı.

Dinleme bölümünde anahtar kelimelere odaklanılır ve yoğun bir dinleme ve konuşma pratiği sağlamaktadır. Bir okul ortamında özellikle önemli olan nesneleri ve eylemleri sunar. Temel dilbilgisi örüntülerine ve soru oluşumuna odaklanır. Öğrencilere dili kullanma pratiği verir. Okuldaki işlevsel dil rutinlerini animasyonlarla ilgi çekici hale getirerek kullanıcıya aktarır. Alfabe, ses bilgisi, sayılar, zaman, takvim, matematik fonksiyonları ve sayısal ilişkiler dâhil olmak üzere okuma ve kelime dağarcığı geliştirir (Dyned, 2020a)

Bu yazılım ders konularını kullanarak İngilizce öğreten English for Success yazılımına ön hazırlık niteliğindedir. Görsel öğelerin kullanımı ve sözlük desteği öğrencilerin dili daha efektif bir şekilde anlamasına olanak sağlamaktadır (Coşkun, 2013).



Şekil 8. First English Dinleme Bölümü Ara Yüzü (Selçuk, 2016).

English for Success. English for Success 11-17 yaş arası öğrencileri günlük okul ortamında matematik, fen, coğrafya ve tarih gibi okul derslerinde İngilizce kullanmaya hazırlar. Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesine göre A2 yani başlangıç düzeyinden C2 yani ileri düzeye kadar uygundur.

Warm-up bölümünde günlük yaşamda karşılaşılan kelime gruplarını ve dilbilgisini sunmak ve anlamlı hale getirmek için resimler kullanır. Konular arasında yılın mevsimleri, hava durumu, ulaşım, insanların ve eşyaların tanımları ve

meslekler yer alır. Öğrencilere dersteki temel yapılarla ve anahtar kelimelerle pratik yapma imkânı verir (Dyned, 2020b).

World Talk Cards bölümünde meslekler, hava durumu iş dünyası gibi genel konulara yer verilmektedir (Çakmak, 2012).



Şekil 9. English for Success Ara Yüzü.

School Life kısmında okuldaki ve okul etrafındaki konuşma İngilizcesine odaklanır. Okulla ilgili konular arasında öğle yemeği menüleri, sınıf lokasyonları ve sınıf programları yer alır (Dyned, 2020a).

School Subject bölümünde matematik, fen bilgisi, coğrafya, dünya tarihi ve İngilizce gibi çeşitli derslerde kısa resimli konuşmalar sunar. Her ders için anahtar kelimeler ve dilbilgisi sunulur ve tekrar edilir. Sınıflandırma, karşılaştırma, sayıların kullanımı ve soru oluşturma alıştırmalarını içerir (Dyned, 2020a).

Language Extension bölümünde tercihler, hava durumu, meslekler ve iş yerleri gibi genel konuları kapsar. Dil, oyun benzeri bir formatta tanıtılır, anlama soruları ve gramer odaklı alıştırmalar ile takip edilir (Dyner, 2020b).

Speaking Up bölümünde ise öğrencilere konuşma pratiği yaptırmak amacıyla Ses Tanıma teknolojisinden yararlanma şansı verilir. Daha önceki derslerde sunulan ve uygulanan anahtar kelimeler, dilbilgisi ve önemli ifadelerin tekrarları motive edici alıştırmalarla gerçekleştirilir (Dyner, 2020a).

Türkiye’de Dyner. Bu platform yani Dyner dünyada ve özellikle Türkiye’de geniş bir katılımcı ve ağ sektörü oluşturmaktadır. Türkiye’de birçok üniversite, devlet okulu ve özel okullar kendi öğrencilerinin ve bünyesinde barındırdıkları personelinin İngilizce dil eğitimini sağlayabilmek için Dyner yazılımını kullanmaktadırlar. Bu noktada Türkiye’nin önde gelen üniversiteleri örneğin Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ), Hacettepe Üniversitesi ve Boğaziçi üniversiteleri bu kapsamda Dyner lisanslı üniversitelerdir (MEB, 2017). Dyner eğitim yazılımı ihtiyaçlara göre birçok yazılım ve farklı kategorilerden oluşmaktadır. Bunlardan First English ve English for Success yazılımları Türkiye’deki devlet okulları tarafından Milli Eğitim Bakanlığı aracılığıyla kullanılmaktadır (MEB, 2017). Eğitim programı geliştiricilerinin verdiği bilgilere göre First English 10-17 yaş aralığını kapsayan ve dili yeni öğrenmeye başlamış kitleyi kapsamakta ve English for Success yazılımına temel oluşturmayı amaçlamaktadır. Bunun yanı sıra English for Success de yine 10-17 yaş aralığını kapsayan gençlerin gündelik hayatta kullandıkları dersler olan matematik, fen ve tarih derslerinin İngilizceyle harmanlanabilmesine olanak sağlamaktadır (Dyner, 2020b).

Dyner ülkemizde ilk olarak 2004 yılında özel okullarda uygulanmış 2007-2008 eğitim öğretim yılında Sanko Holding tarafından Milli Eğitim Bakanlığına bağışlanarak, pilot olarak seçilen 11.152 pilot okulda 4-8. sınıf öğrencilerini kapsayacak şekilde uygulanmaya başlanmıştır. 2008-2009 eğitim öğretim yılında ise BDDÖ desteklediğini kabul ederek bütün ilköğretim okullarında kullanılmasına karar verilmiştir (Yiğit, 2010). MEB, Sanko Holding ve FuturePrints şirketleri ile 2013 yılında yapmış olduğu protokol ile birlikte Dyner kullanımının yaygınlaştırılması amacıyla, yazılımın ortaöğretim kademelerinde de kullanılmasına başlanmıştır (MEB, 2020). Teknolojinin gelişmesi ile birlikte önceleri

yalnızca bilgisayarda kullanılabilen Dyned programı, günümüzde tablet ve mobil telefonlar ile çevrim içi ve 14 güne kadar çevrim dışı olarak kullanılabilmektedir.

Dyned ile ilgili araştırmalar. Japonya’da yürütülen bir araştırmada Dyned ve ALC yazılımlarının kullanımlarının etkileri incelenmiştir (Brown, Campbell ve Weatherford, 2008). Araştırma İngilizce bilme düzeyleri düşük olan üniversite 1. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre Dyned ve ALC yazılımları aracılığıyla BDDÖ kullanımının öğrencilerin başarı düzeylerini ve motivasyonlarını artırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Baz (2010), gerçekleştirmiş olduğu tez çalışmasında bilgisayar destekli yabancı dil öğretimi için hazırlanan Dyned eğitim yazılımının öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından bir değerlendirilmesini yapmıştır. Çalışma 10 farklı ilköğretim okulunda 522 öğrenci ve 7 öğretmen ile yürütülmüştür. Öğretmenlere 3’lü Likert tipi anket, öğrencilere ise 5 dereceli ölçek uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler Dyned yazılımının kısmen yeterli niteliklere sahip olduğu, öğrencilerin ise kararsız bir duruma sahip oldukları belirlenmiştir.

Ucur (2010), Dyned programının uygulanabilme etkililiği hakkında öğrenci görüşleri adlı tez çalışması gerçekleştirmiştir. Bu çalışma 3 farklı okulda, 4-8. sınıf kademelerine ve her kademede 50 öğrenci olmak üzere toplam 600 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 5’li Likert tipi ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler, Dyned eğitim yazılımının uygulanmasının gerekli olduğu fakat uygulama verimliliği ve desteği konusunda olumsuz görüş bildirdikleri sonuçlarına ulaşmıştır.

Mete (2010), uzaktan İngilizce öğretiminde öğrenen özerkliğinin DynEd bağlamında ölçülmesi üzerine bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışma iki farklı ilköğretim okulunun 7. ve 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Sormaca biçiminde düzenlenmiş öğrenen özerkliği belirleme ölçeği geliştirilerek veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma ışığında Dyned yazılımının öğrenen özerkliğine katkısının sınırlı olduğu bulunmuştur.

Sarıcaoğlu (2010), Dyned’in Türkiye’deki ilköğretim okullarındaki kullanımını incelemiştir. Araştırma ilköğretim okullarında çalışmakta olan 114 öğretmenle yapılmıştır. Anket ve görüşme veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin görev yapmakta oldukları okulların bilgisayar

laboratuvarlarının teknolojik altyapısının yeterli olmadığı, öğretmenlerin bilgisayar okuryazarlık düzeylerinin yazılımı uygulamak için yeterli oldukları sonuçları ortaya çıkmıştır. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin Dyned hakkındaki görüşleri fark bulunmamış, yaşları ve deneyim süreleri ile görüşleri arasında olumlu yönde bir ilişki görülmemiştir.

Yiğit (2010), yüksek lisans tez çalışmasında ilköğretim öğretmenlerinin Dyned'e karşı olan tutumlarını incelemiştir. Çalışma grubu 121 öğretmenden oluşmaktadır. Anket ile toplanan verilere göre, öğretmenlerin Dyned'e tutumlarının az miktarda olumlu, BDDÖ'ye ise oldukça olumlu tutum sergiledikleri sonuçlarına ulaşmıştır. Ayrıca bilgisayar bilgisinin öğretmenlerin Dyned'e olan tutumlarına yönelik bir etkisi olmadığını göstermektedir.

Altunbilek (2010), gerçekleştirmiş olduğu yüksek lisans çalışmasında DynED eğitim yazılımının kullanılabilirliğini değerlendirmiştir ve bu çalışmayı 15 katılımcı ile yürütmüştür. Bu çalışmada kullanıcı anket, gözlem, görüşme ve sesli düşünme yöntemine başvurmuştur. Araştırma sonuçlarına göre ise Dyned'in etkili olduğu, katılımcı görüşlerine göre yazılımın kullanımıyla alakalı herhangi bir memnuniyetsizlik bildirilmediği ve Dyned'den memnun kaldıkları sonuçlarına varılmıştır.

Meri (2011), ilköğretim öğrencilerinin algılarını ve öğretmenin rolünü Dyned Eğitim Yazılımı aracılığıyla BDDÖ ile öğrenen özerkliği kavramlarını incelemiştir. Çalışma yaşları 12 ve 13 olan 30 erkek ve 30 kız öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplama aracı olarak öğretmenin etkisini ve Dyned bağlamındaki yardımcı rolünü, Dyned'in öğrencilerin güven ve performans üzerine etkisini ve Dyned üzerinde karşılaşılan sorunlar ve zorlukları belirleyen bir ölçek kullanılmıştır. Bu araştırma sonuçlarına göre Dyned ve BDDÖ, öğrencilerin öğrenen özerkliklerini geliştirdiği görülmektedir. Dyned'deki etkinliklerin öğrencilerin güven ve performanslarını olumlu yönde geliştirdiği fakat yazılım üzerinde karşılaşılan problemlerin öğrenen özerkliğini etkileyebileceği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Çakmak'ın (2012), Dyned'i değerlendirme ve teknik özelliklerin ve dil becerileri öğretiminin incelenmesi adlı yüksek lisans çalışmasında yazılımın yabancı dil öğretimi ve öğrenimi açısından uygunluk durumunu ortaya koymak istemiştir. Böylece bu araştırmada Dyned'in güçlü yanlarının olmasına karşın

teknik problemlerle karşılaşılabildiği ve bazı noktalardan eğitim öğretim uygun olmadığı sonucuna varmıştır.

Coşkun (2013), bilgisayar destekli eğitimde Dyned programının ilköğretim İngilizce dersini desteklemesi hakkındaki öğretmen görüşleri üzerine bir tez çalışması yürütmüştür. Çalışma 83 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Betimsel bir çalışmadır. Veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Bu çalışma sonuçlarına göre, ilköğretim düzeyinde İngilizce dersinde Dyned yazılımına ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiştir. İncelenen öğretmenlerin cinsiyetleri, kıdem yılları, okul yerleşim yerleri değişkenlerine göre, Dyned yazılımının kullanılabilme durumlarına göre, ilgili değişkenler açısından öğretmenlerin görüşleri anlamlı bir farklılık göstermemekte fakat okulların teknolojik imkânları iyileştirildikten sonra Dyned yazılımının daha etkili sonuçlara yol açabileceği şeklinde yorumlanmıştır.

Ellsworth (2015), Dyned yazılımı ile ilgili öğretmen ve öğrenci algıları üzerine Amerikan Teknik Üniversitesinde (American Technical College) yaptığı araştırmada öğretmen ve öğrencilerin Dyned uygulamasını etkili bir şekilde kullanmaları için desteğe ve eğitime ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğrencilerin Dyned yazılımına ilişkin algılarının öğretmenlere göre daha olumlu olduğu görülmüştür.

Önal (2015), Dyned yazılımının öğrencilerin başarısına, bilişsel yüklenme düzeylerine etkisini ve tasarım açısından uygunluğunu araştırmıştır. Bu çalışmada yarı deneysel desen, ön test-son test eşitlenmemiş kontrol gruplu model kullanmış olup 21 öğretmen ve 39 öğrenci, katılımcıları oluşturmaktadır. Kontrol grubunda öğretmen eşliğinde bir geleneksel sınıf ortamı bulunmaktadır. Deney grubunda ise Dyned eğitim yazılımını doğrudan bireysel biçimde kullanan öğrenci kontrolündeki öğretim ortamı bulunmaktadır. Başarı testi, bilişsel yük ölçeği ve dereceli değerlendirme ölçeği veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar Dyned yazılımının kullanımı akademik başarıya olumlu etkisinin olduğu gözlemlenmiştir. Fakat geleneksel öğretim yöntemine göre bu etki anlamlı düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dyned yazılımının öğrencilerin bilişsel yüklenme düzeylerini artırdığı görülmüştür.

Selçuk (2016), Dyned eğitim yazılımının yabancı dil öğretiminde akademik başarıya etkisini incelemiştir. Ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel bir

çalışmadır. Deney ve kontrol grupları 6. sınıf düzeyinde 30'ar öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubunda İngilizce dersi Dyned eğitim yazılımından yararlanılarak işlenmiş, kontrol grubunda ise bu yazılım kullanılmamıştır. Veri toplama aracı olarak bir başarı testi kullanılmıştır. Ortaya çıkan sonuçlara göre, Dyned eğitim yazılımının öğrencilerin Gramer ve Kelime bilgisi yönüyle akademik başarı düzeylerine pozitif yönde katkısı olduğu, cinsiyetlerine göre ise anlamlı bir farklılık görülmediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Uras (2018), Dyned mobil yazılımının ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersindeki akademik başarısına olan etkisini araştırmıştır. Araştırma yöntemi olarak nicel ve nitel araştırma yöntemleri kullanılmış, sıralı açıklayıcı karma desene göre yapılandırılmıştır. Çalışma grubunu 10. sınıfta öğrenim gören 67 öğrenci oluşturmaktadır. Deney ve kontrol gruplarına başvurulmuştur. Veri toplama aracı olarak başarı testi ve standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu geliştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar ışığında; iki gruptaki öğrencilerin de akademik başarılarını anlamlı düzeyde arttığı görülmüştür. Dyned ile ilgili öğrencilerin olumlu ve olumsuz görüşleri bulunmaktadır. Ayrıca Dyned'in öğrencilerin yabancı dil becerilerinin gelişimine ve İngilizce dersine yönelik güdülenme düzeylerine olumlu katkıları olduğu belirtilmiştir.

