



T.C.

**ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİ TEZLİ
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**YENİ NESİL ÖĞRENME METODU İLE
OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE YABANCI UYRUKLU ÇOCUKLARA
TÜRKÇE ÖĞRETİMİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HİLAL ŞİRİN KARAMAN

**Tez Danışmanı
DOÇ. DR. HULUSİ GEÇGEL**

ÇANAKKALE – 2023



T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİ TEZLİ
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**YENİ NESİL ÖĞRENME METODU İLE OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE
YABANCI UYRUKLU ÇOCUKLARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HİLAL ŞİRİN KARAMAN

Tez Danışmanı
DOÇ.DR. HULUSİ GEÇGEL

ÇANAKKALE – 2023



T.C
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



Hilal ŞİRİN KARAMAN tarafından Doç. Dr. Hulusi GEÇGEL yönetiminde hazırlanan ve **28/08/2023 tarihinde** aşağıdaki jüri karşısında sunulan **“Yeni Nesil Öğrenme Metodu ile Okul Öncesi Dönemde Yabancı Uyruklu Çocuklara Türkçe Öğretimi”** başlıklı çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü **Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı’nda YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Doç. Dr. Hulusi GEÇGEL

.....

(Danışman)

Dr. Öğr. Üyesi Fatih KANA

.....

Dr. Öğr. Üyesi Emrullah BANAZ

.....

Tez No : 10566796

Tez Savunma Tarihi : 28/08/2023

.....

Prof. Dr. Ahmet Evren ERGİNAL

Enstitü Müdürü

.....

ETİK BEYAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi taahhüt ve beyan ederim.

Hilal ŞİRİN KARAMAN

28/08/2023

TEŞEKKÜR

Tez çalışmamın planlamasından tamamlanma sürecine kadar, her aşamasında alicenap kişiliği ile bana yardımcı ve yol gösterici olan saygıdeğer hocam ve danışmanım Doç. Dr. Hulusi GEÇGEL'e, lisansüstü eğitimim süresince kendisinden ders aldığım, deneyim ve görüşlerinden yararlandığım bize cesaret veren değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Fatih KANA 'ya en içten teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca yüksek lisans eğitimimi aldığım Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi programında görevli olan tüm hocalarıma çok teşekkür ederim.

Sadece eğitim hayatımın değil her anımda yanımda olan, gani gönüllü, sevgili eşim, yoldaşım Cafer KARAMAN'a ve beni destekleyen hayatımın neşeleri canım oğullarım Abdulhamit ve Ahmet Murat'a candan teşekkür ederim. Bu zor fakat güzel bir akademik yolculukta benden desteklerini esirgemeyen ve her sıkıntımı gideren canım annem ve babama sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Tezin hazırlanma aşamalarında bana gönülden katkıda bulunan gizli kahramanlarım kuzenlerime, ekip arkadaşlarıma ve meslektaşlarıma çok teşekkür ederim.

Tezimde emeği geçen isimlerini sayamadığım herkese çok teşekkürler.

Hilal ŞİRİN KARAMAN

Çanakkale, Ağustos 2023

ÖZET

YENİ NESİL ÖĞRENME METODU İLE OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE YABANCI UYRUKLU ÇOCUKLARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

HİLAL ŞİRİN KARAMAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Hulusi GEÇGEL

28/08/2023,125

Erken çocukluk, çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimi için hayati bir gelişim dönemidir. Yeni Nesil Öğrenme, ortaya çıkan stratejileri, teknolojileri ve paradigmaları kullanarak 21. Yüzyılda öğrenciler için sonuçları en üst düzeye çıkarmayı amaçlayan yenilikçi ve uyarlanabilir bir eğitim yaklaşımıdır. Eğitim ortamının karmaşıklığını, heterojenliğini ve bağlama özgüllüğünü hesaba katan etkili bir eğitim için geniş bir çerçeve oluşturmanın önemini vurgular.

Yeni Nesil Öğrenme, eğitimcilerin ve araştırmacıların, öğrencilerin bireyselliğini kabul ederek, iletişimi ve öğrenme çıktılarını geliştirmek için teknolojiyi kullanarak, sık geri bildirim sağlayarak, ekip tabanlı projeler kullanarak, iş-yaşam dengesini sağlayarak, kendi kendine öğrenmeyi teşvik ederek ilgi çekici ve etkili öğrenme deneyimleri yaratabileceklerini önermektedir. Yeni Nesil Öğrenme yaklaşımı, erken çocukluk eğitiminin önemini kabul eder ve erken çocukluk eğitimi için diğer stratejiler olarak oyun ve multimedya tabanlı öğrenmeyi içerir. Yenilikçi ve gelişmiş öğretim uygulamalarını kullanmak, farklı öğrencilerin ve bağlamların benzersiz zorluklarını ve ihtiyaçlarını ele almaya, değişen eğitim ortamının taleplerini karşılamaya ve yaşam boyu öğrenenler oluşturmaya yardımcı olabilir.

Bu çalışmamız, yeni nesil öğrenme metotlarından biri olan mobil öğrenmenin okul öncesi öğretmenleri tarafından yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde mobil öğrenmeyi nasıl benimsediklerini değerlendirmek için ilişkisel tarama modeli kullanılarak oluşturulmuştur. Araştırmaya Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan 96 öğretmen katılmıştır. “Mobil Öğrenme (M-öğrenme) Benimseme Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmada öğrencilerin mobil öğrenmeye yönelik tutumlarının, öğretmenlerin onu kullanma niyeti üzerinde olumlu bir

etkiye sahip olduğu ve cinsiyetin öğretmenlerin tutumlarını şekillendirmede önemli bir rol oynamadığı gözlenmiştir. Mobil öğrenmeyi benimseme ölçeği maddeleri ile öğretmenlerin eğitim durumları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Mobil Öğrenme, Uzaktan Eğitim, Okul Öncesi Eğitim, Mobil Dil Eğitimi, Online Eğitim, Yeni Nesil Öğrenme.



ABSTRACT

TEACHING TURKISH TO FOREIGN CHILDREN IN PRESCHOOL PERIOD WITH A NEW GENERATION LEARNING METHOD

Hilal ŞİRİN KARAMAN

Çanakkale Onsekiz Mart University

School of Graduate Studies

Master of Science Thesis in Turkish and Social Sciences Education

Advisor: Assoc. Dr. Hulusi GEÇGEL

28/08/2023,125

Early childhood is a vital developmental period for children's cognitive, social and emotional development. Next Generation Learning is an innovative and adaptable educational approach that aims to maximize outcomes for students in the 21st Century using emerging strategies, technologies and paradigms. It highlights the importance of creating a broad framework for effective education that takes into account the complexity, heterogeneity and context specificity of the educational environment.

Next Generation Learning believes that educators and researchers can create engaging and effective learning experiences by recognizing the individuality of students, using technology to improve communication and learning outcomes, providing frequent feedback, using team-based projects, promoting work-life balance, and promoting self-learning. recommends. The Next Generation Learning approach recognizes the importance of early childhood education and includes games and multimedia-based learning as other strategies for early childhood education. Using innovative and advanced teaching practices can help address the unique challenges and needs of different students and contexts, meet the demands of the changing educational environment, and create lifelong learners.

This study was created by using the relational screening model to evaluate how mobile learning, one of the new generation learning methods, was adopted by preschool teachers in teaching Turkish as a foreign language. 96 teachers working in schools affiliated to the Ministry of National Education participated in the research. “Mobile Learning (M-learning) Adoption Scale” was used. In the study, it was observed that students' attitudes towards mobile learning had a positive effect on teachers' intention to use it, and gender did not play an important role

in shaping teachers' attitudes. A significant difference was found between the items of the mobile learning adoption scale and the educational status of the teachers.

Keywords: Mobile Learning, Distance Education, Preschool Education, Mobile Language Education, Online Education, New Generation Learning.



İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	i
ETİK BEYAN.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
SİMGELER ve KISALTMALAR.....	xi
TABLolar DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiv

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

	1
1.1. Problem Durumu	3
1.2. Problem Cümlesi ve Alt Problemler	5
1.2.1. Problem Cümlesi	5
1.2.2. Alt Problemler	5
1.3. Araştırmanın Amacı	6
1.4. Araştırmanın Önemi	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.6. Araştırmanın Varsayımları	8
1.7. Tanımlar	9

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

	11
2.1. Mobil Teknolojilerin Gelişimleri	11
2.2. Uzaktan Öğrenme	14
2.3. Mobil Öğrenme	20
2.4. Mobil Öğrenmenin Avantajları	28

2.5. Okul Öncesi Eğitimde Yeni Nesil Öğrenme Metodu	30
2.5.1. Yeni Nesil Öğrenme Metodu	35
2.5.2. Okul Öncesi Dönemde Yabancı Dil Öğretimi	42
2.5.3. Okul Öncesi Eğitimde Yabancı Dil Öğretimi Üzerine Yapılan Çalışmalar.....	48

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

3.1. Araştırma Modeli	66
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu	66
3.3. Veri Toplama Süreci ve Analizi	69
3.4. Veri Toplama Aracı	70
3.5. Geçerlilik ve Güvenirlik.....	71

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI

4.1. Öğretmenlerin Göreceli Avantaj Boyutuna Yönelik Görüşlerine Göre Bulgular.	72
4.2. Öğretmenlerin Uyumluluk Boyutuna Yönelik Görüşlerine Göre Bulgular	72
4.3. Öğretmenlerin Denenebilirlik Boyutuna Yönelik Görüşlerine Göre Bulgular	73
4.4. Öğretmenlerin Karmaşıklık Boyutuna Yönelik Görüşlerine Göre Bulgular ...	73
4.5. Öğretmenlerin Gözlenebilirlik Boyutuna Yönelik Görüşlerine Göre Bulgular ...	74
4.6. Öğretmenlerin M-Öğrenmeyi Benimseme Ölçeğindeki Boyutlara İlişkin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları	75
4.7. Öğretmenlerin M-Öğrenmeyi Benimseme Ölçeğindeki Maddelere İlişkin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları	76
4.8. Öğretmenlerin M-Öğrenmeyi Benimseme Ölçeğindeki Boyutlara İlişkin Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunma Durumu Değişkenlerine Göre T-Testi Sonuçları	78
4.9. Öğretmenlerin M-Öğrenmeyi Benimseme Ölçeğindeki Maddelere İlişkin Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunma Durumu Değişkenlerine Göre T-Testi Sonuçları	79
4.10. Öğretmenlerin M-Öğrenmeyi Benimseme Ölçeğindeki Boyutlara İlişkin Sınıfında Kullanılan Mobil Öğrenme Uygulamaları Değişkenlerine Göre T-Testi Sonuçları	81
4.11. Öğretmenlerin M-Öğrenmeyi Benimseme Ölçeğindeki Maddelere İlişkin Sınıflarda Kullanılan Mobil Öğrenme Uygulamaları Değişkenlerine Göre T-Testi Sonuçları	82

4.12	Öğretmenlerin M-Öğrenmeyi Benimseme Ölçeğindeki Boyutlara İlişkin Eğitim Durumu Değişkenlerine Göre T-Testi Sonuçları	83
4.13	Öğretmenlerin M-Öğrenmeyi Benimseme Ölçeğindeki Maddelere İlişkin Eğitim Durumu Değişkenlerine Göre T-Testi Sonuçları	84
4.14	Öğretmenlerin M-Öğrenmeyi Benimseme Ölçeğindeki Boyutlarla Yaş Arasındaki ANOVA Analiz Sonuçları,	86
4.15	Öğretmenlerin M-Öğrenmeyi Benimseme Ölçeğindeki Maddelerle Yaş Arasındaki ANOVA Analiz Sonuçları	87
4.16	Öğretmenlerin M-Öğrenmeyi Benimseme Ölçeğindeki Boyutlarla Mesleki Süreleri Arasındaki ANOVA Analiz Sonuçları	90
4.17	Öğretmenlerin M-Öğrenmeyi Benimseme Ölçeğindeki Maddelerle Mesleki Süreleri Arasındaki ANOVA Analiz Sonuçları	91

BEŞİNCİ BÖLÜM SONUÇ ve ÖNERİLER

94

5.1.	Sonuç ve Tartışma	94
5.2	Öneriler	105
	KAYNAKÇA	109
	EKLER	I
	EK 1. ARAŞTIRMADA KULLANILAN GÖRÜŞME FORMU	II
	ÖZGEÇMİŞ	IV

SİMGELER VE KISALTMALAR

TPAB	: Teknolojik Pedagojik ve İçerik Bilgisi
BİT	: Bilgi ve İletişim Teknolojileri
vd.	: ve diğerleri
ÖYS	: Öğrenme Yönetim Sistemleri
NGTM	: Yeni Nesil Öğretim Modeli
ark.	: arkadaşları
MALL	: Mobil Destekli Dil Öğrenimi
DEP	: Uzaktan Eğitim Pedagojisi
DL	: Uzaktan Eğitim
LMS	: Öğrenim Yönetim Sistemi
PDA	: Kişisel Dijital Asistanlar
PEDR	: Oyna-Keşfet-Keşfet-Yansıt
STEAM	: Bilim, Teknoloji, Mühendislik, Sanat ve Matematik
AK-MCS	: Aktif Öğrenme Güvenilirlik Yöntemi
DEF	: Dünya Ekonomik Forumu
AIWBES	: Akıllı Web Tabanlı Eğitim Sistemleri
AR	: Artırılmış Gerçeklik
PLE	: Kişisel Öğrenme Ortamları
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
IPC	: Uluslararası Okul Öncesi Müfredatı
ELL	: İngilizce Öğrenen
DLL	: Çift Dil Öğrenen
ESL	: İngilizce'yi İkinci Dil Olarak Öğrenen
RILCA	: Araştırma Tabanlı Etkileşimli Dil ve Kültür Uygulaması

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
Tablo 1	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetleri	66
Tablo 2	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Eğitim Durumu	67
Tablo 3	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Meslekte Geçirdiği Süre	68
Tablo 4	Ölçeğe Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	69
Tablo 5	Öğretmenlerin Göreceli Avantaj Boyutuna Yönelik Görüşleri	72
Tablo 6	Öğretmenlerin Uyumluluk Boyutuna Yönelik Görüşleri	72
Tablo 7	Öğretmenlerin Denenebilirlik Boyutuna Yönelik Görüşleri	73
Tablo 8	Öğretmenlerin Karmaşıklık Boyutuna Yönelik Görüşleri	73
Tablo 9	Öğretmenlerin Gözlenebilirlik Boyutuna Yönelik Görüşleri	74
Tablo 10	Öğretmenlerin M-Öğrenmeyi Benimseme Ölçeğindeki Boyutlara İlişkin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları	75
Tablo 11	Öğretmenlerin M-Öğrenmeyi Benimseme Ölçeğindeki Maddelere İlişkin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları	78
Tablo 12	Öğretmenlerin M-Öğrenmeyi Benimseme Ölçeğindeki Boyutlara İlişkin Sınıfta Yabancı Uruklu Öğrenci Bulunma Durumu Değişkenlerine Göre T-Testi Sonuçları	78
Tablo 13	Öğretmenlerin M-Öğrenmeyi Benimseme Ölçeğindeki Maddelere İlişkin Sınıfta Yabancı Uruklu Öğrenci Bulunma Durumu Değişkenlerine Göre T-Testi Sonuçları	79
Tablo 14	Öğretmenlerin M-Öğrenmeyi Benimseme Ölçeğindeki Boyutlara İlişkin Sınıflarda Kullanılan Mobil Öğrenme Uygulamaları Değişkenlerine Göre T-Testi Sonuçları	81
Tablo 15	Öğretmenlerin M-Öğrenmeyi Benimseme Ölçeğindeki maddelere İlişkin Sınıflarda Kullanılan Mobil Öğrenme Uygulamaları Değişkenlerine Göre T-Testi Sonuçları	82
Tablo 16	Öğretmenlerin M-Öğrenmeyi Benimseme Ölçeğindeki Boyutlara İlişkin Eğitim Durumu Değişkenlerine Göre T-Testi Sonuçları	83