Prastikawati (2019), Endonezya'nın PGRI Semarang Üniversitesinde üniversite öğrencilerinin Dyned yazılımı aracılığıyla BDDÖ'ye ilişkin algılarını ve etkilerini tespit etmek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Betimsel bir araştırmadır ve araştırmacının çalışma grubunu üniversitede 1. sınıfta öğrenim gören 85 öğrenci oluşturmaktadır. Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin İngilizce öğrenme ve öğretiminde teknolojiden faydalanılmasından memnun oldukları sonucuna varılmıştır. İngilizce öğrenme ve öğretiminde Dyned kullanımı öğrenciler tarafından kabul görmüş, ayrıca bilişim teknolojilerinden faydalanılması öğrencilerin öğrenmeye karşı ilgilerini artırmasına sebep olduğu anlaşılmıştır.

Yukarıda bahsedildiği üzere Dyned yazılımı ile alakalı çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Genel olarak bakıldığında, Dyned yazılımının kullanımı, program içeriği, başarıya ve İngilizce öğrenmeye olan etkisi incelenmiştir. Çalışmaların birçoğu Dyned'in akademik başarıya katkı sağladığı sonucu ortaya koymuştur.

Ancak, genel olarak yakınılan konu Dyned'in yazılımsal olarak eksiklikleri ve karşılaşılan aksaklıklardır. Bazı araştırmacılar bu eksikliklerin öğrenme ortamlarını olumsuz yönde etkilediklerini ve mutlaka giderilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bazı araştırmacılar ise Dyned'in arayüz ve içerik bakımında mutlaka güncelleştirilmesini zira verilerin ve arayüzün çok eskidiğini vurgulamaktadır. Türkiye'de yapılan çalışmalar öğretmenlerin Dyned kullanımı esnasında şifre oluşturma ve ders takibi noktasında sorunlar yaşadığını ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından gerekli ve yeterli kılavuzların bulunmadığı sonucunu ortaya koymaktadır. Buna ek olarak çalışmalar genel anlamda Dyned'in tutum ve kaygı değişkenine olumlu katkılar sağladığını ortaya koymaktadır. Son olarak çalışmaların birçoğu cinsiyet bakımından değişkenlerde anlamlı farklılıklar olmadığını belirtmişlerdir. Bu çalışma öğrencilerin Dyned kullanımlarının başarıları, tutumları ve kaygıları üzerine etkilerini incelemesi bakımında alanyazına geniş bir yelpaze görevi üstlenmektedir. Yukarıda çalışmalar detaylı olarak incelendiğinde deneysel olarak bu değişkenlerin ele alındığı bir çalışma görülmemiştir ve bu çalışma alanyazındaki bu boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama süreci ile araştırmanın uygulama süreci, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin bilgiler ele alınmaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada yarı deneysel eşitlenmemiş kontrol gruplu son test araştırma deseni kullanılmıştır. Bu desende iki grup bulunur ve bu gruplar yansız atama yoluyla oluşturulur. Bu grupların biri deney, diğeri ise kontrol grubu olarak kullanılır. Deneysel araştırma iki çok önemli açıdan benzersizdir: Belirli bir değişkeni doğrudan etkilemeye çalışan tek araştırma türüdür ve uygun şekilde uygulandığında, neden-sonuç ilişkileri hakkındaki hipotezleri test etmek için en iyi türdür. (Fraenkel ve diğerleri., 2011). Bu desende, katılımcıların yansız atama yoluyla eşitlenmeleri için ayrıca bir çaba sarf edilmezken deneklerin, benzer nitelikte olmalarına olabildiğince dikkat edilmektedir (Karasar, 2003). Katılımcıların çok farklı nitelikte olmamalarına dikkat edilmeye ve benzer olmalarına çalışılmıştır. Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında sınıflar bakanlık tarafından sunulan e-okul platformu aracılığı ile oluşturulmaktadır. Bu platformda öğrencilerin bilgileri girildikten sonra sınıflar bakanlık tarafından atanmakta ve bu sayede çeşitli olumsuzlukların ve seviye sınıfları oluşturmanın önüne geçilmeye çalışılmaktadır. Bu nedenle sınıfların mevcuduna ve öğretim yöntemi farklılıklarına müdahale edilememektedir. Araştırmada bu sebepten dolayı katılımcılar kişisel olarak yansız atama yoluyla seçilememiştir. Ancak oluşturulan deney ve kontrol grupları yansız atama yoluyla seçilmiştir.

Tablo 1

Son-test Kontrol Gruplu Model

Grup	Yöntem	Son-test
G ₁	X	S ₁
G ₂		S ₁

G₁:Deney grubu

G₂: Kontrol grubu

X: Deney grubu öğrencilerinin kullanmış olduğu Dyned dil eğitim yazılımı

S₁:Son-test

Çalışma Grubu

Bu araştırmada yarı deneysel desen kullanıldığı için evren ve örneklem yerine çalışma grubu tercih edilmiştir. Çalışmaya Van ilinin İpekyolu ilçesinde bulunan bir ortaokulda yürütülmüştür. Çalışmaya altıncı ve yedinci sınıf düzeylerinde öğrenim gören 61 öğrenci deney grubunda, 58 öğrenci kontrol grubunda olmak üzere toplam 119 öğrenci katılmıştır. Çalışmaya 8. sınıf öğrencileri dahil edilmemiştir. 8. sınıf seviyesindeki öğrenciler LGS (Liseye Geçiş Sınavı) hazırlığı dönemindedirler ve gelecekleri için önemli bir yıldır. Bu sınavda kendilerine çoktan seçmeli sorular yöneltilmektedir ve bu sorular ünitelerde bulunan belirli kalıplar üzerinden gelmektedir. Dyned yazılımında bu kalıplara ve soru türlerine yer olmadığından dolayı 8. sınıf öğrencileri süreçlerinin bölünmemesi için dahil edilmemiştir. Her iki sınıf seviyesinde de birer deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Toplamda dört tane sınıf bulunmaktadır ve bu sınıfların iki tanesi deney grubuna, iki tanesi ise kontrol grubuna atanmıştır. Grupların İngilizce derslerinden almış oldukları dönem sonu puanlarının ortalamaları hesaplanmıştır ve grupların benzer nitelikte olduğu görülmüştür ($t=-,703$). Bu desende yukarıda da belirtildiği üzere kişiler değil gruplar yansız atama ile oluşturulmuştur.

Tablo 2

Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Demografik Özellikler	Kategori	Sayı (N)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	56	47.1
	Erkek	63	52.9
Sınıf Seviyesi	6. sınıf	56	47.1
	7. sınıf	63	52.9
Yaş	12	40	33.6
	13	40	33.6
	14	34	28.6
	15	5	4.2
Bilgisayardan faydalanarak ders çalışma	Evet	51	42.9
	Hayır	68	57.1
Telefondan faydalanarak ders çalışma	Evet	83	69.7
	Hayır	36	30.3
Tabletten faydalanarak ders çalışma	Evet	36	30.3
	Hayır	83	69.7

Tablo 2’de belirtildiği gibi, çalışmaya katılan öğrencilerin 56’sı (%47.1 kız, 63’ü (%52.9) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. 6. sınıfta olan öğrencilerin sayısı 56 (%47.1), 7.sınıfta olan öğrencilerin sayısı ise 63’tür (%52.9). 12 yaşındaki öğrencilerin sayısı 40 (%33.6), 13 yaşındaki öğrencilerin sayısı 40 (%33.6), 14 yaşındaki öğrencilerin sayısı 34 (28.6%) ve 15 yaşındaki öğrencilerin sayısı ise 5’tir (%4.2).

Verilerin Toplanması ve Uygulama Süreci

Araştırma için 6 haftalık bir uygulama süreci belirlenmiştir. Öğrencilerin Dyned yazılımını kullanabilmeleri için bilgisayar, telefon veya tablet gibi cihazlardan birine ihtiyaç duyduklarından dolayı bunlara erişimleri kontrol edilmiştir. Dyned dil eğitimi yazılımının kurulumları bu cihazlardan birine gerçekleştirilmiştir. Dyned yazılımı telefon, tablet ve bilgisayardan herhangi birine kurulabilmektedir ve içerik olarak herhangi bir farkı bulunmamaktadır. Öğrencilerin bu yazılımı kullanabilmeleri için gerekli kullanıcı adlarına ve parolalara sahip olmaları gerektiğinden dolayı bu düzenlemeler araştırma öncesinde yapılmıştır.

Okulun Dyned'den sorumlu koordinatörü tarafından öğrencilere şifreleri tanımlanmıştır. Dyned dil eğitimi yazılımı öğrencilere tanıtılmış, bir mesajlaşma grubu kurularak yaşanan problemlere öğretmen tarafından hızlı bir şekilde çözümler getirilmiştir. Böylece sürecin akıcı bir şekilde işlenmesi sağlanmıştır. Deney grubundaki öğrenciler Dyned dil eğitim yazılımını 6 hafta boyunca öğretmen rehberliğinde evlerinde ve okul dışında kullanmışlardır. Öğrencilerin aktiflik durumları öğretmen tarafından düzenli olarak kontrol edilmiştir. Dyned yazılımı öğrencilerin ne gibi etkinlikler yaptığını, kaç saat sistemde aktif olarak çalışmalarında bulunduğunu ve ilerleme süreçlerini detaylı olarak raporlandırmaktadır. Bu raporlar araştırmacı tarafından çok detaylı olarak incelenmiş ve takibi yapılmıştır. Yazılımı yeterince kullanmayan öğrenciler tespit edilmiştir. 7 öğrencinin yazılımı yeterince kullanmadığı görülmüştür. Bu öğrencilerle birebir iletişimde bulunulmuştur ve teknik aksaklık yaşayanlara gerekli çözümler sağlanmıştır. Ailelere ise gerekli takibin yapılması konusunda mesajlaşma programı ve veli toplantısı aracılığı ile bilgilendirmelerde bulunulmuştur. Deney grubu öğrencilerinin 6 haftalık Dyned dil eğitimi yazılımını kullanmalarının ardından uygulama süreci başarı ile bitirilmiştir. Bu süreçte okulda görev alan 2 İngilizce öğretmeni ve 1 Bilişim Teknolojileri öğretmeni yer almıştır. İngilizce öğretmenleri Dyned sürecinin takibinden ve raporların yorumlanmasından sorumluyken Bilişim Teknolojileri öğretmeni gerekli alt yapıyı sağlamak adına yardım etmiştir.

Kontrol grubunda ise öğretmen tarafından Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanmış olan 6. ve 7. sınıf İngilizce öğretim programı uygulanmıştır. Bu süreç esnasında kontrol grubuna Dyned ile alakalı herhangi bir uygulama gerçekleştirilmemiştir. Dersler normalde olduğu gibi çeşitli anlatım ve öğretim teknikleri uygulanarak işlenmiştir ve öğrenciler derslerin akışına göre sürekli olarak görevlendirilmiştir. Çalışma kağıtları ve kelime kartları gibi materyaller ile öğrenciler desteklenmiştir. Ödevler ve görevlendirmeler sayesinde sınıf ortamının haricinde de İngilizceye maruz bırakılmaya çalışılmıştır. Kısacası derslere Dyned yazılımı ve materyalleri ile alakalı eklentiler yapılmamıştır. Araştırmacı deney grubunda olduğu gibi kontrol grubunda da normal sürecin gerekliliklerini yerine getirmiş ve herhangi bir ön yargıya mahal vermemiştir. Bir başka ifade ile bilişim teknolojilerine yer vermeden geleneksel eğitim yöntemleri kullanılmıştır.

Daha önceden belirtildiği gibi bu araştırmada toplamda 61 öğrenci deney grubunda, 58 öğrenci ise kontrol grubunda yer almıştır. Bu gruplarda genel olarak 6. ve 7. sınıflarda öğrenim gören katılımcılar bulunmaktadır. Uygulama sürecinin başında deney ve kontrol grubundaki öğrencilere ön test olarak İngilizce'ye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla *İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği* (Orakcı, 2017) ve yabancı dil öğrenme kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla ise *Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği* (Baş, 2013) uygulanmıştır. Öğretmen Dyned dil eğitim yazılımı kullanan deney grubunu kendi program arayüzüyle takip etmiş, rehberlik yapmış ve öğrencilerin çalışma durumlarına göre gerekli müdahalelerde bulunmuştur. Kontrol grubunda ise Milli Eğitim Bakanlığının İngilizce öğretim programına ve müfredata sadık kalınmıştır. Kontrol grubunda öğrenim gören öğrenciler de takip edilmiş ve aksaklık yaşayan öğrencilere özellikle motivasyon anlamında destekler sağlanmıştır. Öğrencilerin birebir takibi yapılmış ve eksik konular tekrar edilmiştir. Bu sayede araştırmacı deney veya kontrol gruplarından herhangi birine yanlı davranılmadığı sağlamıştır. Kısacası iki gruba da gerekli teknik ve akademik destek sağlanmıştır. Bahsi geçen bu çalışmada öğrencilerin başarıları ile Dyned kullanımları arasındaki ilişki ele alınan bir diğer değişkendir. Bu verinin elde edilebilmesi amacıyla öğrencilerin 2019-2020 eğitim öğretim yılının güz döneminde sınavlardan aldıkları puanların ortalamaları alınmıştır ve sürecin sonunda (2019-2020 bahar dönemi) bir sınav uygulanmıştır. Bu sınavın soruları Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayınlamış olduğu kazanım kavrama testlerinden oluşmaktadır. Deneysel olarak ele alınan bu çalışmanın uygulama süresi altı haftadır. Altı haftalık uygulama süreci sonunda, öğrencilerin 2019/2020 eğitim öğretim yılı I. dönemindeki İngilizce sınav puanlarının ortalamaları ile kazanım kavrama testlerinden hazırlanmış olan sınavdan aldıkları puanların arasındaki fark incelenmiştir. Buna ek olarak sürecin sonunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarılarındaki farklılıkları tespit etmek amacıyla okuldaki İngilizce dersinin sınav sonuçlarının ortalamalarını değerlendirilmiştir. Uygulama bittikten sonra son test deney ve kontrol grubuna tekrar uygulanmıştır. Çalışmanın devam ettiği süreçte COVID-19 küresel salgını ortaya çıkmış ve birçok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de okullarda yüz yüze eğitime ara verilerek online eğitime geçilmiştir. Bu nedenle aynı başarı testi uygulanamamış ve öğrencilerin İngilizce

dersi notları ele alınmıştır. Bu durum bahsi geçen bu çalışmanın önemli bir sınırlılığını oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları olarak öğrencilerin demografik özelliklerini belirleyebilmek amacıyla *Kişisel Bilgi Formu*, öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Orakcı (2017) tarafından geliştirilen *İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği*, öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygı düzeylerini belirlemek için Baş (2013) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin Dyned kullanımlarının akademik başarılarına etkilerini tespit etmek amacıyla öğrencilerin sınav puanlarının ortalamaları arasındaki fark değerlendirilmiştir.

Kişisel bilgi formu. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ve Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği katılımcılara uygulanmadan önce kişisel bilgi formuna yer verilmiştir. Bu formda öğrencilerin cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, yaşları, telefon, bilgisayar veya tablet kullanarak ders çalışıp çalışmadıkları sorulmuştur. Dyned yazılımı bilgisayar, telefon veya tablet üzerinden kullanılabilen ders dışı destekleyici bir programdır öğrencilerin bu teknolojik imkanlara sahip olup olmadıklarını öğrenmek bu çalışmanın yürütülebilmesi için hayati önem arz etmektedir. Ayrıca cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi değişkenler arasında farklılıklar olup olmadığını tespit edebilmek amacıyla bu maddelerin frekanslarına ihtiyaç duyulmaktadır.

İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği. Orakcı (2017) tarafından geliştirilen İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği toplam 16 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler 5 dereceli Likert tipinde bir ölçme aracıdır. Maddeler “kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kısmen katılıyorum, katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum” şeklinde derecelendirilmektedir. İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği duyuşsal boyut ve davranışsal boyut olmak üzere 2 alt boyuttan oluşmaktadır. 1-2-4-5-7-9-10-13. maddeler bu ölçeğin duyuşsal boyutunu oluşturmaktadır ve katılımcıların İngilizce dersine yönelik hislerini, duyguları ve tavırlarını ölçmeyi amaçlamaktadır. 3-8-11-12-15-16. maddeler ise bu ölçeğin davranışsal boyutunu oluşturmakta ve öğrencilerin İngilizceye yönelik nasıl

davranış değişikliği içerisinde olduklarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Orakcı (2017) tarafından, ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı duyuşsal boyut için 0.91, davranışsal boyut için ise 0.88 şeklinde bulunmuştur. Benzer şekilde, ölçeğin Kaiser–Meyer–Olkin katsayı değeri 0.87, Cronbach Alpha katsayı değeri ise 0.89 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin araştırma için uygun olup olmadığına net karar verebilmek için 5 uzmandan bilgi alınmıştır. Bu uzmanların bir tanesi öğretim üyesi, bir tanesi doktora öğrencisi ve üç tanesi ise yüksek lisans mezunu İngilizce öğretmenidir. Uzmanlar yapmış oldukları değerlendirmelerde maddelerin hedef katılımcılar için uygun olduğuna dair hemfikir olmuşlardır. Sadece ufak kelime düzeltmeleri önermişlerdir ve bu öneriler dikkate alınmıştır. Ayrıca ölçek ana çalışmada kullanılmadan önce pilot çalışma uygulanmıştır. Pilot çalışma 15 kişilik öğrenci grubuyla uygulanmıştır ve bu öğrenciler ana çalışmaya dahil edilmemiştir. Yapılan analizlere göre pilot çalışmanın Cronbach Alpha güvenilirlik katsayı değeri 0.79 bulunmuştur. Kılıç'a (2016) göre 0.7 ve 0.9 değer aralığında bulunan Cronbach Alpha katsayıları 'iyi' olarak değerlendirilmektedir ve bu nedenle İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinin ana çalışmada kullanılması uygun görülmüştür. Duyuşsal boyutu ölçen maddelerden 5 tanesi ters puanlanmaktadır. Yapılan bu değerlendirmeler ve uzman görüşleri neticesinde kullanılacak olan bu ölçeğin güvenilir olduğu kanısına varılmış ve çalışmada yer verilmiştir.

Yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeği. Baş (2013) tarafından geliştirilen yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeği toplam 27 maddeden oluşan beşli dereceli Likert tipinde bir ölçme aracıdır. Bu maddeler, “kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum” şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçek kişilik, iletişim ve değerlendirme olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır. 25-8-3-26-6-1-7-2-11. maddeler ölçeğin kişilik alt boyutu ile alakalıdır. 20-27-23-12-16-9-15-14-4-13. maddeler ölçeğin iletişim alt boyutunu ile alakalıdır. Son olarak 21-22-10-17-5-18-19 ve 24. maddeler ölçeğin değerlendirme alt bölümünü oluşturmaktadır. Ölçek aynı şekilde tutum ölçeğinde olduğu gibi 5 farklı uzman tarafında çalışmaya uygunluğu incelenmiş ve görüşleri alınmıştır. Bu uzmanlar tutum ölçeğini değerlendiren uzmanlar ile aynı kişilerdir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda

uzmanlar ölçeğin hedef katılımcı kitlesi için uygun olduğuna hemfikirlerdir. Aynı şekilde 15 kişiyle pilot çalışma yapılmış ve bu katılımcılar ana çalışmaya dahil edilmemiştir. Pilot çalışmanın Cronbach Alpha katsayısı 0.84 ve bu değer de Kılıç'a (2016) göre 'iyi' olarak kabul edilmektedir. Baş (2013) tarafından ölçeğin faktörlerinin Cronbach Alpha Güvenilirlik Katsayıları kişilik boyutu için 0.89, iletişim boyutu için 0.88 ve değerlendirme boyutu için 0.83 şeklinde hesaplanmış olup, Kaiser-Meyer-Olkin katsayı değeri 0.93, genel Cronbach Alpha katsayısı ise 0.93 olarak bulunmuştur (Baş, 2013).

Başarı testi. Öğrencilerin uygulama sürecinin akabinde deney ve kontrol grubuna uygulanmak üzere akademik başarıları arasındaki farklıların incelenmesi amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Soruların seçimi sırasında 5 farklı uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu uzmanlar kaygı ve tutum ölçeğini inceleyen uzmanlar ile aynı kişilerdir. Uzmanların görüşleriyle birlikte bir soru havuzu oluşturulmuştur ve 20 adet çoktan seçmeli soru belirlenmiştir. Seçilen bu sorular Dyned içerikleriyle uyumludur ve MEB okul kazanımları referans alınarak hazırlanmıştır. Soruların tamamı Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğünce yayınlanan kazanım kavrama testlerinden derlenmiştir (ODGSM, 2019). Uzmanlar bazı soruların testte yer almaması gerektiğini savunmuşlardır. Millî Eğitim Bakanlığı 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren liselere geçiş amacıyla hazırlanan sınavın test içeriğinde değişikliklere gitmiş ve beceri temelli sorular diye adlandırılan daha iletişimsel ve kazanım odaklı sorulara yer vermeye başlamıştır. Bu soruların temellerini oluşturmak amacıyla 5. sınıftan itibaren örnek sorular yayınlayan bakanlık, LGS'ye öğrencileri hazırlamak istemektedir. Ancak Dyned yazılımında genel İngilizce konuları bulunmaktadır. Her sorunun bu araştırmaya uymayacağını, bazı soruların ünite odaklı olup özel kazanım ölçen seviyede olması uzmanların uyardığı bir konudur. Bu tipteki sorular başarı testine dahil edilmemiş ve uzmanların görüşü çerçevesinde genel İngilizce'ye yönelik sorulara yer verilmiştir. Sorulara ayrı olarak madde analizi yapılmamıştır bunun sebebi ise Millî Eğitim Bakanlığının yayımlamış olduğu örnek sorular ve kazanım testleri bakanlığın ölçme ve değerlendirme birimi tarafından madde analizleri yapılarak gönderilmesidir.

Tablo 3

Veri Toplama Araçları

Araştırma Sorusu	Veri Toplama Aracı
Demografik bilgiler	Kişisel bilgi formu
Dyned kullanan ve geleneksel yöntem uygulayan deney ve kontrol grubu öğrencilerin;	İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği
A. İngilizceye yönelik tutumları,	Yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeği
B. Yabancı dil öğrenmeye yönelik kaygı düzeyleri,	Sınav puanları
C. Akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?	
Dyned kullanan öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumları, yabancı dil öğrenme kaygıları ve akademik başarı düzeyleri cinsiyetlerine ve sınıf seviyelerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?	Kişisel bilgi formu, İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği, yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeği ve sınav puanları

Araştırmanın alt problemleri ile kullanılan veri toplama araçları Tablo 3'te görüldüğü şekildedir. Buna göre demografik bilgileri elde edebilmek için kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen verilerin analizi için SPSS 23 paket programı kullanılmıştır. Öncelikli olarak veri setlerinin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için Shapiro-Wilk Normallik Testi uygulanmıştır. Bu test sonuçlarına göre verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Normallik testleri Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4

Normal Dağılım Testleri

Shapiro Wilk								
Grup	Değişken	Test	N	Çarpıklık	Basıklık	İstatistik	Sd	P
Deney	İngilizceye yönelik tutum	Ön Test	61	-,480	-,692	,972	61	,326
		Son Test	61	-,161	-,745	,978		,359
	Yabancı dil öğrenme kaygısı	Ön Test	61	-,672	,607	,966	61	,099
		Son Test	61	-,313	-,219	,969		,121
	Başarı	Ön Test	61	-,052	-,710	,980	61	,443
		Son Test	61	-,052	-,710	,980		,443

		Son Test	61	-,422	-,580	,964		,201
	İngilizceye yönelik tutum	Ön Test	58	,401	,181	,977	58	,349
		Son Test	58	-,568	,620	,970		,154
Kontrol	Yabancı dil öğrenme kaygısı	Ön Test	58	-,560	-,072	,962	58	,072
		Son Test	58	-,380	-,136	,958		,052
	Başarı	Ön Test	58	-,934	,397	,976	58	,298
		Son Test	58	-,681	,128	,969		,194

Çarpıklık ve basıklık değerlerine göre verilerin normal dağılım göstermesi için değerlerin +1,5 ve -1,5 arasında olması beklenmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Tablo 4'te görüldüğü üzere veriler normal dağılım gösterdiği için verilerin analizinde parametrik testlerin uygulanması uygun görülmüştür. Verilerin analizinde anlamlılık değeri .05 olarak kabul edilmiştir. Uygulanan testler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Verilerin Çözümlemesinde Yapılan Testler

Araştırma Sorusu	Kullanılan Test
Demografik bilgiler	Frekans ve yüzde hesapları
Dyned kullanan ve geleneksel yöntem uygulayan deney ve kontrol grubu öğrencilerin;	
A. İngilizceye yönelik tutumları,	Bağımlı örneklem t testi ve ANCOVA,
B. Yabancı dil öğrenmeye yönelik kaygı düzeyleri,	
C. Akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?	Bağımsız örneklem t testi
Dyned kullanan öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumları, yabancı dil öğrenme kaygıları ve akademik başarı düzeyleri cinsiyetlerine ve sınıf seviyelerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?	Bağımsız örneklem t testi

Tablo 5'te belirtildiği şekilde, araştırma katılımcılarının demografik özelliklerini elde edebilmek için frekans ve yüzde hesapları yapılmıştır. Öğrencilerin Dyned kullanımlarının İngilizceye yönelik tutum düzeylerine, yabancı dil öğrenme kaygı düzeylerine ve akademik başarılarına etkilerini belirleyebilmek için deney ve kontrol grubundan elde edilen ön-test son-test verileri arasındaki değişimler hesaplanmıştır. Veriler normal dağılım gösterdiği için parametrik

testlerden bağımlı örneklem t testi ve bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Bir deneysel uygulamanın başlangıcında ve gruplar arası farkların olduğu durumlarda, araştırma deseni ile kontrol altına alınamayan dış etkenleri doğrusal bir regresyon yöntemi ile ortadan kaldırarak deneydeki işlemin gerçek etkisinin belirlenmesini mümkün kılan parametrik test ANCOVA'dır (Büyüköztürk, 2010). Bahsi geçen bu nedenden dolayı varsayımlar karşılandıktan sonra bu çalışmada ANCOVA testleri de uygulanmıştır. Elde edilen ortalamalara göre 2,5 ve altındaki ortalamalar düşük düzey; 2,5 ile 3,5 arasındaki ortalamalar orta düzey ve 3,5 ve üzerindeki ortalamalar ise yüksek olarak yorumlanmıştır (Gursoy ve Korkmaz, 2018).



Bölüm 4

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma soruları ve alt problemlerine ilişkin istatistiksel analizler elde edilen veriler ışığında sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Deney Grubuna İlişkin Betimsel Veriler

Araştırmanın deney grubuyla ilgili demografik özelliklere ulaşılabilecek betimsel bilgiler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Deney Grubu Öğrencilerinin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Demografik Özellikler	Kategori	Sayı (N)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	33	54,1
	Erkek	28	45,9
Sınıf Düzeyi	6. sınıf	29	47,5
	7. sınıf	32	52,5
Yaş	12	12	19,7
	13	25	41
	14	21	34,4
	15	3	4,9

Tablo 6'da belirtildiği gibi, çalışmaya katılan deney grubundaki öğrencilerin 33'ü (%54,1) kız, 28'i (%45,9) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. 6. sınıfta olan öğrencilerin sayısı 29 (%47,5), 7. sınıfta olan öğrencilerin sayısı ise 32'dir (%52,5). 12 yaşındaki öğrencilerin sayısı 12 (%19,7), 13 yaşındaki öğrencilerin sayısı 25 (%41), 14 yaşındaki öğrencilerin sayısı 21 (%34,4) ve 15 yaşındaki öğrencilerin sayısı ise 3'tür (%4,9).

Kontrol Grubuna İlişkin Betimsel Veriler

Araştırmanın kontrol grubuyla ilgili demografik özelliklere ulaşılabilecek betimsel bilgiler Tablo 7'da sunulmuştur.

Tablo 7

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Demografik Özellikler	Kategori	Sayı (N)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	23	39,7
	Erkek	35	60,3
Sınıf Düzeyi	6. sınıf	27	46,6
	7. sınıf	31	53,4
Yaş	12	28	48,3
	13	15	25,9
	14	13	22,4
	15	2	3,4

Tablo 7’de belirtildiği gibi, çalışmaya katılan kontrol grubundaki öğrencilerin 23’ü (%39,7) kız, 35’i (%60,3) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. 6. sınıfta olan öğrencilerin sayısı 27 (%46,6), 7. sınıfta olan öğrencilerin sayısı ise 31’dir (%53,4). 12 yaşındaki öğrencilerin sayısı 28 (%48,3), 13 yaşındaki öğrencilerin sayısı 15 (%25,9), 14 yaşındaki öğrencilerin sayısı 13 (%22,4) ve 15 yaşındaki öğrencilerin sayısı ise 2’dir (%3,4).