Tablo 17	Öğretmenlerin M-Öğrenmeyi Benimseme Ölçeğindeki Maddelere İlişkin Eğitim Durumları Değişkenlerine Göre T-Testi Sonuçları	84
Tablo 18	Öğretmenlerin M-Öğrenmeyi Benimseme Ölçeğindeki Boyutlarla Yaş Arasındaki ANOVA Analiz Sonuçları	86
Tablo 19	Öğretmenlerin M-Öğrenmeyi Benimseme Ölçeğindeki Maddelerle Yaş Arasındaki ANOVA Analiz Sonuçları	87
Tablo 20	Öğretmenlerin M-Öğrenmeyi Benimseme Ölçeğindeki Boyutlarla Meslekteki Süreleri Arasındaki ANOVA Analiz Sonuçları	90
Tablo 21	Öğretmenlerin M-Öğrenmeyi Benimseme Ölçeğindeki Maddelerle Meslekteki Süreleri Arasındaki ANOVA Analiz Sonuçları	91

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil No	Şekil Adı	Sayfa No
Şekil 1.	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaş Bilgileri	67
Şekil 2.	Yabancı Uyruklu Öğrenci Sayıları	68
Şekil 3.	M-Öğrenme Uygulamaları Kullanımı	69



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

21. yüzyılda teknolojik gelişmenin, sosyal ve kültürel değişimin daha hızlı olduğu gerçeği tartışılmaz. Bu nedenle, yabancı dil bilmenin ve öğrenmenin önemi ön plana çıkmaktadır. Ülkemiz Avrupa Birliği üyeliği hedefi doğrultusunda, çağın teknolojisini, bilimini öğrenmek, anlamak, sahiplenmek ve üretmek için daha fazla çaba harcamaya başlamıştır. Türkiye sadece batı odaklı eğitim değişimi için değil sosyolojik hareketliliğinden dolayı da diğer ülkelerden daha fazla ciddiyetle yabancı dil öğrenimine odaklanmalıdır.

Günümüzde artık bir yabancı dilin yeterli olmadığı, entelektüel bir meslek edinme yolunda gidildiği görülmektedir. Bilgisayar becerileri ve yabancı dil bilgisi, çağa ayak uydurmak ve yakalamak için vazgeçilmez bir gereklilik haline gelmiştir. Türkiye'de yaklaşık iki asırdır yabancı dil öğretimi konusunda çalışmalar yapılmaktadır. Farklı eğitim politikalarının etkisiyle zaman zaman değişik yabancı dil öğretim yöntemleri denenmiştir (Aba, 2023).

Son yıllarda yabancı dil eğitiminde yeni nesil öğrenme yöntemlerine olan ilgi giderek artmaktadır. Çeşitli alanlardan araştırmacılar, bu yöntemlerin etkililiğini araştırmak ve öğrencilerin dil yeterliliklerini artırabilecek umut verici uygulamaları belirlemek için çalışmalar yürütmüştür (Erdem, Turcan ve Tekin, 2020; Panagiotidis, 2018; Sadikova ve Alimbaeva, 2020; Zh, 2017; Truong, 2017).

Erdem, Turcan ve Tekin (2020), çevrimiçi öğrenme, oyunlaştırma ve harmanlanmış öğrenme dahil olmak üzere yeni nesil öğrenme yöntemlerinin etkililiğine odaklanarak dil eğitiminde yeni nesil öğrenme ve farkındalık üzerine karşılaştırmalı bir çalışma gerçekleştirmiştir. Sonuçlar, bu yöntemlerin öğrencilerin motivasyonunu ve katılımını etkili bir şekilde iyileştirebileceğini ve daha iyi öğrenme sonuçlarına yol açabileceğini göstermektedir. Benzer şekilde Panagiotidis (2018), etkili dijital öğrenme ortamları tasarlamak için umut verici uygulamaları belirleyerek dil öğreniminde teknolojilerin kullanımını araştırdı. Sadikova ve Alimbaeva (2020), proje tabanlı öğrenme, ters yüz edilmiş sınıflar ve mobil öğrenme dahil olmak üzere çeşitli yenilikçi yaklaşımları inceleyerek yeni nesil yabancı dil öğretim yöntemlerini araştırdı. Bu araştırma sonucunda öğrencilerin dil yeterliliğini ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirme potansiyeline sahip olduğunu tespit etmişlerdir.

Zh'nin (2017) yabancı dil öğretiminde yeni nesil yöntemler üzerine yaptığı çalışma, öğrenen özerkliğini ve kendi kendini yönetmeyi destekleyen aktif ve işbirlikçi bir öğrenme ortamı yaratmanın önemini vurguladı. Truong (2017), İngilizce öğrenenler için yeni nesil öğrenme modellerine odaklandı, ikinci dil olarak İngilizce öğretmenin zorluklarını gözden geçirdi ve kişiselleştirilmiş öğrenme, işbirlikçi öğrenme ve oyun tabanlı öğrenme dahil olmak üzere etkili öğrenme modelleri tasarlamak için umut verici uygulamaları belirledi. Yeni nesil öğrenme yöntemleri, motivasyonu, katılımı ve dil yeterliliğini teşvik ederek yabancı dil eğitimi önemli ölçüde iyileştirme potansiyeline sahiptir.

Godwin-Jones (2011), dil öğreniminde mobil uygulamaların kullanımını inceler ve bunların dil becerilerinin, kültürel farkındalığın ve okuryazarlığın gelişimini destekleyebileceğini öne sürer. Mobil okuryazarlığın öğrencileri güçlendirme, otantik öğrenme deneyimleri sağlama ve daha fazla bağımsızlığı teşvik etme potansiyeline sahip olduğunu vurgulamaktadır. Joldanova, Tleuzhanova, Kitibayeva, Smanova ve Mirza (2022), dil eğitimi bağlamında Teknolojik Pedagojik ve İçerik Bilgisi (TPAB) modelini ve Acmeolojik Yeterlilik Çerçevesini kullanarak dil öğretmenlerinin yeterlilik gelişimini araştırmaktadır. Bu modellerin uygulanmasının, dil öğrenme ortamlarında BİT kaynaklarının etkin kullanımına katkıda bulunabileceğini iddia etmektedirler.

Ghasemi ve Hashemi (2011), İngilizce öğretiminde Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin (BİT) rolünü araştırmaktadır. BİT entegrasyonunun dil becerileri edinimini önemli ölçüde iyileştirebileceğini, özerk öğrenmeyi teşvik edebileceğini ve eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin gelişimini destekleyebileceğini savunmuşlardır. Cook (2013), ikinci dil edinimini bilişsel bir bakış açısıyla inceler ve uygulama, girdi ve geri bildirimin önemini vurgular. Teknolojinin, öğrencilere otantik materyallere erişim sağlayarak, sınıf dışında pratik yapmalarına izin vererek ve anadili İngilizce olan kişilerle etkileşimli iletişimi destekleyerek dil öğrenimini geliştirebileceğini iddia etmektedir.

Norton (2013), öğrencilerin kimliklerinin dil öğreniminde önemli faktörler olduğunu savunarak kimlik ve dil öğrenimini inceler. Çeşitli materyaller sağlamanın ve çok kültürlülüğü kucaklayan, öğrenenlerin eylemini destekleyen ve eleştirel düşünmeyi teşvik eden kapsayıcı öğrenme ortamları yaratmanın önemini vurgular. Blake (2013), yabancı dil sınıfında teknoloji kullanımını inceler ve teknolojinin dil öğrenimini nasıl destekleyebileceğine dair belirli örnekler sunar. Teknolojinin, otantik materyallere erişim sağlayarak, etkileşimli ve işbirlikçi öğrenmeyi destekleyerek ve öğrenenlerin eylemini teşvik eden görevleri kolaylaştırarak dil öğrenimini geliştirebileceğini öne sürer.