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olarak “Dynerd kullanan deney grubu öğrencilerin ve geleneksel yöntem uygulanan kontrol grubu öğrencilerin; İngilizceye yönelik tutumları, yabancı dil öğrenmeye yönelik kaygı düzeyleri, ve akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. İlgili analizler aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

Tutum. Araştırmanın birinci alt problemi olarak “Dynerd kullanan ve geleneksel yöntem uygulayan deney ve kontrol grubu öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?” sorusuna yönelik olarak deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin tutumlarındaki değişimin çalışma öncesi ve sonrasına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini bulmaya yönelik ANCOVA ve bağımlı örneklem t testleri yapılmıştır. Bu testler sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Öğrencilerin Dynerd kullanımlarının İngilizceye yönelik tutum düzeylerindeki farklılıkları belirlemek amacıyla yapılan bağımlı örneklem t testine ilişkin sonuçlar Tablo 8’de ifade edilmiştir.

Tablo 8

Öğrencilerin İngilizceye Yönelik Tutum Ortalamalarına ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımlı Örneklem t testi Sonuçları

Gruplar	Ölçekler ve alt boyutlar		N	$\bar{x}$	Ss	T	Sd	P
Deney	Tutum(toplam)	Ön-test	61	3,14	,83	-3,70	60	,000
		Son-test	61	3,60	,63			
	Duyuşsal	Ön-test	61	3,20	,91	-3,74	60	,000
		Son-test	61	3,73	,69			
	Davranışsal	Ön-test	61	3,04	,90	-2,55	60	,013
		Son-test	61	3,39	,77			
Kontrol	Tutum(toplam)	Ön-test	58	3,16	,88	-3,69	57	,000
		Son-test	58	3,65	,56			
	Duyuşsal	Ön-test	58	3,29	,85	-2,59	57	,012
		Son-test	58	3,64	,58			
	Davranışsal	Ön-test	58	2,93	1,07	-3,77	57	,000
		Son-test	58	3,55	,85			

Tablo 8’de görüldüğü gibi deney grubu öğrencilerin ön test sonuçlarına göre İngilizceye yönelik tutum ortalamaları orta ($\bar{x}=3,14$), duyuşsal alt boyut ortalamaları orta ($\bar{x}=3,20$) ve davranışsal alt boyut ortalamaları orta ($\bar{x}=3,04$) olarak hesaplanmıştır. Deney grubu öğrencilerin son test sonuçlarına göre ise İngilizceye yönelik tutum ortalamaları yüksek ($\bar{x}=3,60$), duyuşsal alt boyut ortalamaları yüksek ($\bar{x}=3,73$) ve davranışsal alt boyut ortalamaları orta ($\bar{x}=3,39$) olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlara göre deney grubu öğrencilerin İngilizceye yönelik tutum ortalamaları ($t(60)=-3.70$, $p<.05$), duyuşsal alt boyut ortalamaları ($t(60)=-3,74$, $p<.05$) ve davranışsal alt boyut ortalamaları ($t(60)=-2.558$, $p<.05$) anlamlı farklılık göstermektedir.

Kontrol grubu öğrencilerin ön test sonuçlarına göre İngilizceye yönelik tutum ortalamaları orta ($\bar{x}=3.16$), duyuşsal alt boyut ortalamaları orta ($\bar{x}=3.29$) ve davranışsal alt boyut ortalamaları orta ($\bar{x}=2.93$) olarak hesaplanmıştır. Kontrol grubu öğrencilerin son test sonuçlarına göre ise İngilizceye yönelik tutum ortalamaları yüksek ($\bar{x}=3.65$), duyuşsal alt boyut ortalamaları yüksek ($\bar{x}=3.64$) ve

davranışsal alt boyut ortalamaları yüksek ($\bar{x}=3.55$) olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlara göre kontrol grubu öğrencilerin İngilizceye yönelik tutum ortalamaları ($t(57)=-3.69$, $p<.05$), duyuşsal alt boyut ortalamaları ($t(57)=-2.59$, $p<.05$) ve davranışsal alt boyut ortalamaları ($t(57)=-3.77$, $p<.05$) anlamlı farklılık göstermektedir.

Uygulanan bağımlı örneklem t testi sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının İngilizceye yönelik tutumları ön test sonuçları arasında görülen farkın son testler üzerindeki etkisini incelemek için tek faktörlü kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 9’da sunulmaktadır.

Tablo 9

Tutum Ön test - Son test ANCOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Tutum Öntest	39,036	1	39,036	152,344	,000
Grup	1,755	1	1,755	2,283	,083
Hata	29,467	117	,256		
Toplam	140,516	119			

Tablo 9’da verilen ANCOVA sonucuna göre deney ve kontrol grubunun tutum son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F(1,117)=152,344$, $p<.05$). Deney ve kontrol gruplarının puan ortalamaları kıyaslandığında anlamlı fark çıktığı görülmüştür. Bu sonuçlara bakıldığında grupların son test puanları gruplar arasında anlamlı düzeyde çıkmamıştır ($F(1,117)=2,283$, $p>0,05$). Diğer bir ifade ile, grupların son tutum puanlarının ortalamasının ANCOVA analizi sonucuna göre, deney grubu veya kontrol grubu öğrencilerin lehine veya aleyhine anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Kaygı. Araştırmanın alt problemlerinden biri olarak “Dyned kullanan ve geleneksel yöntem uygulayan deney ve kontrol grubu öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygıları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?” sorusuna ilişkin öğrencilerin kaygılarındaki değişimin çalışma öncesi ve sonrasına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini bulmaya yönelik ANCOVA gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kaygı değişkenine ilişkin ön test ve son test

sonuçlarının analizleri için bağımlı örneklem t testleri yapılmıştır. Bu testler sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 10

Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Düzeylerine ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımlı Örneklem t testi Sonuçları

Grup	Ölçek ve alt boyutlar		N	$\bar{x}$	Ss	T	Sd	P
Deney	Kaygı(toplam)	Ön-test	61	2,99	,37	-1,31	60	,194
		Son-test	61	3,07	,34			
	Kişilik	Ön-test	61	2,82	,48	-2,36	60	,021
		Son-test	61	3	,32			
	İletişim	Ön-test	61	3,02	,48	,22	60	,825
		Son-test	61	3	,48			
	Değerlendirme	Ön-test	61	3,14	,63	-,87	60	,383
		Son-test	61	3,24	,59			
Kontrol	Kaygı(toplam)	Ön-test	58	2,93	,48	-3,05	57	,003
		Son-test	58	3,17	,37			
	Kişilik	Ön-test	58	2,85	,46	-1,13	57	,262
		Son-test	58	2,94	,28			
	İletişim	Ön-test	58	2,93	,57	-2,14	57	,036
		Son-test	58	3,13	,50			
	Değerlendirme	Ön-test	58	3,03	,62	-4,14	57	,000
		Son-test	58	3,48	,56			

Tablo 10’da görüldüğü gibi deney grubu öğrencilerin ön test sonuçlarına göre yabancı dil öğrenme kaygı düzeyleri orta ($\bar{x}$ =2,99), kişilik alt boyutu ortalamaları orta ($\bar{x}$ =2,82), iletişim alt boyutu ortalamaları orta ($\bar{x}$ =3,02) ve değerlendirme alt boyut ortalamaları orta ($\bar{x}$ =3,14) olarak hesaplanmıştır. Deney grubu öğrencilerin son test sonuçlarına göre ise yabancı dil öğrenme kaygı düzeyleri orta ($\bar{x}$ =3,07), kişilik alt boyutu ortalamaları orta ($\bar{x}$ =3,00), iletişim alt boyutu ortalamaları orta ($\bar{x}$ =3,00) ve değerlendirme alt boyut ortalamaları orta ($\bar{x}$ =3,24) olarak bulunmuştur. Elde edilen ön test ve son test sonuçlarına göre

deney grubu öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygı düzeyleri ($t(60)=-1,31, p>,05$), iletişim alt boyut ortalamaları ($t(60)=,223, p>,05$) ve değerlendirme alt boyut ortalamaları ($t(60)=-,87, p>,05$) anlamlı farklılık göstermemektedir. Kişilik alt boyut ortalamaları arasındaki fark ise ($t(60)=-2,36, p<,05$) anlamlı olarak bulunmuştur.

Kontrol grubu öğrencilerin ön test sonuçlarına göre yabancı dil öğrenme kaygı düzeyleri orta ($\bar{x}=2,93$), kişilik alt boyutu ortalamaları orta ($\bar{x}=2,85$), iletişim alt boyutu ortalamaları orta ($\bar{x}=2,93$) ve değerlendirme alt boyut ortalamaları orta ($\bar{x}=3,03$) olarak hesaplanmıştır. Kontrol grubu öğrencilerin son test sonuçlarına göre ise yabancı dil öğrenme kaygı düzeyleri orta ($\bar{x}=3,17$), kişilik alt boyutu ortalamaları orta ($\bar{x}=2,94$), iletişim alt boyutu ortalamaları orta ($\bar{x}=3,13$) ve değerlendirme alt boyut ortalamaları orta ($\bar{x}=3,48$) olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlara göre kontrol grubu öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygı düzeyleri ($t(57)=-3,05, p<,05$) ve değerlendirme alt boyut ortalamaları ($t(57)=-4,14, p<,05$) anlamlı farklılık göstermektedir.

Tablo 11

Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ön test - Son test ANCOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P
Kaygı Öntest	1,232	1	1,232	7,202	,008
Grup	,654	1	,654	1,275	,286
Hata	19,676	117	,171		
Toplam	43,124	119			

Tablo 11’de kovaryans analiz sonuçlarına göre öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygıları deney ve kontrol grubunun kaygı son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{1,117}= 7,202 p<,05$). Araştırmada bulunan öğrencilerin deney öncesinden deney sonrasına uyum testi puanlarının ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır ($F_{1,117}=1,275, p>,05$). Diğer bir ifade ile, grupların son kaygı düzeyleri ANCOVA analizi sonucuna göre, deney grubu veya kontrol grubu öğrencilerin lehine veya aleyhine anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Akademik Başarı. Araştırmada “Dyned kullanan ve geleneksel yöntem uygulanan deney ve kontrol grubu öğrencilerin akademik başarıları arasında

anlamalı farklılıklar var mıdır?” sorusuna ilişkin öğrencilerin başarı puanları arasında anlamalı farklılıklar görülüp görülmediğini bulmaya yönelik bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 12

Öğrencilerin Akademik Başarı Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örneklem t testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{x}$	Ss	T	Sd	P
Deney	61	68,26	15,86	-,728	117	,468
Kontrol	58	66,55	15,93			

Tablo 12’de sunulan verilere göre, deney grubu öğrencilerin test sonuçlarına göre akademik başarı puan ortalamaları ($\bar{x}$ =68,26) olarak hesaplanmıştır. Kontrol grubu öğrencilerin test sonuçlarına göre ise akademik başarı puan ortalamaları ($\bar{x}$ =66,55) olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin akademik başarı puan ortalamalarında anlamalı farklılıklara ulaşılamamıştır ($t(117)=-,728$, $p>,05$).

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olarak “Öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumları, yabancı dil öğrenme kaygıları ve akademik başarı düzeyleri cinsiyetlerine ve sınıf seviyelerine göre anlamalı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yönelik olarak deney ve kontrol grubu öğrencilerine cinsiyet ve sınıf düzeylerine ilişkin analizleri için bağımsız örneklem t testleri yapılmıştır. Bu testler sonucunda elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Cinsiyet. “Dyner kullanan öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumları, yabancı dil öğrenme kaygıları ve akademik başarı düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamalı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?” alt problemine ilişkin gerçekleştirilen bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 13’te gösterilmektedir.

Tablo 13

Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre İngilizceye Yönelik Tutum Ortalamalarına, Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Düzeylerine ve Akademik Başarı Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örneklem t testi Sonuçları

Grup	Ölçekler ve Sınav	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	T	Sd	p
Deney	İngilizceye yönelik tutum ölçeği	Kız	33	3,61	,70	,055	59	,956
		Erkek	28	3,60	,54			
	Yabancı dil öğrenme kaygı ölçeği	Kız	33	3,05	,36	-,429	59	,669
		Erkek	28	3,09	,32			
	Sınav	Kız	33	67,21	17,71	-,558	59	,579
		Erkek	28	69,50	13,57			
Kontrol	İngilizceye yönelik tutum ölçeği	Kız	30	3,71	,53	,891	56	,377
		Erkek	28	3,58	,59			
	Yabancı dil öğrenme kaygı ölçeği	Kız	30	3,25	,34	1,732	56	,089
		Erkek	28	3,08	,38			
	Sınav	Kız	30	64,26	15,19	-1,134	56	,179
		Erkek	28	69	16,60			

Tablo 13 incelendiğinde, Dyned kullanan öğrencilerin İngilizceye yönelik tutum ortalamaları ($t(59)=,055$, $p>,05$), yabancı dil öğrenme kaygı düzeyleri ($t(59)=-,429$, $p>,05$), ve akademik başarı puan ortalamaları ($t(59)=-,558$, $p>,05$) ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin İngilizceye yönelik tutum ortalamaları ($t(56)=,891$, $p>,05$), yabancı dil öğrenme kaygı düzeyleri ($t(56)=,089$, $p>,05$), ve akademik başarı puan ortalamaları ($t(56)=-,179$, $p>,05$) ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Sınıf Düzeyi. “Dyned kullanan öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumları, yabancı dil öğrenme kaygıları ve akademik başarı düzeyleri sınıf düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?” alt problemine ilişkin gerçekleştirilen bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 14’te ifade edilmektedir.

Tablo 14

Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Değişkenine Göre İngilizceye Yönelik Tutum Ortalamalarına, Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Düzeylerine ve Akademik Başarı Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örneklem t testi Sonuçları

Grup	Ölçekler ve Sınav	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	T	Sd	P
Deney	İngilizceye yönelik tutum	6. Sınıf	29	3,61	,66	,103	59	,919
		7. Sınıf	32	3,59	,60			
	Yabancı dil öğrenme kaygısı	6. Sınıf	29	3,07	,31	,042	59	,967
		7. Sınıf	32	3,07	,36			
	Sınav	6. Sınıf	29	66,41	15,92	-,865	59	,391
		7. Sınıf	32	69,93	15,87			
Kontrol	İngilizceye yönelik tutum	6. Sınıf	27	3,55	,48	-,938	56	,662
		7. Sınıf	31	3,75	,56			
	Yabancı dil öğrenme kaygısı	6. Sınıf	27	3,20	,33	-2,498	56	,726
		7. Sınıf	31	3,14	,39			
	Sınav	6. Sınıf	27	67,6	15,88	-,774	56	,421
		7. Sınıf	31	65,5	15,98			

Tablo 14 incelendiğinde, Dyned kullanan öğrencilerin İngilizceye yönelik tutum ortalamaları ($t(59)=,103$, $p>,05$), yabancı dil öğrenme kaygı düzeyleri ($t(59)=,042$, $p>,05$), ve akademik başarı puan ortalamaları ($t(59)=-,865$, $p>,05$) ile sınıf düzeyleri değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin İngilizceye yönelik tutum ortalamaları ($t(56)=-,938$, $p>.05$), yabancı dil öğrenme kaygı düzeyleri ($t(56)=-2,498$, $p>,05$ ve akademik başarı puan ortalamaları ($t(56)=-,774$, $p>,05$) ile sınıf düzeyleri değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde çalışmanın bulgular bölümünde sunulan verilerin analizleri ayrıntılı olarak tartışılmaktadır. Sonuçlar, alanyazındaki ilgili çalışmaların sonuçlarıyla kıyaslanarak araştırmanın alt problemleri doğrultusunda yorumlanmaktadır. Öte yandan, istatistiksel sonuçların arkasındaki olası nedenlerin, sonraki çalışmalar için olumsuz etkileyebilecek mutlak cevaplardan kaçınarak yanıtlanmaya çalışıldığını belirtmek önemlidir. Net bir çerçeve oluşturmak için araştırma sorularının sırasına göre bu bölüm düzenlenmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmacı tarafından sunulan öneriler ile bölüm son bulmaktadır.

Tartışma

Dyned kullanımı ve İngilizceye yönelik tutum. Araştırmanın alt problemlerinden biri olarak “Dyned kullanan ve geleneksel yöntem uygulanan deney ve kontrol grubu öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?” sorusuna yönelik olarak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tutum değişkenine ilişkin ön test ve son test sonuçları için istatistiksel analizler yürütülmüştür (Tablo 8; Tablo 9). Sonuçlara göre, deney grubu öğrencilerin İngilizceye yönelik tutum ortalamaları başlangıçta orta olarak hesaplanmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracının alt boyutlarına göre de deney grubu öğrencilerin başlangıçtaki İngilizceye yönelik tutum düzeyleri duyuşsal alt boyutu ve davranışsal alt boyutu için orta olarak belirlenmiştir.

Kontrol grubu öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumları başlangıçta orta olarak hesaplanmıştır. Duyuşsal alt boyut ortalamaları ve davranışsal alt boyut ortalamaları orta olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre başlangıçta deney ve kontrol grubu için belirlenen grupların benzer özellikler taşıdığı çıkarımı yapılabilir.

Araştırmanın uygulama süreci bitiminden sonra yapılan son testlere göre ise bazı farklılıklar bulunmaktadır. Deney grubu öğrencilerin İngilizceye yönelik tutum düzeylerinde uygulama sürecinden sonra artış görülmektedir. Deney grubu öğrencilerin tutum düzeyleri Dyned kullanımlardan sonra yüksek olarak bulunmuştur. Alanyazın incelendiğinde bu araştırma ile benzer nitelikte sonuçlara

ulaşıldığı görülmektedir. Özek ve Pektaş (2016), yaptığı araştırmada ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğretiminde Dyned kullanmaya ilişkin tutum ve motivasyonlarını incelemiş ve çıkan sonuç Dyned kullanımının öğrencilerin tutum düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Uras (2018), ortaöğretim öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırmada, Dyned kullanımının öğrencilerin İngilizce dersine yönelik güdülenme düzeylerine olumlu katkıları olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çıtak (2019), harmanlanmış öğretim ortamında Dyned kullanılmasına ilişkin gerçekleştirdiği tez çalışmasında öğrencilerin Dyned'e yönelik olumlu bir tutum geliştirdiği sonucuna varmıştır. Baş ve Kuzucu (2009), yürüttüğü çalışma sonuçlarına göre Dyned yazılımı aracılığıyla BDDÖ yönteminin, 6.sınıf öğrencilerinin tutum ve motivasyonlarının yüksek düzeyde olarak bulmuştur. Prastikawati (2019), üniversite öğrencileriyle bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışma sonuçlarına göre öğrencilerin Dyned kullanımlarının BDDÖ'ye ilişkin ilgilerine olumlu katkıda bulunduğu ve İngilizce öğreniminde teknolojiden faydalanma konusunda memnun kaldıkları sonuçlarına ulaşmıştır. Bahsedilen bu araştırmalar incelendiğinde Dyned kullanımının tutum üzerinde olumlu bir etkisi olduğu görülmektedir. Dyned yazılımındaki içerikler bireysel hızda ilerlemektedir. Bir başka ifade ile kişisel farklılıklar Dyned yazılımında önem arz etmektedir. Bu durum öğrencilerin İngilizce'ye yönelik tutumlarını olumlu bir şekilde etkiliyor olabilir. Kendi seviyelerine uygun içeriklerle karşılaşan öğrencilerin alıştırma çözebilme hacimleri artmış olabilir. Bu durum öğrenciler için bir pekiştireç görevi görebilir ve dolayısıyla öğrencilerin tutumları olumlu yönde etkilenebilir. Bu çalışma alanyazın incelendiğinde bazı araştırmalar ile zıtlık göstermektedir. İnal ve Korkmaz (2019) yürüttüğü çalışmada Dyned kullanımının öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumları konusunda anlamlı farklılıklar yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır. Dyned yazılımı her ne kadar öğrencileri sınıf ortamı dışında akademik olarak desteklese ve öğretmen tarafından yapılan çalışmalar izlense bile bu gözetim sayısal olarak sınırlı kalabilir. Bir başka ifade ile öğrenciler duyuşsal olarak takibi mümkün olmayabilir veya öğretmen tarafından göz ardı edilmiş olabilir. Bu durum Dyned'in tutum üzerine bir etkisi olmamasına veya negatif yönde bir sonuç doğurmasına neden olabilir.

Son-test sonuçlarına göre, ölçeğin duyuşsal ve davranışsal alt boyut ortalamalarında da artış görülmüştür. Öğrencilerin Dyned kullanımlarından sonra

duyuşsal alt boyut ortalamaları yüksek düzeye ulaşmıştır. Davranışsal alt boyut ortalamaları ise orta düzey olarak kalmış olmasına rağmen ön-test sonuçlarına kıyasla belirli bir artış olduğu gözlenmiştir.

Dyned kullanımı ve yabancı dil öğrenme kaygı. Araştırmanın alt problemlerinden biri olarak “Dyned kullanan ve geleneksel yöntem uygulanan deney ve kontrol grubu öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygıları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?” sorusuna yönelik olarak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kaygı değişkenine ilişkin ön test ve son test sonuçları için gerekli analizler yapılmış ve bulgulara sunulmuştur (Tablo 10; Tablo 11). Sonuçlara göre, deney grubu öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygı düzeyleri başlangıçta orta olarak hesaplanmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracının alt boyutlarına göre de deney grubu öğrencilerin başlangıçtaki yabancı dil öğrenme kaygı düzeyleri kişilik alt boyutu orta şeklinde bulunmuştur. İletişim alt boyutu ve değerlendirme alt boyutu ortalamaları için ise orta olarak belirlenmiştir.

Kontrol grubu öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygı düzeyleri ise başlangıçta orta olarak hesaplanmıştır. Kişilik alt boyut ortalamaları ile iletişim alt boyut ortalamaları orta olarak bulunmuştur. Değerlendirme alt boyut ortalamaları ise orta olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre başlangıçta deney ve kontrol grubu için belirlenen gruplar arasında tüm ölçek göz önüne alındığında iki grubun benzer özellikler gösterdiği anlaşılmaktadır.

Araştırmanın uygulama süreci bitiminden sonra yapılan son testlere göre ise sonuçların ön-test sonuçları ile benzerlik ve farklılıklar görülmüştür. Elde edilen sonuçlar, deney grubu öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygı düzeyleri ortalamalarının uygulama sürecinden sonra arttığını göstermektedir. Öğrencilere yeni sorumluluklar verilmiş ve Dyned programı eğitimine 6 haftalık süreç içerisine dâhil edilmişlerdir. Bu yeni sorumluluklar öğrencilerin kaygı düzeylerinde artışa sebebiyet vermiş olabilir (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2003). Kontrol grubuna ilişkin son-test sonuçlarına göre, öğrencilerin kaygı düzeylerinin ortalamasında artış izlenmiş ve bu sonucun anlamlı olduğu görülmüştür. Bu durumla ilgili benzer olarak, yeni sorumlulukların ortaya çıkması yorumu yapılabilir. Ayrıca, Türkiye’de yabancı dil öğrencilerin kaygı düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür ve bu kaygının yeni sorumluluklarla veya bir bilinmezlikle artabileceği düşünülmektedir

(Aydın ve Zengin, 2008). Genel olarak elde edilen bu sonuçlar değerlendirildiğinde araştırmının sonucunda kaygı düzeyinin grup farketmeksizin başlangıca göre arttığı gözlemlenmiştir. Bu duruma ilişkin alanyazında benzer veya zıt bir araştırmaya karşılaşılamamıştır. Araştırmının son evrelerinde küresel salgın ortaya çıkmıştır. Karşılaşılan bu durum dünya çapında olduğu gibi Türkiye’de de belirsizliklere yol açmıştır. Bu belirsizlik kaygı düzeyinin artmış olmasına sebep verebilir.

Öğrencilerin Dyned kullanımlarının akademik başarılarına etkisi.

Araştırmının bir diğer alt problemi olarak “Dyned kullanan ve geleneksel yöntem uygulanan deney ve kontrol grubu öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?” sorusuna yönelik olarak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı değişkenine ilişkin test sonuçları için istatistiksel analizler yürütülmüştür. Uygulama süreci bitiminin ardından gerçekleştirilen test sonuçlarına göre deney ve kontrol grubunun akademik başarı puan ortalamalarında anlamlı olmayan çok az bir farklılık ortaya çıkmıştır. Dyned kullanan öğrencilerin puan ortalamaları 68,26; Dyned hiç kullanmayan geleneksel yöntem uygulanan kontrol grubu öğrencilerin akademik başarı puan ortalamaları ise 66,55 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak Dyned kullanan deney grubu öğrencilerinin ve geleneksel yöntemle eğitim alan kontrol grubu öğrencilerinin başarı puanları aralarında anlamlı farklılık oluşmadığı görülmüştür. Çıtak (2019), ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışma sonucuna göre öğrencilerin akademik başarı düzeylerinde bir artış olduğu görülse de bu farkın yeterli seviyede olmadığı sonucuna varmıştır. Bu araştırma sonuçlarıyla paralellik gösteren bir diğer çalışma ise Şengel, Öncü ve Göktalay (2014) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmada yabancı dilde başarıyı etkileyen bilgisayar destekli faaliyetler incelenmiş ve Dyned yazılımının öğrenci başarısını etkilemesine yönelik herhangi bir bulguya ulaşılamamıştır. Elde edilen sonuçlara göre bu çalışma Çıtak (2019) ve Şengel, Öncü ve Göktalay (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmalar ile benzerlik göstermektedir. Öğrencilerin yaşadıkları bölge itibarıyla teknolojiyle daha geç tanışmış olma ihtimalleri ve bu doğrultuda öğrencilerin bilgisayar okuryazarlık düzeyleri yetersiz olabilir. Dyned yazılımını daha önce hiç kullanmadıkları düşünüldüğünde öğrencilerin bu yazılıma yabancı olmalarından dolayı alışma problemi çekmiş oldukları söylenebilir. Öğrencilerin

Dyned kullanımlarının öğrencilerin karne puanlarına etki etmemesinden dolayı sınavda gereken önemin verilmemiş olabilme durumu ve işaretlemeleri rastgele yapmış olma ihtimalleri ve yukarıda belirtilen olasılıklar sonuçların bu şekilde bulunmasına sebep olmuş olabilir. Brown, Campbell ve Weatherford (2008), Japonya’da bir üniversitede gerçekleştirdiği çalışma sonucuna göre Dyned ve ALC programlarının kullanımlarının BDDO bağlamında öğrencilerin akademik başarı ve motivasyonlarını artırdığı sonucu bulmuştur. Bu sonucun çıkmasındaki temel etmenlerden biri olarak araştırma üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilmiş olup, bireylerin kendi öğrenme stillerinin farkında olmaları ve Dyned’in bireysel olarak herkesin kendi öğrenme seviyesine ve hızına uygun içerikler sunması buna gerekçe olmuş olabilir. Ayrıca Baş ve Kuzucu (2009), 6. sınıf öğrencileriyle yürüttüğü çalışma sonuçlarına göre Dyned’in, öğrencilerin akademik başarı düzeylerine olumlu yönde bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada ortaya çıkan farklar üzerine öğrencilerin teknoloji ile geç tanışmış olma ihtimalleri, Dyned’e alışma problemi çekmiş olmaları, yapılan sınavın karneye etkisi olmaması sebebiyle rastgele işaretleme yapmış olabilmeleri bu sonucun ortaya çıkmasına yol açmış olabilir. Bahsedilen araştırma sonuçlarının bu çalışmadan farklı olmasının sebepleri olarak ise gerçekleştirildiği yıllar etkili olabilir. Günümüzde 3D teknolojisinin gelişmiş ve daha yaygın olması ve Dyned’in bunun karşısında yetersiz kalmış olma ihtimali buna neden olabilir.

Milli Eğitim Bakanlığı her eğitim öğretim döneminde öğretmenlerine Dyned kullanımına teşvik yazıları göndermekte ve bununla alakalı toplantılar düzenlenmektedir. Bu duruma göre Dyned kullanımının Türkiye’de istenilen seviyede olmadığı çıkarımı yapılabilir. Buradan hareketle, öğrencilerin ara yüz konusunda farklı bir programla çalışmaları, programa gerekli ilgi gösterememeleri bu sonucun elde edilmesine sebep olmuş olabilir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin elde edilen bulgulara ait sonuçlar. Araştırmanın ikinci alt problemi olarak “Dyned kullanan öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumları, yabancı dil öğrenme kaygıları ve akademik başarı düzeyleri cinsiyetlerine ve sınıf seviyelerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yönelik olarak deney grubu öğrencilerine cinsiyet ve sınıf düzeylerine ilişkin analizler yapılmıştır (Tablo 14; Tablo 15).

Cinsiyet. Cinsiyet değişkenine ilişkin yapılan testler sonucunda, Dyned kullanan öğrencilerin İngilizceye yönelik tutum düzeyleri, duyuşsal alt boyutları, davranışsal alt boyutları, yabancı dil öğrenme kaygı düzeyleri, kişilik alt boyutu, iletişim alt boyutu, değerlendirme alt boyutu ve akademik başarı düzeyleri ile cinsiyet değişkenleri arasında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Alanyazınla kıyaslama yapıldığında bu çalışma Selçuk'un (2016) çalışmasıyla benzerlikler göstermektedir. İki çalışmada da cinsiyet farkının Dyned kullanımının başarıya etkisi bakımından anlamlı farklılıklar göstermediğini belirtmektedir. Cinsiyetin Dyned ve başarıya olan etkisi tartışmalı bir mevzudur ve anlamlı bir fark çıkmaması araştırmacı tarafından beklenen bir sonuçtur.