Bilim ve teknolojideki gelişmeler, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, bireylerin daha üst niteliklere sahip olmasını gerektirdiğinden eğitim programlarında güncellemeler yapılmıştır (Kayhan, Altun ve Gürol, 2019, s. 23). Buna göre okullarda öğretim materyalleri ve öğrenim ortamları yeniden tasarlanmıştır (Geçgel, Kana, Vatansever ve Çalık, 2020, s. 1648). Türkçe öğretiminde olduğu gibi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ve okul öncesi dönemde yabancı uyruklu çocuklara Türkçe öğretimi konusunda da okul öncesi çocukların bilişsel gelişiminin farkında olan eğitimciler, mevcut bilgi ve becerileri yeni öğrenme durumlarında kullanabilirler (“Looking for other ways”, 2023). Ayrıca, erken çocukluk öğrenim çıktıları iyileştirmek için teknoloji, oyun tabanlı bir öğrenme ortamına entegre edilmelidir; bununla birlikte, teknoloji destekli müdahalelerin erken çocukluk öğrenim çıktıları üzerindeki etkisi önemlidir ve okul öncesi öğretmenlerinin teknolojiyi sınıfta etkili bir şekilde kullanmak için özel eğitim ve mesleki gelişime ihtiyaçları vardır (Paul, Hansen, Marelle ve Wright 2023).

1.1. Problem Durumu

Okul öncesi eğitim, çocukların dil becerilerini geliştirmeleri ve yeni dilleri öğrenmeleri için kritik bir dönemdir. Ancak, yabancı çocuklara Türkçe öğretiminde bazı zorluklar ve problemler ortaya çıkmaktadır.

Dil Engelleri: Yabancı çocuklar Türkçeyi ana dillerinden farklı bir dil olarak öğrenmek zorunda kalmaktadır. Dil engelleri kelime dağarcığı, gramer ve telaffuz ile ilgili sorunlara neden olabilir. Bu da çocukların Türkçe anlamalarını, konuşmalarını ve iletişim kurmalarını zorlaştırmaktadır (Schmitt, 2008; Stæhr, 2009).

Kültürel Farklılıklar: Yabancı çocuklar, Türk kültürü, gelenekleri ve yaşam tarzına aşina olmadıkları için kültürel farklılıklarla karşılaşabilirler. Bu, öğrenme sürecini etkileyebilir ve çocukların Türkçeyi anlamalarını ve kullanmalarını zorlaştırabilir. Bununla birlikte, araştırmalar, kültürel farklılıkların dili uygun şekilde anlama ve kullanma becerilerini etkileyebileceğinden, dil öğrenenler için bir zorluk oluşturabileceğini göstermektedir. Ek olarak, dil ve kültürün yakından bağlantılı olduğu ve bir dilin kültürel bağlamını dikkate almadan öğretimin etkisiz olabileceği yaygın olarak kabul edilmektedir.

(Elmes, 2013; Mazari ve Derraz, 2015). Bu nedenle, Türkçe öğrenen yabancı çocukların kültürel farklılıklar nedeniyle zorluklarla karşılaşabileceklerini varsaymak mantıklıdır.

Motivasyon ve İlgi: Yabancı çocuklar yeni bir dil öğrenmenin zorluklarıyla karşılaşabilir ve motivasyonlarını kaybedebilirler. Türkçe öğrenmek için yeterli ilgi ve motivasyonun olmaması öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilir. Araştırmalar, motivasyonun dil öğrenmede önemli bir rol oynadığını ve motivasyon eksikliğinin öğrenme sürecini olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir (Dörnyei, 2014). Ek olarak, öğrencilerin hedef dile ve kültürüne olan ilgilerinin, öğrenme motivasyonlarını etkileyen önemli bir faktör olduğu öne sürülmüştür (Dörnyei, 2005). Bu durumda, çocukların yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyonları ve ilgileri doğrultusunda öğrencilerin ilgi, ihtiyaçları ve kültürleri ile uyumlu öğretim yöntemlerini içeren bir müfredat geliştirilemediğinde birçok zorluklar karşımıza çıkmaktadır.

Öğretme Yöntemleri: Geleneksel öğretim yöntemleri yabancı çocuklara Türkçe öğretiminde yetersiz kalabilmektedir. Yeni nesil öğrenme yöntemlerine uygun yöntem ve kaynaklar kullanılmadığında çocukların dil öğrenme süreçleri etkilenmekte ve verimlilikleri düşebilmektedir. Araştırmalar, dil öğrenimi için geleneksel öğretim yöntemlerinin, özellikle farklı öğrenme stilleri ve geçmişleri olan bireyler için, her zaman etkili olmayabileceği fikrini desteklemektedir (Ellis, 2015). Öte yandan, yenilikçi öğretim yöntemleri ve teknoloji kullanımı dil öğrenimi için faydalı olabilir (Chik, 2014). Bu nedenle, Türkçe öğrenen yabancı çocukların yeni nesil öğrenme yöntem ve kaynaklarının kullanılmasından faydalanabileceklerini varsaymak mantıklıdır.

Dil öğrenenler için öğretimi bireyselleştirmenin önemine dair çok sayıda araştırma vardır. Örneğin araştırmalar, bireyselleştirilmiş öğretimin geleneksel sınıf eğitimine kıyasla daha iyi dil öğrenme sonuçlarına yol açabileceğini göstermiştir (Sugano ve Mamolo, 2021). Bireyselleştirilmiş öğretim kavramı, özellikle bireysel farklılıkların önemli olduğu ikinci dil öğretimi için modern öğretim metodolojilerinde önemli bir husus haline gelmiştir. Bu nedenle, öğretimi her öğrencinin öğrenme stiline, ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına göre uyarlamak, yabancı çocuklarda öğrenmeyi olumlu yönde etkileyebilecek önerilen bir uygulamadır.

Bu problemler göz önüne alındığında, okul öncesi eğitimde yeni nesil öğrenme metotları ile yabancı çocuklara Türkçe öğretimi desteklemek, dil öğrenme sürecini daha etkili, eğlenceli ve bireyselleştirilmiş hale getirmek için önemli bir adım olarak değerlendirilebilir.

1.2. Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Bu bölümde, araştırmanın temel problem cümlesine ve alt problemlerine yer verilmiştir.

1.2.1. Problem Cümlesi

Bu çalışmada aşağıda yer alan temel problem cümlesine cevap aranmıştır: “Yeni nesil öğrenme metodu, okul öncesi dönemde yabancı uyruklu çocuklara Türkçe öğretilirken nasıl uygulanmaktadır, yeni nesil öğrenme metotlarından biri olan Mobil öğrenmenin yabancı uyruklu çocuklara Türkçe öğretiminde okul öncesi öğretmenleri tarafından benimsenme düzeyi nedir?”

1.2.2. Alt Problemler

Bu çalışmanın amacı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okul öncesi öğretmenlerinin mobil öğrenmeyi ne ölçüde benimsediğini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda sıralanan alt problemlere cevap aranmaya çalışılmıştır.

1. Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin mobil öğrenmeyi benimsemeleriyle cinsiyetler arasında istatistiksel anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin mobil öğrenmeyi benimsemeleriyle yaş düzeyleri arasında istatistiksel anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin mobil öğrenmeyi benimsemeleriyle meslekte geçirdikleri süreler ile ilgili istatistiksel anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin mobil öğrenmeyi benimsemeleriyle öğrenim düzeyleri arasında istatistiksel anlamlı bir farklılık var mıdır?

5. Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin mobil öğrenmeyi benimseme düzeyleriyle sınıflarında mobil öğrenme uygulamalarını kullanması ile ilgili istatistiksel anlamlı bir farklılık var mıdır?

6. Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin mobil öğrenmeyi benimsemeleriyle sınıflarında yabancı uyruklu öğrenci olması arasında istatistiksel anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi eğitimde yeni nesil öğrenme metotlarının kullanılmasıyla yabancı çocuklara Türkçe öğretimini değerlendirmek ve bu metotların dil öğrenme sürecine etkisini araştırmaktır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Dil becerilerini geliştirmek: Yabancı çocuklara Türkçe öğretmek, dil becerilerini geliştirmenin önemli bir yoludur. Okul öncesi dönem, dil öğreniminin temellerinin atıldığı dönemdir. Yeni nesil öğrenme yöntemleri, yabancı çocukların kelime dağarcığını genişletme, dil bilgisi öğrenme ve iletişim becerilerini geliştirme gibi hedeflere ulaşmalarına yardımcı olabilir, yabancılar için daha etkili dil öğrenimi sağlayabilir.