Sınıf düzeyi. Sınıf düzeyi değişkenine ilişkin yapılan testler sonucunda, Dyned kullanan öğrencilerin İngilizceye yönelik tutum düzeyleri, duyuşsal alt boyutları, davranışsal alt boyutları, yabancı dil öğrenme kaygı düzeyleri, kişilik alt boyutu, iletişim alt boyutu, değerlendirme alt boyutu ve akademik başarı düzeyleri ile sınıf düzeyi değişkenleri arasında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır.

Elde edilen bu istatistiksel veriler sınıf düzeyinin araştırma sorularına yönelik olarak bir anlam ifade etmediğini ima etmektedir. Dyned eğitim yazılımı İngilizce öğretimini pekiştirmek amacıyla üretilmiş bir yazılım olup her sınıf ve yaş düzeyindeki kişilere hitap etmekte ve destek sağlamaktadır. Dyned İngilizce öğretim programı Türkiye'de özellikle ortaokul ve lise olmak üzere her sınıfta öğrenciye uygulanmaktadır. Ayrıca bu program ileri yaşlardaki kişiler ve özel kurslar tarafından da kullanılmaktadır. Program kişilerin sahip oldukları bilgilere göre kullananları uygun sınıflara yerleştirmektedir. Her öğrencinin kendine uygun ortamda hareket etmesi bu sonucun ortaya çıkmasına sebep olabilir. Seviye ve sınıf fark etmeksizin aynı içeriklerin sunulması bu istatistiksel verilerde değişime yol açabilirdi. Örneğin aynı dil seviyesi düzeyindeki içerik 6. sınıf öğrencisi ile 7. sınıf öğrencisi veya lise öğrencisi için farklı düzeyde kaygılara neden olabilirdi. Bu noktada elde edilen verilere göre sınıf düzeyinin herhangi bir etkisi olmaması anlamlı karşılanabilir.

Sonuç

Teknolojinin eğitimde işe koşulması yeni bir durum değildir. Bu araştırmada Dyned dil eğitim yazılımı kullanılarak yabancı dil öğreniminde teknolojiden yararlanılmıştır. Dyned kullanımı ile ve öğrencilerin sahip olduğu çeşitli değişkenler arasında ilişkiler incelenmiştir. İlk olarak, Dyned kullanımı ve yabancı dile yönelik tutum arasındaki ilişki gözlemlenmiştir. Bu kapsamdan hareket yapılan analizler sonucunda Dyned kullanımının öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde arttırdığına dair istatistiksel anlamda anlamlı farklılıklara ulaşılmıştır. İngilizce öğretiminde kullanılan yöntemlerdeki çeşitlilik ve bireysel farklılıklara göre hareket etme bazı noktalarda kritik öneme sahiptir. Dyned kullanımı sınıf içerisinde yapılan etkinliklere çeşitlilik getirecektir ayrıca sistem ilk olarak seviye belirleme sınavı yaptığından ve sonuçlara göre öğrenciyi ilerlettiğinden bireysellik özelliğine sahiptir. Bu noktalardan hareketle Dyned yazılımı tutum kavramı ele alındığında sınıflarda verimli olarak kullanılabileceği söylenebilir.

İkinci bir değişken olarak yabancı dil öğrenme kaygısı bu araştırmada ele alınmış ve Dyned ile olan ilişkisi araştırılmıştır. Yapılan analizler sonucunda kaygının hem deney hem kontrol grubunda arttığı görülmüştür. Yapılan ANCOVA testi sonucunda herhangi bir grup lehine veya aleyhine anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu durum yaşanan küresel salgın ile beraber Dyned'in öğrencilerin kaygılarını arttırdığı yorumlamalarına gidilmiştir. İlk araştırma sorusunun sonuncu değişkeni olarak Dyned kullanımı ve akademik başarı ile ilişki incelenmiştir. Gruplar arasındaki gelişim ön planda tutulmuştur. Sonuç olarak iki grupta da başarı anlamında farklılaşan bir gelişim sağlanmadığı ve benzer ortalamalara ulaşıldığı görülmüştür. Dyned kullanan öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumları, yabancı dil öğrenme kaygıları ve akademik başarı düzeyleri cinsiyetlerine ve sınıf seviyelerine göre incelenmiş ve herhangi bir anlamlı fark bulunamamıştır.

Öneriler

Bu çalışma 2020 yılında Van'da ortaokul 6. ve 7. Sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışmada 61 deney grubu ve 58 kontrol grubu olmak üzere 119 tane öğrenciye yer verilmiştir. Bu çalışmanın katılımcılarının 56 tanesi

kız ve 63 tanesi erkektir. İlk olarak elde edilen sonuçlara göre Dyned kullanan öğrencilerde İngilizce'ye yönelik olumlu tutumlarda artış olduğu görülmüştür. Bu noktadan hareketle İngilizce öğretmenlerinin kendi derslerini Dyned yazılımı kullanarak destekleyebileceği önerilebilir. Bu sayede öğrenciler hem farklı ara yüzlere hem de çeşitli İngilizce girdilere maruz bırakabilir. Ancak Dyned kullanımı esnasında bazı olumsuzluklar yaşanmış olabilir (Meri, 2011). Bu olumsuzlukların başında yazılımının arayüzündeki sıkıntılar ve internet alt yapısıyla alakalı problemler gelmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı okullara formatör öğretmen görevlendirmektedir. Formatör öğretmenlerin eğitimlerinde Dyned yazılımına yer vermek karşılaşılabilecek problemlerin çözümünde etkin rol oynayabilir.

İkinci bir değişken olarak kaygının ele alındığı bu çalışmada öğrencilerin kaygı düzeylerinin süreç sonunda arttığı gözlemlenmiştir. Bu duruma Dyned'in sadece evde kullanılmasından kaynaklı öğretmen desteğinin yetersiz kalmış olma ihtimali neden olmuş olabilir. Bu noktadan hareketle Dyned yazılımının okullarda da etkin bir şekilde kullanılabilmesi için gerekli alt yapılar bakanlık tarafından en kısa sürede tamamlanmalıdır. Dyned ile donatılmış seçmeli bir ders öğretim programına eklenebilir ve böylece zaman ve mekân sorununun önüne geçilebilir. Türkiye'de İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin bu programdan daha iyi nasıl yararlanabileceğine dair araştırmalar yapılmalı ve kullanım yaygınlaştırılmalıdır. İleride yapılabilecek potansiyel çalışmalar için öğrencilerin teknolojik okuryazarlık hazırbulunuşlukları ile Dyned arasındaki ilişki araştırılması önerilebilir.

Kaynaklar

- Adams, S., ve Burns, M. (1999). *Connecting student learning & technology*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Akyüz, S. (2018). *The Effects of call in EFL: Using concordance lines on grammar teaching*. Balıkesir Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Albirini, A. (2006). Teachers' attitudes toward information and communication technologies: The case of Syrian EFL teachers. *Computers & Education*, 47 (4), 373-398.
- Alisinanoğlu, F. ve Ulutaş, İ. (2003). Çocukların kaygı düzeyleri ile annelerinin kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 28 (128).
- Almekhlafi, A. G. (2006). The effect of computer assisted language learning (CALL) on United Arab Emirates English as a foreign language (EFL) school students' achievement and attitude. *Journal of Interactive learning research*, 17 (2), 121-142.
- Alpert, R., & Haber, R. N. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *The Journal of abnormal and social psychology*, 61 (2), 207-215
- Altunbilek, E. (2010). *Eğitim yazılımlarının kullanılabilirliğinin değerlendirilmesi: Dyned eğitim yazılımı örneği*. Gazi Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Alsied, S. M. ve Pathan, M. M. (2013). The use of computer technology in EFL classroom: Advantages and implications. *International Journal of English Language & Translation Studies*, 1 (1), 44-51.
- Assaf, L. C. (2014). Supporting English language learners' writing abilities: Exploring third spaces. *Middle Grades Research Journal*, 9 (1), 1-17
- Association for Educational Communications and Technology (AECT). (2004). *The meanings of educational technology, definition and terminology committee*, [<http://www.indiana.edu/~molpage/ Meanings%20of%20ET 4.0.pdf>], Erişim tarihi: 08.04.2020.

- Aydın, S., & Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4 (1), 81-94.
- Bailey, K. M. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through the diary studies. *Classroom oriented research in second language acquisition*, 3 (5), 67-102.
- Baş, G. (2013). Yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17 (2), 49-68.
- Baş, G. ve Kuzucu, O. (2009). Effects of CALL method and DynED language programme on students' achievement levels and attitudes towards the lesson in English classes. *Instructional Technology*, 6 (7), 31
- Batluk, L. (2015). *Does listening to English songs motivate students to expand their extramural English? A case study of Swedish upper-secondary school students' perceptions of possible impact of listening to vocal music on their extramural English*, [https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:817139/FULLTEXT01.pdf], Erişim tarihi: 11.04.2020.
- Baz, F. Ç. (2010). *Bilgisayar destekli yabancı dil eğitim yazılımı olan dyned programının öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi*. Çukurova Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Bekleyen, N. (2012). The impact of computer-assisted language learning on vocabulary teaching: JINGâ€ and instant messaging. *Education Sciences*, 7 (1), 419-425.
- Benson, P. (2011). *Language learning and teaching beyond the classroom: An introduction to the field Beyond the language classroom*. UK: Springer.
- Bhabha, H. (1990). The third space interview with Jonathan Rutherford. *Identity: Community, Culture, Difference*, 207-221.
- Bhabha, H. (1994). How newness enters the world: Postmodern space, postcolonial times and the trials of cultural translation. *The Location of Culture*, 212-235.

- Bialystok, E. (1981). The role of conscious strategies in second language proficiency. *The modern language journal*, 65 (1), 24-35.
- Bork, A. (1993). *Technology in education: An historical perspective* In: R. Muffoletto and N. Knupfer (ed). *Computers in Education: Social, Political, and Historical Perspectives*. New York: Hampton Press.
- Bozdoğan, D. (2012). İngiliz dil eğitimi öğrencilerinin bilgisayar destekli dil öğretimi ile ilgili algıları. *Journal of Education and Future*, 1 (2), 63-74.
- Breckler, S. J. (1984). Empirical validation of affect, behavior, and cognition as distinct components of attitude. *Journal of personality and social psychology*, 47 (6), 1191.
- Brown, I., Campbell, A. P. ve Weatherford, Y. (2008). Using DynEd and ALC with low-level university freshmen. *The JALT CALL Journal*, 4 (3), 37-53.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (Vol. 4). New York: Longman.
- Butler-Pascoe, M. E. (2011). The history of CALL: The intertwining paths of technology and second/foreign language teaching. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT)*, 1 (1), 16-32.
- Cahyani, H. ve Cahyono, B. Y. (2012). Teachers' attitudes and technology use in Indonesian EFL classrooms. *Teflin Journal*, 23 (2), 130-148.
- Can, T. (2012). Yabancı dil öğretimi bağlamında öğrenen özerkliğinin sanal öğrenme ortamları yoluyla desteklenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 72-90
- Chapelle, C. A. (2006). *Interactionist SLA theory in CALL research CALL research perspectives*. UK: Routledge.
- Chun, D.M., & Plass, J.L. (2000). *Networked multimedia environments for second language acquisition*. In M. Warschauer & M. Kern (Eds.), *Networked-based language teaching: Concepts and practice* (pp.151–170). Cambridge, England: Cambridge University Press.

- Clark, K. A. (1991). *Constructing and implementing algorithms for the teaching of propositional calculus by computer*, [https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED365524.pdf], Erişim tarihi: 14.04.2020.
- Coskun, A. ve Mutlu, H. T. (2017). Investigating high school students' use of extramural English: A scale development study. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6 (1), 571-590.
- Coşkun, E. (2013). *Bilgisayar destekli eğitimde, Dyned programının ilköğretim İngilizce dersini desteklemesi hakkındaki öğretmen görüşleri (Kırşehir ili örneği)*. Ahi Evran Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Çakmak, B. (2012). *Appraising DynEd: A study into the teaching of languages skills and technical feathers*. İstanbul University Institute of Social Sciences, İstanbul, Türkiye: Master thesis.
- Çıtak, B. (2019). *Harmanlanmış öğretim ortamında DynEd kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşleri*. Uludağ Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Çukurbaşı, B. ve İşman, A. (2014). Öğretmen adaylarının dijital yerli özelliklerinin incelenmesi (Bartın Üniversitesi Örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 3 (1), 28-39
- Davies, G. (2016). *CALL (Computer Assisted Language Learning)*, [https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/61], Erişim tarihi: 23.03.2020
- Davies, G. ve Higgins, J. (1982). *Computers, language and language learning*: London: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Dewaele, J.-M., Witney, J., Saito, K., ve Dewaele, L. (2018). Foreign language enjoyment and anxiety: The effect of teacher and learner variables. *Language teaching research*, 22 (6), 676-697.
- Dewey, M. (2007). English as a lingua franca and globalization: an interconnected perspective. *International Journal of Applied Linguistics*, 17 (3), 332.
- De Wilde, V., Brysbaert, M., ve Eyckmans, J. (2020). Learning English throughout-of-school exposure. Which levels of language proficiency are attained and which types of input are important. *Bilingualism: Language and Cognition*, 23 (1), 171-185.

- Döngel, A. (2011). *Dyned; Bilgisayar destekli İngilizce programının ilköğretim İngilizce dersi öğretim programlarına uygunluğu yönünden içerik analizi* (5. Sınıf örneği). 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 27-29 April, 2011 Antalya, Türkiye.
- Dudeney, G. ve Hockly, N. (2012). ICT in ELT: How did we get here and where are we going? *ELT journal*, 66 (4), 533-542.
- Durukan, Ü., Hacıoğlu, Y. ve Dönmez-Usta, N. (2016). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmeni adaylarının teknoloji metaforları. *Journal of Computer and Education Research*, 4 (7), 24-46.
- Dyned. (2020a). *Gençler için Dyned*, [<https://www.dyned.com.tr/bireyler-icin-dyned/bireysel-gencler-icin-dyned-yazilimlari/>], Erişim tarihi: 27.04.2020.
- Dyned. (2020b). *Records Manager*, [<https://web2.dyned.com/us/recordsmanager/>], Erişim tarihi: 27.04.2020.
- Dörnyei, Z., & Taguchi, T. (2009). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. UK: Routledge.
- Egbert, J. (2005). *CALL essentials. Principles and Practice in CALL classrooms*. Alexandria, VA: TESOL.
- Ellis, G. (1996). How culturally appropriate is the communicative approach? *ELT journal*, 50 (3), 213-218.
- Ellis, N. C. ve Wulff, S. (2014). *Usage-based approaches to SLA1*. New York: Routledge.
- Ellsworth, G. K. (2015). *Teacher and student perceptions of DynEd multimedia courseware: An evaluation of CALL in an American Technical College*. Hamline University: Master's thesis.
- Elmborg, J. K. (2011). Libraries as the spaces between us: Recognizing and valuing the third space. *Reference & User Services Quarterly*, 1 (4) 338-350.
- Er, K. O. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf İngilizce öğretim programlarının değerlendirilmesi*. Ankara Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.