Bütünleşme ve sosyal uyum: Yabancıların Türkçeyi etkili bir şekilde öğrenmesi, sosyal entegrasyon sürecine katkıda bulunur. Türkçe öğrenmek, yabancı çocukların daha derin Türk kültürüyle bağlantı kurmasını ve diğer çocuklarla daha iyi iletişim kurmasını sağlar. Sosyal uyumu artırır ve çocukların eğitim, arkadaşlıklar ve gelecekteki fırsatlar açısından kendilerini daha iyi konumlandırmalarına yardımcı olur.

Öğrenme deneyimini geliştirmek: Yeni nesil öğrenme yöntemleri, yurtdışından gelen çocuklar için daha etkili ve etkileşimli öğrenme deneyimleri sunar. Ayrıca, öğrencilerin anadili Türkçe olan kişilerle etkileşime girmeleri ve kültürel etkinliklere katılmaları için fırsatlar oluşturmak, onların Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyonlarını ve ilgilerini de artırabilir. Dil öğrenimi için gerçek yaşam bağlamları sağlanarak, öğrencilerin Türk dilini ve kültürünü daha iyi anlayabilmeleri için fırsat oluşturulur.

Oyuna dayalı öğrenme: Görsel ve işitsel uyaranlar ve etkileşimli materyaller gibi unsurlar sayesinde çocukların öğrenmeye olan ilgileri ve motivasyonları artar. Bu, öğrenmeyi daha eğlenceli ve etkili hale getirir.

Bireyselleştirilmiş öğrenme: Bu yöntem ile her çocuğun öğrenme stili, hızı ve ihtiyaçlarına göre öğrenme ortamı oluşturulur. Yeni nesil öğrenme yöntemi ile oluşturulan bu ortamlarda çocuk kendini daha rahat ifade edeceği seçenekleri tanır ve uygular.

Yeni nesil öğrenme yöntemleri, çocukların öğrenme ihtiyaçlarına göre uyarlanmış içerik ve yöntemler sunarak her çocuğun kendi hızında ilerlemesine olanak tanır. Bu, çocukların akademik performansını ve özgüvenlerini artırır. Teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte geleceğin öğrenme ortamları dijitalleşme eğilimine geçmektedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

“Okul öncesi eğitimde yeni nesil öğrenme metodu ile yabancı çocuklara Türkçe öğretim” konusunda bazı sınırlılıklar aşağıdaki gibi belirtilebilir:

- Kültürel Farklılıklar
- Öğretmen Nitelikleri
- Teknolojik Altyapı
- Çalışma Süresi ve Grup Büyüklüğü

Bu sınırlılıklar, “Okul öncesi eğitimde yeni nesil öğrenme metodu ile yabancı çocuklara Türkçe öğretim” konusunda karşılaşılan zorlukları ve dikkate alınması gereken faktörleri göstermektedir.

1.6. Araştırmanın Varsayımları

Özellikle okul öncesi dönemde yabancı çocukların dil öğrenme yeteneklerinin yüksek olduğu düşünülmektedir. Bu varsayıma göre yabancı çocuklara Türkçe yeni nesil öğrenme yöntemleri kullanılarak öğretildiğinde dil öğrenme süreci daha hızlı ve etkili olabilir.

Yabancı uyruklu çocukların yeni nesil öğrenme yöntemleri ile sunulan etkileşimli ve oyun tabanlı öğrenme materyallerine karşı yüksek ilgi ve motivasyona sahip oldukları varsayılmaktadır. Bu onların Türkçe öğrenme sürecine daha aktif katılmalarını sağlayabilir.

Yeni nesil öğrenme yöntemlerinin teknoloji tabanlı materyal ve araçlar kullanılarak yabancı çocuklara Türkçe öğretimini destekleyeceği düşünülmektedir. Bu varsayıma göre, teknoloji kullanımı çocukların ilgisini çekerek öğrenme deneyimini daha etkileşimli ve eğlenceli hale getirebilir.

Yabancı çocukların Türkçe öğrenme sürecinde sosyal iletişim ve pratik yapma olanaklarına sahip olmasının önemli olduğu varsayılmaktadır. Bu varsayıma göre, yabancı çocuklara yeni nesil öğrenme yöntemleriyle sunulan etkileşimli etkinlikler ve rol oyunları dilin pratik kullanımını teşvik ederek iletişim becerilerini geliştirebilir.

Diğer bir varsayım ise öğretmenin yeni nesil öğrenme yöntemlerini etkili bir şekilde uygulayabilmesinin önemli olduğu ile ilgilidir. Öğretmenlerin bu yöntem ve teknolojilere uyum sağlayabilmeleri, öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecindeki başarılarını etkileyebilir.

Bu varsayımlar “okul öncesi eğitimde yeni nesil öğrenme yöntemi ile yabancı çocuklara Türkçe öğretimi” konulu çalışmalarda dikkate alınabilir ve araştırmanın temelini oluşturabilir. Ancak araştırma sürecindeki her bir varsayımın doğruluğu ve etkisi ayrı ayrı incelenmelidir.

Tanımlar

Eğitim: “Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye etme” olarak açıklanmaktadır (TDK, 2005: 518). Geniş anlamda ise eğitim, bireyin kabiliyetlerinin, özellikle ahlak yönünün gelişmesi için ona yön ve şekil verilmesi; bu uğurda yapılan bilinçli ya da bilinçsiz etkilerin tümü olarak ifade edilmektedir (Fidan, 2012).

Okul Öncesi Eğitim: Çeşitli kaynaklarda farklı şekillerde tanımlanan okul öncesi eğitimi On Dördüncü Milli Eğitim Şurası’nda “0-77 ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı ve çevre imkanları sağlayan, onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen, onları toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan, temel eğitim bütünlüğü içerisinde yer alan bir eğitim süreci” olarak tanımlanmaktadır (Turaşlı, 2007).

Okul öncesi eğitim çocukların benzersiz ilgi alanları ve yetenekleriyle kendi kişiliklerini geliştirmelerine olanak tanır, çocuklara etkinlik seçmeleri, yeni şeyler denemeleri ve temel becerilerde ustalaşmaları için birçok fırsat sunar ve çocukların kendi başlarına bir şeyler bulmayı ve kabul etmeyi öğrenmelerine yardımcı olur.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi: Yabancı dil öğretimi, her geçen yüzyılda önemi hızla artan bir disiplin haline gelmiştir. Ulaşım ve haberleşme teknolojisinde yaşanan gelişmelere bağlı olarak yaşadığımız dünya da hızla küçülmekte ve ulaşılabilir hale gelmektedir. Dünya konjonktüründeki sosyal, siyasal ve ekonomik gelişmelere paralel olarak Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmeye olan ilgi ve istek de her geçen gün artmaktadır. Türkçeye gösterilen uluslararası ilginin artması yanında, iki dilli ve Türk soylu bireylerin Türkçe öğrenme ihtiyacı da bu disipline olan talepleri artırmaktadır (Kana ve Geçgel 2022).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi eğitim müfredatının önemli bir parçası haline gelmekle birlikte okul öncesi dönemde de yerini almaya başlamıştır. Özellikle sağlık turizminde çok ileri seviyeye gelen ülkemiz, aynı zamanda eğitim amaçlı cazibesinin hızla yayıldığı

Ortadoğu, Afrika ve Doğu Avrupa'dan ülkemize göç eden ailelerin ve çocuklarının okul öncesi dönemden üniversiteye kadar ilk tercihidir. Ayrıca çevremizdeki ülkelerden iç savaş, savaş, ekonomik kriz gibi sebeplerden dolayı zorunlu olarak ülkemize gelen göçmenler nedeniyle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi projesinin önemi son derece artırmış ve bu durum eğitimde akademik düzeyde ilgi görerek üniversitelerde de ders olarak okutulmaya başlamıştır.

Öğretim Yöntem ve Teknikleri: *Öğretim Yöntemi;* Öğretimin amaçlarına ulaşmak için öğretmenlerin öğretim amaçlarını, materyallerini, konuyu öğretim tekniklerini ifade eder. Öncelikle strateji belirlenir sonra yöntem seçilir. Hedefe ulaşmak için izlenen en kısa yoldur. *Öğretim Tekniği;* Öğretmenlerin öğrenmeyi en iyi şekilde gerçekleştirebilmeleri için dersin içeriğine konunun özelliğine göre seçtikleri yoldur. Öğretim materyallerini sunmada ve öğretim etkinliklerini yapılandırmada izlenen özel bir yoldur. (Köksal ve Atalay, 2017). Bir öğretim yaklaşımı, bir öğretmenin öğrencilerin bilgi, değer, tutum veya beceriler tarafından hazırlanan öğrenme çıktılarına dayalı olarak öğrenmelerini sağlamak için izlediği yol olarak tanımlanır.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Mobil Teknolojilerin Gelişimi

Son yıllarda mobil teknoloji, ileri öğrenme etkinliklerini desteklemek için gelişmiş ve küresel olarak yayılan bir rol üstlenmiştir. Öğrenciler, günlük yaşamlarında mobil teknolojiyle iç içe oldukları için bu durum doğal bir sonuç olarak ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, gelişmiş kablosuz teknolojilerin artışı, hareket halindeyken öğrenmeyi kolaylaştırmış ve bireylerin eğitim içeriğine herhangi bir yerden bağımsız bir şekilde erişmelerini sağlamıştır. Mobil teknoloji aynı zamanda zamanında ve etkileşimli bilgi edinimi için çeşitli fırsatlar sunarak öğrenme materyallerinin değişimini kolaylaştırır. Bu gelişmeler, mobil teknolojinin öğrenme süreçlerine entegre edilerek öğrencilere daha esnek ve erişilebilir bir öğrenme deneyimi sağlama potansiyelini artırmıştır (Shin ve Kang, 2015).

Mobil teknolojinin varlığı, otomatik olarak bir eğitim ortamında kullanılacağı anlamına gelmez; benzer şekilde, sadece yeni teknolojinin benimsenmesi, öğrenme etkinliğini garanti etmez. Bununla birlikte, birçok eğitim kurumu çevrimiçi öğrenme etkinliklerini desteklemeye çalışırken, araştırmacılar da mobil Öğrenme Yönetim Sistemlerinin (ÖYS) kullanımına daha fazla odaklanmışlardır. Ancak yükseköğretim kurumlarında mobil öğrenme henüz gelişme aşamasındadır. Mobil öğrenme ile ilgili araştırmalar genellikle ya öğrenme destek aracı olarak etkinliğine ya da bu tür sistemleri tasarlama yaklaşımlarına odaklanmıştır. Ayrıca mevcut araştırmalar, mobil öğrenmeyi potansiyel bir gayri resmi öğrenme türü olarak ya da resmi öğrenmeyi tamamlamada etkinliğine odaklanarak yapılmıştır. Bununla birlikte, öğrenmenin tüm unsurlarının mobil bir cihaz aracılığıyla gerçekleştiği durumları inceleyen çalışmalar sınırlıdır. Ayrıca, mobil ÖYS'lerin örgün eğitim kurumlarında düzenli derslerde öğrenci öğrenme etkinlikleri üzerindeki etkisini araştıran birkaç çalışma mevcuttur (Gikas ve Grant, 2013; Shin ve Kang, 2015).

Mobil teknolojiler, eğitim teknolojisi manzarasında bir paradigma değişikliği sunmaktadır. Yeni nesil öğretim modeli (NGTM), öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılayan

her yerde bulunan öğrenme fırsatları sağlamak için mobil teknolojilerin kullanımından yararlanmıştır.

Park (2011), mobil teknolojilerin eğitim uygulamalarını dört türe ayırır; bağlama duyarlı öğrenme, geleneksel öğrenme desteği, sosyal öğrenme desteği ve kesintisiz öğrenme. Bağlama duyarlı öğrenme uygulamaları, öğrencinin konumuna ve çevresine göre öğrenme desteği sağlayanları içerir. Geleneksel öğrenme destek uygulamaları, geleneksel öğrenme etkinliklerini destekleyen çeviri, sözlük, bilgi yarışması ve sözcük dağarcığı uygulamalarını içerir. Sosyal öğrenme destek uygulamaları, grup çalışması, iş birliği ve sosyalleşme için destek sağlayanları içerir. Kesintisiz öğrenme uygulamaları, sınıfın ötesine geçen öğrenme fırsatları sağlamak için mobil teknolojilerin her yerde bulunmasından ve mobilitesinden yararlanır.

Hwang, Lai ve Wang (2015), kusursuz NGTM geliştirmeye yönelik stratejiler ve öğrencilere aktif bir öğrenme ortamında iş birliğine dayalı öğrenmeyi ve grup çalışmalarını destekleyen, dijital kaynaklar sağlayan mobil teknolojilerle geliştirilmiş ters yüz edilmiş sınıf modelini önermektedir.

Looi ve ark. (2010), mobil teknolojiye yararlanan sürdürülebilir kesintisiz öğrenme için bir araştırma gündemi tasarladı. Yazarlar, teknolojiyi sağlam pedagoji ile bütünleştirerek etkili mobil öğrenme materyalleri geliştirmek için benimsenebilecek yinelemeli ve öğretimsel bir tasarım süreci önerdiler. Yazarlar ayrıca bu süreci destekleyen tasarım, bağlamsallaştırma ve değerlendirme olmak üzere üç ana tema önermiştir.

Sharples, Taylor ve Vavoula (2010), bağlamlar arasında konuşma ve keşif yoluyla öğrenmeye dayalı mobil çağ için bir öğrenme teorisi önermektedir. Bu teori, öğrenenlerin bağlamlar arasında öğrenme kaynaklarını keşfetmeleri ve paylaşımları için bir ortam sağlayan kişisel öğrenme ağları geliştirmelerinin önemini vurgular. Araştırmacılar, öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarına hitap eden kişiselleştirilmiş ve esnek öğrenme yolları oluşturmak için başkalarıyla sohbet ve keşiften yararlanabileceğini savunmuştur.

El-Hussein ve Cronje (2010), yükseköğretim ortamında mobil öğrenmenin bir tanımını önermektedir. Yazarlar, mobil öğrenmenin, esnek ve bağlantılı öğrenme

ortamlarını kolaylaştırmak ve desteklemek için mobil teknolojilerden yararlanan bir öğrenme ve öğretme yaklaşımı olduğunu iddia etmektedir. Mobil öğrenmenin aktif ve yansıtıcı öğrenmeyi teşvik ettiğini, iş birliğini ve iletişimi geliştirdiğini ve öğrencilere öğrenme kaynaklarına her yerden erişim sağladığını öne sürmektedirler.

Mobil teknolojiler, NGTM için kişiselleştirilmiş ve esnek öğrenme ortamları sağlayan bir çerçeve sağlar. Kesintisiz ve sürdürülebilir NGTM modelleri geliştirmek için, sürdürülebilir öğrenme için araştırma gündemlerinden sağlam pedagojik ilkeleri kullanarak yinelemeli olarak geliştirilen yaklaşımlara kadar çeşitli stratejiler kullanılabilir. Mobil teknolojiler, ters-yüz edilmiş sınıflar, sosyal ve işbirlikçi öğrenme ve kişiselleştirilmiş öğrenme yoluyla aktif öğrenmeyi kolaylaştırabilir. Genel olarak, bu çalışmalar, mobil teknolojilerin öğretme ve öğrenme deneyimlerini geliştirme ve dönüştürme potansiyelini göstermektedir.