- Ehrman, M. E. (1996). *Understanding second language learning difficulties*. Thousand Oaks: Sage.
- Eshet, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13 (1), 93-106.
- Eysenck, M. W. (1979). Anxiety, learning, and memory: A reconceptualization. *Journal of research in personality*, 13 (4), 363-385.
- Felix, U. (2002). The web as a vehicle for constructivist approaches in language teaching. *ReCALL*, 14 (1), 2-15.
- Fitts, S. (2009). Exploring third space in a dual-language setting: Opportunities and challenges. *Journal of Latinos and Education*, 8 (2), 87-104.
- Gardner, R.C. (1979) Social psychological aspects of second language acquisition. In H. Giles and R. St. Clair (eds) *Language and Social Psychology*. Oxford: Blackwell.
- Gardner, R. C. ve MacIntyre, P. D. (1993). On the measurement of affective variables in second language learning. *Language learning*, 43 (2), 157-194.
- Garrett, N. (2009). Computer-assisted language learning trends and issues revisited: Integrating innovation. *The Modern Language Journal*, 93, 719-740.
- Gesche, A. (2009). Adapting to virtual third-space language learning futures. In *Handbook of research on e-learning methodologies for language acquisition* (pp. 524-538): Australia: IGI Global.
- Godwin-Jones, R. (2014). Games in language learning: Opportunities and challenges. *Language Learning & Technology*, 18 (2), 9-19.
- Goldman, Z. W. ve Martin, M. M. (2016). Millennial students in the college classroom: Adjusting to academic entitlement. *Communication Education*, 65 (3), 365-367.
- Gömlüksiz, M. N. (2003) İngilizce duyuşsal alana ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (1), 215-226

- Gursoy, E., & Korkmaz, H. (2018). Speaking anxiety of freshmen and senior ELT prospective teachers. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14 (1), 48-60.
- Gutiérrez, K. D. (2008). Developing a socio critical literacy in the third space. *Reading Research Quarterly*, 43 (2), 148-164.
- Gutiérrez, K., Baquedano-Lopez, P. ve Turner, M. G. (1997). Putting language back into language arts: When the radical middle meets the third space. *Language Arts*, 74 (5), 368-378.
- Gutierrez, K., Rymes, B. ve Larson, J. (1995). Script, counter script, and under life in the classroom: James Brown versus Brown v. Board of Education. *Harvard Educational Review*, 65 (3), 445-472.
- Gutiérrez, K. D., Baquedano-López, P., ve Tejeda, C. (1999). Rethinking diversity: Hybridity and hybrid language practices in the third space. *Mind, Culture, and Activity*, 6 (4), 286-303.
- Gündüz, N. (2005). Computer assisted language learning. *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi*, 1 (2), 193-214.
- Gürlüyer, A. (2019). Cherrie Moraga'nın the hungry woman: A Mexican medea adlı oyununun Homi Bhabha'nın postkolonyal melezlik & üçüncü alan teorisi açısından incelenmesi. *Tiyatro Eleştirmenliği ve Dramaturji Bölümü Dergisi*, (29), 43-63.
- Hanson-Smith, E. (2003). A brief history of CALL theory. *CATESOL Journal*, 15 (1), 21-30.
- Hall, C. S. (1955). Freud's concept of anxiety. *Pastoral Psychology*, 6 (2), 43-48.
- Harmancı, F. K. (2008). *The effects of call on the achievement of 7th grade EFL learners at primary school*. Selçuk Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Hart, R. (1981). Language study and the PLATO system. *Studies in Language Learning*, 3 (1), 1-24.
- Higgins, J. ve Johns, T. (1984). *Computers in language learning*: Addison-Wesley Longman Publishing Co., Inc.

- Hilton, J. (2006). The future for higher education: Sunrise or perfect storm? *Educause Review*, 41 (2), 59-60.
- Hlebnikovs, P. (2018). *Extramural English: Swedish upper secondary students' beliefs on using and learning English outside the classroom*. Dalarna University: BA thesis.
- Hoggard, S. R. (2020). *An investigation into the attitudes and intentions of university students in Japan regarding second-language learning on social networking sites*. Lancaster University: Doctoral dissertation.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern language journal*, 70 (2), 125-132.
- Hoven, D. (1999). A model for listening and viewing comprehension in multimedia environments. *Language Learning & Technology*, 3 (1), 88-103.
- Idrus, F. (2015). Examining classroom transformational spaces using the third space theory in developing students' sense of shared identity. *Theory and Practice in Language Studies*, 5 (1), 28-37.
- Johnson, E. M. ve Brine, J. W. (2000). Design and development of CALL courses in Japan. *CALICO Journal*, 251-268.
- Jones, C., ve Fortescue, S. (1987). *Using computers in the language classroom*. UK: Longman
- Kabilan, M. K., Ahmad, N. ve Abidin, M. J. Z. (2010). Facebook: An online environment for learning of English in institutions of higher education? *The Internet and higher education*, 13 (4), 179-187.
- Kara, A. (2010). Öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (32), 49-62.
- Karagöl, İ. ve Başbay, A. (2018). The relationship among attitude, anxiety and English Speaking performance. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11 (4), 809-821.
- Karahan, F. (2007). Language attitudes of Turkish students towards the English language and its use in Turkish context. *Çankaya University Journal of arts and sciences*, 1 (7), 73-87.

- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kayaduman, H., Sırakaya, M. ve Seferoğlu, S. S. (2011). Eğitimde FATİH projesinin öğretmenlerin yeterlik durumları açısından incelenmesi. *Akademik Bilişim*, 11, 123-129.
- Kazazoglu, S. (2013). Türkçe ve İngilizce derslerine yönelik tutumun akademik başarıya etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38 (170). 294-307.
- Keser, S. Y. (2011). *Rusça konuşma dilinde kullanılan sözcük öğelerinin "Peter FM" filmi üzerinden öğretim metotları*. Fatih Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Kılıç, S. (2016). Cronbach's alpha reliability coefficient. *Psychiatry and Behavioral Sciences*, 6 (1), 47-96
- Kilickaya, F. ve Seferoglu, G. (2013). The impact of CALL instruction on English language teachers' use of technology in language teaching. *Journal of Second and Multiple Language Acquisition*, 1 (1), 20-38.
- Kirkgoz, Y. (2007). English language teaching in Turkey: Policy changes and their implementations. *RELC Journal*, 38 (2), 216-228.
- Kocaman, O. ve İskender, M. (2016). The effect of computer-assisted foreign language teaching on the student's attitude and success. *Journal of Human Sciences*, 13 (3), 6124-6138.
- Koolstra, C. M. ve Beentjes, J. W. (1999). Children's vocabulary acquisition in a foreign language through watching subtitled television programs at home. *Educational Technology Research and Development*, 47 (1), 51-60.
- Krashen, S. (1992). *The input hypothesis: An update. Linguistics and language pedagogy: The state of the art*. Washington: Georgetown University Press.
- Kuhlthau, C. ve Cole, C. (2012). Third space as an information system and services intervention methodology for engaging the user's deepest levels of information need. *Proceedings of the American Society for Information Science and Technology*, 49 (1), 1-6.
- Kuhlthau, C. C., Maniotes, L. K. ve Caspari, A. K. (2015). *Guided inquiry: Learning in the 21st century: Learning in the 21st century*: Abc-Clio.

- Lai, C.-C. ve Kritsonis, W. A. (2006). The advantages and disadvantages of computer technology in second language acquisition. *National Journal For Publishing And Mentoring Doctoral Student Research*, 3 (1). 1-6.
- Larsen-Freeman, D. ve Long, M. H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.
- Levy, M. (1997). *Computer-assisted language learning: Context and conceptualization*: Oxford University Press.
- Liaw, M.-L. (2007). Constructing a 'third space' for EFL learners: Where language and cultures meet. *ReCALL*, 19 (2), 224-241.
- Lintunen, P., Mutta, M. ve Peltari, S. (2017). Profiling language learners in hybrid learning contexts: Learners' perceptions. *The EuroCALL Review*, 25 (1), 61-75.
- Lubis, M. A., Yunus, M. M. ve Embi, M. A. (2010). ICT and systematic steps in teaching and learning language in the classroom. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1055-1061.
- McIntyre, J. ve Hobson, A. J. (2015). Supporting beginner teacher identity development: external mentors and the third space. *Research Papers in Education*, 31 (2), 133-158.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Investigating language class anxiety using the focused essay technique. *The Modern Language Journal*, 75 (3), 296-304.
- Meri, S. (2011). *Autonomous Computer-Assisted Language Learning: Turkish Primary School Students' Perceptions of Dyned Software*. University of Southampton: Unpublished master thesis.
- Mete, H. (2010). *Uzaktan İngilizce öğretiminde öğrenen özerkliğinin Dyned bağlamında ölçülmesi*. İstanbul Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2017). *Dyned İngilizce dil eğitimi kullanım klavuzu*. [http://yalova.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_10/03152719_DynEd_Yn_gilizce_Dil_EYitimi_KullanYm_KYlavuzu.pdf], Erişim tarihi: 22.04.2020.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (MEB), (2019). *2023 Eğitim Vizyonu*, [https://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf], Erişim tarihi: 22.04.2020.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2020). *Dyned uygulama kılavuzu*, [http://kayseri.meb.gov.tr/download/dyned/DynEd_UygulamaKilavuzu-Bakanlik.pdf], Erişim tarihi: 22.04.2020.
- Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü (ODGSM). (2019). *Kazanım testleri*, [https://odsgm.meb.gov.tr/kurslar/KazanımTestleri.aspx?sinifid=3&ders=5], Erişim Tarihi: 17.03.2020
- Moje, E. B., Ciechanowski, K. M., Kramer, K., Ellis, L., Carrillo, R., ve Collazo, T. (2004). Working toward third space in content area literacy: An examination of everyday funds of knowledge and discourse. *Reading research quarterly*, 39 (1), 38-70.
- Morgan, B. (2010). New literacies in the classroom: Digital capital, student identity, and third space. *International Journal of Technology, Knowledge & Society*, 6 (2). 11-28
- Muller, M.J., White, E.A., and Wildman, D.M. (1993). Taxonomy of PD practices: A brief practitioner's guide. *Communications of the ACM* 36 (6), 26-28
- Muller, M. J., & Druin, A. (2007). *Participatory design: The third space in HCI (revised)*. *Handbook of HCI 2nd Edition*. Mahway NJ USA: Erlbaum.
- Murray, G. (2008). Pop culture and language learning: Learners' stories informing EFL. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 2 (1), 2-17.
- Nikolova, O. R. (2002). Effects of students' participation in authoring of multimedia materials on student acquisition of vocabulary. *Language Learning & Technology*, 6 (1), 100-122.
- Noori, A. (2019). Attitudes of Afghan EFL lecturers toward instructional technology. *Tech Trends*, 63 (2), 170-178.

- Inal, M., & Korkmaz, Ö. (2019). The effect of web based blended learning on students' academic achievement and attitudes towards English course. *Education and Information Technologies*, 24 (4), 2603-2619.
- Ocak, G. ve Karakuş, G. (2018). Pre-Service teachers' digital literacy self-efficacy scale development. *Kastamonu Education Journal*, 26 (5), 1427-1436.
- Olsson, E. (2011) "*Everything I read on the Internet is in English*" – On the impact of extramural English on Swedish 16-year-old pupils' writing proficiency. Lic, Gothenburg: University of Gothenburg.
- Orakcı, Ş. (2017). *Öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinliklerinin 6. sınıf öğrencilerinin İngilizce başarılarına, tutumlarına, öğrenen özerkliklerine ve kalıcı öğrenmelerine etkisi*. Gazi Üniversitesi: Doktora tezi.
- Önal, F. (2015). *The analysis of the effects of DYNED software on students' achievement, cognitive load level and in terms of design*. Gazi University: Master thesis.
- Özek, M. B. ve Pektaş, M. (2016). Ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğretiminde DynEd programını kullanmaya ilişkin tutum ve motivasyonları. *Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 5 (1). 32-38
- Özerol, M. (2013). *Bilgisayar destekli dil öğretimi ve Almanca sözcük öğrenmeye etkisi*. Dicle Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Pane, D. M. (2007). Third Space Theory: Reconceptualizing Content Literacy Learning S. M. Nielsen & M. S. Plakhotnik, eds. *Reading and Writing*, 20 (1), 78-83.
- Pathak, A. (2007). Putting the genie back into the bottle: An agenda for the Future. *Internet and the English Language Classroom*, 6 (1). 1-3
- Phillips, E. M. (1992). The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. *The modern language journal*, 76(1), 14-26.
- Pool, C.R. (1997). A new digital literacy: A conversation with Paul Gilster. *Educational Leadership*, 55 (3), 6-11.
- Prastikawati, E. F. (2019). Dyned programme as computer assisted language learning (CALL) for university students: A perception and its impact.

International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET), 14 (13), 4-20.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9 (5). 1-5.

Prieto-Arranz, J. I., Juan-Garau, M. ve Jacob, K. L. (2013). Re-imagining cultural identity: Transcultural and translingual communication in virtual third-space environments. *Language, Culture and Curriculum*, 26 (1), 19-35.

Punie, Y. (2007). Learning spaces: An ICT-enabled model of future learning in the knowledge-based society. *European Journal of Education*, 42 (2), 185-199.

Ryu, D. (2013). Play to learn, learn to play: Language learning through gaming culture. *ReCALL*, 25 (2), 286-301.

Roblyer, M.D. (2003). *Integrating technology educational technology into teaching*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice-Hall.

Saraç, H. (2011). Yabancı dil öğretimi sürecinde sanatsal filmler. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 1 (4), 27-42.

Sarı, H. (2006). *Bilgisayar destekli yabancı dil öğretimi ile ilgili öğrenci görüşleri*. Sakarya Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.

Sarıcaoğlu, A. (2010). *The use of the international computer-assisted language learning program "Dynamic English"(DynEd) in primary schools in Turkey*. Hacettepe University: Master's thesis.

Saudelli, M. G. (2012). Unveiling third space: A case study of international educators in Dubai, United Arab Emirates. *Canadian Journal of Education*, 35 (3), 101-116.

Schütz, R. (2007). Stephen Krashen's theory of second language acquisition. *English made in Brazil*, 2 (2), 1-29

Scollon, R. (2002). *Mediated discourse: The nexus of practice*: UK: Routledge.

Selçuk, H. E. (2016). *Dyned eğitim yazılımının yabancı dil öğretiminde akademik başarıya etkisinin incelenmesi*. Adıyaman Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.