Mobil teknolojilerin benimsenmesi, bilgi edinme ve yayma için yeni öğrenme fırsatları ve yeni modeller yaratarak eğitimi dönüştürme potansiyeli nedeniyle geniş çapta kabul görmüştür. Yeni nesil öğretim modeli (NGTM), öğrenme verimliliğini ve etkililiğini artırmak için mobil teknolojilerden yararlanmıştır. Miangah ve Nezarat (2012), mobil destekli dil öğreniminin (MALL) potansiyelini inceledi. Araştırmacılar, MALL'ın her zaman, her yerde öğrenmeye izin verdiğini, dil pratiğini kolaylaştırdığını ve eğitim deneyimini geliştirdiğini öne sürmüşlerdir. MALL entegrasyonunun iyi tasarlanmış bir müfredat ve öğretim içeriğine uyan uygun mobil uygulamaların tanımlanmasını gerektirdiğini belirtmişlerdir.

Marengo, Pagano ve Ladisa (2016), mobil teknoloji uygulamalarında oyun tabanlı öğrenmenin kullanımını araştırdı. Yazarlar, mobil teknoloji uygulamalarında oyun tabanlı öğrenmenin esneklik, yoğunlaştırma ve motivasyon sunduğunu ve öğrencilerin öğrenme hedeflerine uyacak şekilde uyarlanabileceğini bulmuşlardır. Dahası, oyun temelli öğrenmenin öğrencilerin katılımını ve bilgilerin akılda tutulmasını iyileştirdiğini belirtmişlerdir.

Baran (2014), öğretmen eğitiminde mobil teknolojilerin kullanımını incelemiş ve mobil teknolojilerin benimsenmesinin öğretmen eğitimi programlarında olumlu bir etkisi olduğunu bulmuştur. Yazar, mobil teknolojilerin öğretmen eğitiminde erişilebilirliği,

esnekliği ve yaratıcılığı artırabileceğini ve öğretimin etkililiğini ve verimliliğini artırabileceğini belirtmiştir.

Ciampa (2014), mobil öğrenme ortamlarında öğrenci motivasyonunu araştırmıştır. Yazar, mobil öğrenmenin öğrencilere daha esnek ve otonom öğrenme deneyimleri için bir çıkış yolu sağlayarak öğrenci motivasyonunu artırdığını bulmuştur. Mobil teknolojilerin kullanımı, öğrencilerin ne zaman ve nerede öğreneceklerini seçmelerine olanak tanıyarak kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimlerini kolaylaştırdığından, öğrenciler için mevcut olan öğrenme fırsatlarının sayısını da artırabilir.

NGTM'de mobil teknolojilerin kullanımı, esnek ve kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimlerini kolaylaştırır, erişimi ve motivasyonu artırır, geleneksel ve oyun tabanlı öğrenmeyi geliştirir. Mobil teknolojilerin eğitimde kullanılması, öğrencilerin kendi öğrenmelerini yapılandırmalarına aktif katılımlarını kolaylaştırmaktadır. Ayrıca, mobil teknolojiler, çoklu öğrenme modellerinin dahil edilmesini sağlarken, öğretmenler mobil teknolojileri eğitimde kullanırken içerik ve bilgi arasında aracı rolü oynamaktadır. Çalışma bulguları, mobil teknolojilerin öğrencilerin eğitimdeki başarısı ve motivasyonu üzerindeki olumlu etkisini göstermektedir. Bu teknolojilerin eğitime entegrasyonu, öğretim stratejilerini de geliştirebilir ve eğitimde zor olan sorunlara çözümler sunabilir.

2.2. Uzaktan Öğrenme

Uzaktan eğitim, sınıfta fiziksel olarak bulunmayan öğrencilere eğitim vermek için teknolojiyi kullanan bir öğretim yöntemidir. Uzaktan eğitim alanı son on yılda önemli ölçüde genişledi ve bu öğretim yaklaşımının çeşitli yönlerini araştıran büyüyen bir literatür oluşmuştur. Bu bölümde, Simonson, Zvacek ve Smaldino'nun (2019) “Teaching and Learning at a Distance” (Uzaktan Öğretme ve Öğrenme) de dâhil olmak üzere, alandaki birkaç ufuk açıcı metinde sunulan perspektiflerden yararlanarak uzaktan eğitime genel bir bakış sunulmuştur.

Uzaktan eğitim, öğrencilerin ve öğretim üyelerinin coğrafi konum ve zamana göre ayrıldığı ve aralarındaki etkileşimi kolaylaştırmak için teknolojinin kullanılmasını gerektiren herhangi bir öğretim yöntemini ifade eder (Simonson vd., 2019). Uzaktan eğitim,

çevrimiçi kurslar, harmanlanmış kurslar ve telekonferans dâhil olmak üzere çeşitli eğitim sunum modellerini kapsar. Temel olarak, geleneksel sınıf ortamlarına katılamayan öğrencilere öğrenme fırsatları sağlamayı amaçlayan bir öğretim yaklaşımıdır.

Uzaktan eğitimin kökenleri, İskoç Sanat Okulu'nun işçi sınıfından bireylere yazışma kursları sunduğu 19. yüzyılın başlarına kadar izlenebilir. Yazışmalı kursların popüleritesi zaman içinde artmaya devam etti ve 20. yüzyılın ortalarında birçok üniversite uzaktan eğitim programları oluşturdu. 20. yüzyılın sonlarında bilgisayarların ve internetin yaygınlaşması, uzaktan eğitimin önemli ölçüde genişlemesine yol açarak daha fazla öğrencinin bu öğretim yaklaşımına katılmasını mümkün kıldı (Anderson ve Dron, 2011).

Uzaktan eğitim hem öğrenenlere hem de eğitimcilere çeşitli avantajlar sunar. Birincil faydalardan biri, uzak veya kırsal bölgelerdeki bireyler veya geleneksel derslere katılma yeteneklerini sınırlayabilen engelli kişiler gibi marjinalleştirilmiş nüfuslar için eğitime erişimin artmasıdır (Boling vd., 2012). Uzaktan eğitim ayrıca öğrencilere programlarına uygun kursları tamamlama esnekliği sağlar; bu, eğitimlerini ilerletmek isteyen çalışan yetişkinler için özellikle önemli olabilir. Bir eğitimcinin bakış açısına göre, uzaktan eğitim, daha geniş bir öğrenci kitlesine ulaşma yeteneğinin yanı sıra maliyet tasarrufuna da yol açabilir.

Uzaktan eğitimle ilgili çeşitli zorluklar da vardır. Temel endişelerden biri, uzaktan eğitim ortamında öğretim kalitesini korumaktır. Bunu yapmak için uygun teknolojilerin ve öğretim stratejilerinin kullanılmasını sağlamak esastır (Simonson vd., 2019). Diğer bir önemli endişe, öğrenenlerin kendilerini öğretmenlerinden ve akranlarından yalıtılmış veya kopuk hissedebilecekleri çevrimiçi bir ortamda öğrenci katılımını teşvik etmektir (Gunawardena ve McIsaac, 2013).

Uzaktan eğitimin kalitesini sağlamak için bir dizi en iyi uygulama geliştirilmiştir. Yetişkin öğrenme teorisine dayananlar gibi etkili öğretim tasarımı ilkelerinin kullanılması, başarılı bir uzaktan eğitim programı için kritik öneme sahiptir (Simonson vd., 2019). Video, ses ve grafikler dâhil olmak üzere multimedya öğelerini öğretim materyallerine dâhil etmek, katılımı artırabilir ve kurs sonuçlarını iyileştirebilir. Diğer en iyi uygulamalar, öğrenci

etkileşimi için geniş fırsatlar sağlamayı, etkili değerlendirme stratejilerini birleştirmeyi ve güçlü öğrenci destek hizmetleri sunmayı içerir (Boling vd., 2012).

Teknoloji, uzaktan eğitimin kritik bir bileşenidir ve çevrimiçi öğrenme deneyimlerinin hem tasarımını hem de sunumunu şekillendirir. Bu nedenle, farklı uzaktan eğitim bağlamlarında etkili bir şekilde kullanılabilecek çeşitli teknolojileri keşfetmek önemlidir. Tartışma forumları, e-posta ve eşzamanlı video konferans yazılımı gibi çevrimiçi öğrenme araçları, uzaktan eğitim ortamlarında öğrenciler ve eğitmenler arasındaki iletişimi ve iş birliğini kolaylaştırmak için yaygın olarak kullanılmaktadır (Singh ve Thurman, 2019).