- Şengel, E., Öncü, S. ve Göktalay, Ş. B. (2014). Achievement in language learning: Effects of various computer assisted activities and computer literacy. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (29-1), 267-279.
- Sökücü, F. G. (2014). *A study on the attitudes of ELT teachers toward computer assisted language learning*. Çağ Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Stark, K. (2004). English for Success Courseware. *TESL-EJ*, 8 (2). 1-19.
- Sudhoff, J. (2010). CLIL and Intercultural Communicative Competence: Foundations and Approaches towards a Fusion. *International CLIL Research Journal*, 1 (3), 30-37.
- Sundqvist, P. 2009. *Extramural English matters: Out-of-school English and its impact on Swedish ninth graders' oral proficiency and vocabulary*. Karlstad University: Doctoral dissertation.
- Sundqvist, P. ve Olin-Scheller, C. (2013). Classroom vs. extramural English: Teachers dealing with demotivation. *Language and Linguistics Compass*, 7 (6), 329-338.
- Sundqvist, P. ve Sylvén, L. K. (2016). *Extramural English in teaching and learning*: Washington D.C.: Springer.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Tafazoli, D. ve Golshan, N. (2014). Review of computer-assisted language learning: History, merits & barriers. *International Journal of Language and Linguistics*, 2 (5-1), 32-38.
- Tokdemir, E. (1997). *Design issues and decisions in implementing CALL labs in tertiary level institutions*. Bilkent Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Turgut, M., F. (1992). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metodları*. Ankara: Soydan Matbaacılık.
- Türkoğlu, M. E. (2010). *İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin ve İngilizce öğretmenlerinin bilgisayar destekli İngilizce öğretimine ilişkin algıları*

- (İstanbul ili Üsküdar İlçesi örneği). Maltepe Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Ucur, A. (2010). *Dyned Programının Uygulanabilme Etkililiği Hakkında Öğrenci Görüşleri (Safranbolu Örneği)*. Sakarya Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Uras, S., K. (2018). *Dyned mobil yazılımının ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersi akademik başarılarına etkisi*. Ege Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Vygotsky, L. (1978). Zone of proximal development: A new approach. *Mind in society: The development of higher psychological processes*, 3 (6). 84-91
- Ware, P. ve Kessler, G. (2016). Telecollaboration in the secondary language classroom: Case study of adolescent interaction and pedagogical integration. *Computer Assisted Language Learning*, 29 (3), 427-450.
- Warschauer, M. (1996). Computer-assisted language learning: An introduction. *Multimedia language teaching*, 320.
- Warschauer, M. ve Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. *Language teaching*, 31 (2), 57-71.
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *RELC Journal*, 37 (3), 308-328.
- Wenden, A. (1991). *Learner strategies for learner autonomy*. London: Prentice Hall.
- Yamazaki, K. (2014). Toward integrative CALL: A progressive outlook on the history, trends, and issues of CALL. *Tapestry*, 6 (1), 6.
- Yiğit, A. (2010). *Teachers' Attitudes towards the "Dyned" in Primary Education in Turkey: From the 4th to 8th grades*. Karadeniz Teknik Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Yılmaz, M. (2014). *English as foreign language learners' perceptions of call and incidental vocabulary learning via an online extensive reading program*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.

Zambak, A. (2016). *Factors affecting foreign language speaking anxiety levels of 8th grade students at public secondary schools*. Çağ University: Unpublished master's thesis.

Zhanibek, A. (2001). *The relationship between language anxiety and students' participation in foreign language classes*. Bilkent University: Unpublished master's thesis.



EK-A: Etik Beyanı

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- Bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

15/03/2021

Bedirhan Ahmet KÜÇÜK

EK-B: Kişisel Bilgi Formu

Sevgili Öğrenciler,

Bu çalışma, İngilizce dersine yönelik tutumlarınızı ve yabancı dil öğrenmeye yönelik kaygılarınızı belirleme ölçme aracıdır. Her maddeyi cevaplarken İngilizce dersini düşünerek cevaplamanız uygun olacaktır. Aşağıda belirtilen beşli derecelendirme ölçeği üzerinde uygun gelen seçeneği (ölçek noktasını) işaretleyerek (X) belirtmeniz beklenmektedir. Çalışmaya göstermiş olduğunuz ilgiden dolayı teşekkür ederim.

Dr. Öğr. Üyesi Sezen ARSLAN

Bedirhan Ahmet KÜÇÜK

- 1- **Cinsiyet** : () Kız () Erkek
- 2- **Sınıf düzeyi:** () 6. sınıf () 7.sınıf
- 3- **Yaş:**
- 4- **Telefon kullanarak ders çalışıyor musun?** : () Evet () Hayır
- 5- **Bilgisayar kullanarak ders çalışıyor musun?** : () Evet () Hayır
- 6- **Tablet kullanarak ders çalışıyor musun?** : () Evet () Hayır

EK-C: İngilizce Tutum Ölçeği

İngilizce Tutum Ölçeği		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	İngilizce dersinde hata yapmaktan korkarım.	1	2	3	4	5
2	İngilizce derslerinde sıkılıyorum.	1	2	3	4	5
3	İngilizce çizgi film seyretmekten keyif alırım.	1	2	3	4	5
4	İngilizce dersine çalışmaktan zevk alırım.	1	2	3	4	5
5	İngilizce öğrenmenin gereksiz olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
6	İngilizce kitap okumaktan zevk alırım.	1	2	3	4	5
7	İngilizce benim en çok korktuğum derslerden biridir.	1	2	3	4	5
8	Çalışma zamanımın çoğunu İngilizce dersine ayırmak isterim.	1	2	3	4	5
9	İngilizce şarkılar dinlemekten zevk alırım.	1	2	3	4	5
10	İngilizce derslerine karşı çok az ilgim vardır.	1	2	3	4	5
11	İleride İngilizceyle yakından ilgili bir meslek seçmek isterim.	1	2	3	4	5
12	İngilizce dersi hiç bitmesin istiyorum.	1	2	3	4	5
13	İngilizce dersiyle ilgili her şey ilgimi çeker.	1	2	3	4	5
14	Dersler arasında en çok İngilizce dersinden hoşlanırım.	1	2	3	4	5
15	İngilizce ile ilgili aktiviteler yapmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
16	İngilizce oyunlar oynamaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5

EK-D: Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği

Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Orta	Katılıyorum
1	Yabancı dil dersinde konuşurken kendime fazla güvenirim.	1	2	3	4	5
2	Yabancı dil öğrenme konusunda üzerimde herhangi bir baskı hissetmem.	1	2	3	4	5
3	Yabancı dil dersinde oldukça heyecanlanırım.	1	2	3	4	5
4	Yabancı dil dersinde konuşurken heyecanlanır ve tedirgin olurum.	1	2	3	4	5
5	Yabancı dil dersinde başarısız olmam durumunda karşılaşılabileceğim sorunlar beni endişelendirir.	1	2	3	4	5
6	Yabancı dil dersinde hata yapmaktan oldukça korkarım.	1	2	3	4	5
7	Okulda yabancı dil derslerinin daha fazla olmasını isterdim.	1	2	3	4	5
8	Yabancı dil dersinde genellikle rahatımdır.	1	2	3	4	5
9	Öğretmenim, sınıfta bana yabancı dilde soru sorduğunda cevap vermekte zorlanırım.	1	2	3	4	5
10	Yabancı dil sınavlarında oldukça heyecanlıyım ki, sınavlarda bildiklerimi de unuturum.	1	2	3	4	5
11	Kendimi yabancı dil konuşan insanlar arasında bulsam asla tedirginlik duymam.	1	2	3	4	5
12	Yabancı dil dersinde konuşurken kendime oldukça güvenirim.	1	2	3	4	5
13	Yabancı dil dersinde gönüllü olarak sorulara cevap vermekte istekliyimdir.	1	2	3	4	5
14	Yabancı dilde konuşurken diğer öğrencilerin beni anlamayacağından korkarım.	1	2	3	4	5
15	Yabancı dil dersinde geçen her kelimeyi veya cümleyi anlayamazsam tedirgin olurum.	1	2	3	4	5
16	Diğer öğrencilerin yanında yabancı dilde konuşurken rahatsız olmam.	1	2	3	4	5
17	Yabancı dil sınavlarına hazırlanmak beni oldukça heyecanlandırır.	1	2	3	4	5
18	Yabancı dil dersinin sınavlarına iyi hazırlansam bile, yine de kaygı duyarım.	1	2	3	4	5
19	Yabancı dil sınavlarında hazırlıklı olmadığım konulardan soru sorulduğunda kendimi rahatsız hissederim.	1	2	3	4	5
20	Yabancı dil dersinde herhangi bir konu hakkında konuşmam gerektiğinde kendimden emin olamam.	1	2	3	4	5
21	Yabancı dil dersinde sınıfta kalmak beni endişelendirir.	1	2	3	4	5
22	Yabancı dil dersindeki sınavlarda kendimden emin ve rahatımdır.	1	2	3	4	5
23	Yabancı dil dersinde, hazırlık yapmadan konuşmak zorunda olduğumda çok endişe duyarım.	1	2	3	4	5
24	Yabancı dil sınavlarına girmekten oldukça mutlu olurum.	1	2	3	4	5
25	Okulda, daha fazla yabancı dil dersinin olması beni rahatsız ederdi.	1	2	3	4	5
26	Yabancı dile karşı yeteneğim olmadığını düşünürüm.	1	2	3	4	5
27	Sınıfta arkadaşlarımdan yabancı dilde benden daha iyi iletişim kurduklarını düşünürüm.	1	2	3	4	5

EK-E Sınav

1.Khan :What time does your school finish?

Leo :It finishes at 15: 50

Altı çizili saat hangi seçenekte doğru yazılmıştır?

- A) quarter past three
- B) Ten past three
- C) Ten to four
- D) half past three

2. Lauren : - - - -?

Emily :I usually play a snowball.

- A) Where do you go in winter
- B) Why do you like playing games
- C) How do you feel on snowy days
- D) What do you do on winter holidays

3. I)I always do something after school. **(II)**At first, I do my homework and take a nap. **(III)**I brush my teeth before sleep. **(IV)**Then, I go out with my friends.

Metnin akışını bozan cümle hangisidir?

- A) I B) II C) III D) IV

4. Our teacher is very punctual because she always - - - -.

- A) stays at home and watch TV
- B) arrives at school on time
- C) misses the meetings
- D) has a healthy life style

5. John :What does she look like?

Mary :She is - - - -.

Boşluğa hangi kelime getirilmelidir?

- A) generous B) talkative
- C) short D) mean

6. I think my mother is a TV addict because she - - - - .

- A) prefers reading to watching TV
- B) likes changing TV channels
- C) watches TV for long hours
- D) wants to be a scientist

7. Your mother usually watches series on TV and you want to learn her thoughts about watching TV series. How do you ask?

- A) Who is a TV addict in our family
- B) What do you think about TV series
- C) What are the bad sides of watching TV
- D) Why do you always watch these boring series

8. Derek is fond of wild life, he never - - - .

- A) misses documentaries
- B) protects their habitat
- C) feeds street animals
- D) likes wild animals

9. **Alice** :I love reading books.

Tom : - - - - do you read a book?

Alice :Three hours everyday.

Tom :That's great!

- A) Where B) What time
- C) How many D) How often

10. Sarah is a - - - - person because she dislikes working hard.

- A) lazy B) honest
- C) punctual D) hardworking

11. My brother John is very selfish because he always - - - - .

- A) thinks only about himself
- B) takes care of poor people
- C) spends time with her friends
- D) buys presents for her friends

12. **Amanda** :After school, I always rest at home for two hours, and then I have dinner with my family.

Sue : - - - -?

Amanda :Never. I feel so tired.

- A) What do you do in the evenings
- B) What do you usually have for dinner
- C) Where do you generally have dinner
- D) How often do you go out in the evenings

13. Next weekend, my grand parents are - - - - their 70th wedding anniversary with a greatparty.

- A) helping B) inviting
- C) engaging D) celebrating

14.Megan :How about going to the cinema?

Amy : - - - -

Megan :Then, let's go and watch a comedy film.It's funny.

Amy :That's OK!

- A) What kind of a movie is it?
- B) Why do you like comedies?
- C) Hope to like it!
- D) Sounds good!

15. I. No, thanks.

II.Would you like to go camping?

III. I think the woods are dangerous.

IV. Why not?

Karışık olarak verilen cümlelerin anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde sıralandığı seçeneği işaretleyiniz.

- A) IV - I - III - II
- B) II - I - IV - III
- C) II - IV - I - III
- D) IV - III - I - II

16. Don't forget to take your umbrella because it is - - - - outside.

- A) freezing B) raining
- C) cold D) hot

17.



Verilen görseli ifade eden seçeneği işaretleyiniz.

- A) She can dye and design hair.
- B) She draws and paints pictures.
- C) She can examine people.
- D) She works at the school

18. Hazel :Can your father take us to the museum?

Jessica : - - - - . He is ill now.

- A) I'm sorry, he can't
- B) See you later, then
- C) Of course, he can
- D) Sorry, I don't understand

19. I work at cafes and restaurants. I can serve food and drinks. I can also Show you the empty tables. What do I do?

- A) A pilot.
- B) A waitress.
- C) A dentist.
- D) An architect

20. Terry:It's nearly six pm. We will be late. - - - - .

Dave: I will be ready in five minutes.

Terry: OK, I am waiting for you.

- A) Be quick
- B) Be quiet
- C) Save energy
- D) Use the air conditioner

EK-F: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu

T.C VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ LİSANSÜSTÜ TEZ ORJİNALLİK RAPORU	
Tarih: 08/03/2021	
Tez Başlığı / Konusu: : Ortaokul Öğrencilerinin Dyned Kullanımlarının İngilizceye Yönelik Tutumlarına, Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Düzeylerine ve Akademik Başarılarına Etkileri	
Yukarıda başlığı/konusu belirlenen tez çalışmamın Kapak sayfası, Giriş, Ana bölümler ve Sonuç bölümlerinden oluşan toplam 66 sayfalık kısmına ilişkin, 08/03/2021 tarihinde tez danışmanım tarafından Turnitin intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtreleme uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 10 (on) dur. Uygulanan filtreler aşağıda verilmiştir: - Kabul ve onay sayfası hariç, - Teşekkür hariç, - İçindekiler hariç, - Simge ve kısaltmalar hariç, - Gereç ve yöntemler hariç, - Kaynakça hariç, - Alıntılar hariç, - Tezden çıkan yayınlar hariç, - 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç (Limit inatch size to 7 words) Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Lisansüstü Tez Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılmasına İlişkin Yönergeyi inceledim ve bu yönergede belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim. Gereğini bilgilerinize arz ederim. 08/03/2021 İmza	
Adı Soyadı: Bedirhan Ahmet KÜÇÜK Öğrenci No:16940001139 Anabilim Dalı: Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı Programı: Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bilim Dalı Statüsü: Y. Lisans ☒ Doktora ☐	
DANIŞMAN ONAYI UYGUNDUR Dr. Öğr. Üyesi Sezen ARSLAN	ENSTİTÜ ONAYI UYGUNDUR Servet CAN Enstitü Sekreteri