Çevrimiçi öğrenme veya e-öğrenme olarak da bilinen uzaktan eğitim, eğitim içeriği ve öğretimi uzaktan sunmak için teknolojinin kullanılması anlamına gelir. Bu öğrenme modu, esnekliği, erişilebilirliği ve satın alınabilirliği nedeniyle son yıllarda giderek daha popüler hale gelmiştir (Greenhow vd., 2022).

Teknolojideki son gelişmeler, Uzaktan Eğitim (DL) adı verilen yeni nesil bir eğitim modelinin geliştirilmesine yol açmıştır. Bu öğrenme modu, öğrencilerin fiziksel bir sınıfa gitmeye ihtiyaç duymadan bilgi ve beceri edinmelerini sağlar ve öğrencilerin eğitimlerini istedikleri zaman yönlendirmelerine olanak tanır (Sun ve Chen, 2016). Anderson ve Dron'un (2011) üç kuşak uzaktan eğitim pedagojisi (DEP) ayrımı, yıllar boyunca DL modelindeki varyasyonların varlığını keşfetmeye önemli bir katkı sağlamıştır. Yazışmalı eğitim, iletim ve programlı öğretimden oluşan birinci nesil, öğrencilerin uzaktan eğitim almalarına izin veren eski telekomünikasyon teknolojilerini kullandı. Birinci kuşağa bağlanan ikinci kuşak, birinci kuşağın davranışsal öğrenme perspektifini korurken, radyo ve televizyon yayınları gibi medyayı tanıttı. Bilgisayar aracılı iletişim teknolojilerinin hızlandığı üçüncü nesil, öğrenenin öğrenme sürecinin merkezinde olduğu, doğrusal olmayan, sosyal ve yapılandırmacı bir öğrenme ortamında var olmaktadır.

DL teknolojisindeki gelişmelere rağmen, Keegan (2013) gibi bazı akademisyenler, DL modelinin yeni bir fenomen olmadığını savundu. Keegan, DL'nin yazışmalı öğrenmenin erken biçimlerine kadar izlenebileceğini öne sürüyor. Ancak Keegan, teknolojik gelişmelerdeki artışın, artık önceki emsallerinden ayırt edilebilen DL modellerinin muazzam büyümesiyle sonuçlandığını kabul ediyor. Buna bağlı olarak, Moore ve Kearsley (2011),

herhangi bir başarılı DL sisteminin önemli bileşenleri olarak pedagoji, teknoloji ve içerik dağıtımının entegrasyonunu sunan, çevrimiçi öğrenmeye ilişkin bir sistem görüşünü savunur. Argümanları, DL sistemlerini tasarlarken yapısal, teknik ve pedagojik hususları kabul etmenin önemini vurgulamaktadır.

Teknolojinin günlük yaşamın ayrılmaz bir parçası olduğu modern, teknolojiden anlayan çağın ortaya çıkışı, literatürün net kuşağı veya “Dijital Yerliler” kavramını keşfetmesiyle sonuçlandı. Jones ve ark. (2010), dijital yerliler fikrine meydan okur ve bunun yerine, yalnızca bireylerin teknolojik yeteneklerini değil aynı zamanda toplumsal, ekonomik ve sosyokültürel yönleri de dikkate alan daha geniş bir çeşitlilik perspektifini savunur.

Yeni nesil öğretim modeli Uzaktan Eğitim (DL), birçok araştırmaya konu olmuştur. Chen, Lambert ve Guidry (2010), web tabanlı öğrenme teknolojisinin üniversite öğrencilerinin katılımı üzerindeki etkisini araştırdı. Araştırmaları, web tabanlı öğrenme teknolojisinin, bir DL ortamında öğrenci başarısının en önemli bileşeni olan öğrenci katılımını kolaylaştırdığını buldu. Clark ve Mayer'in (2016) kitabı E-learning and the Science of Instruction, tüketiciler ve multimedya öğrenimi tasarımcıları için e-öğrenme için tasarım ve sunum konuları hakkında fikir veren kanıtlanmış kılavuzlar sağlar.

Kahraman, Sağıroğlu ve Çolak (2010), uyarlanabilir mekanizmalar kullanılarak öğrencinin ihtiyaçlarına göre ilgi çekici içerik sunmanın önemini belirleyerek uyarlanabilir ve akıllı web tabanlı eğitim sistemleri geliştirmişlerdir.

Means, Toyama, Murphy ve Baki (2013), çevrimiçi ve harmanlanmış öğrenmenin etkililiğini değerlendirmek için ampirik literatürün bir meta-analizini gerçekleştirdi. Bulguları, etkili DL sistemlerinin içerik, ilerleme hızı ve öğrenci-eğitmen etkileşimi için belirli yönergelerle uyması gerektiğini göstermektedir.

DL'nin farklı bakış açılarının kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sağlamak için Singh ve Thurman (2019), 1988-2018 yılları arasında çevrimiçi öğrenmenin tanımlarına ilişkin sistematik bir literatür taraması gerçekleştirdi. Bulguları, çevrimiçi öğrenme teriminin, araştırmalarda çevrimiçi öğrenme tanımını netleştirmenin önemini vurgulayarak, çeşitli yorumlara açık olduğunu göstermektedir.

Uzaktan eğitim, toplumların, kurumların ve öğrencilerin değişen ihtiyaçlarını ve isteklerini yansıtan, zaman içinde zengin ve çeşitli bir evrim geçmişine sahiptir. Bu makale, Moore ve Kearsley'nin (2011) yazdığı “Uzaktan Eğitim: Çevrimiçi Öğrenmeye Sistem Bakışı” da dâhil olmak üzere, alandaki birkaç ufuk açıcı metinde sunulan perspektiflerden yararlanarak uzaktan eğitimin tarihsel gelişimini incelemektedir.

Uzaktan eğitim kavramının kökleri eski çağlara kadar gitmektedir. Uzaktan eğitimin en erken şekli, 17. yüzyılda İtalyan öğretmen Elena Cornaro Piscopia ve ilahiyatçı Giovanni Faber arasında değiş tokuş edilen mektuplara kadar izlenebilir. 19. yüzyılın başlarında, Londra Üniversitesi'nin 1858'de ilk yazışma kursunu başlatmasıyla posta sistemi uzaktan eğitim için kullanıldı (Keegan, 2013). 20. yüzyılda radyo ve televizyonun ortaya çıkışı, öğrencilerin dersleri dinlemelerine ve gösterileri uzaktan izlemelerine olanak tanıyan yayın kurslarının yükselişine tanık olmuştur.

20. yüzyılın sonlarında dijital teknolojilerin ortaya çıkışı, uzaktan eğitim alanında devrim yaratarak çevrimiçi kursların oluşturulmasını sağladı ve sunulan kursların erişimini ve esnekliğini artırdı (Moore ve Kearsley, 2011). 1990'ların sonunda, LMS (Öğrenim Yönetim Sistemi) üniversitelerde popülerlik kazandı ve öğrencilerin çevrimiçi bir ortamda ders çalışmaktan akranlarıyla iletişim kurmaya kadar çeşitli etkinliklerde bulunmalarına olanak sağladı (Anderson ve Dron, 2011). Teknolojilerin gelişimine yanıt olarak yıllar boyunca çeşitli pedagojik yaklaşımlar geliştirilmiştir. Bu tür yaklaşımlara örnek olarak davranışçılık, bilişselcilik ve bağlantıcılık verilebilir.

Uzaktan eğitim, ders sunumunu ve tekliflerini geliştiren teknolojilerin ortaya çıkmasıyla büyük bir büyüme gördü, bu da genişletilmiş bir öğrenci tabanı ve artan esneklikle sonuçlandı. Avantajlarına rağmen uzaktan eğitim, öğrenenler için yeterli desteği sağlamak, katılımı ve etkileşimi teşvik eden pedagojik yaklaşımlar oluşturmak ve sürekli olarak teknolojik gelişmelere uyum sağlamak gibi çeşitli zorluklarla karşı karşıyadır. Bununla birlikte, teknolojilerdeki gelişmelerin gelecekte uzaktan eğitimin yeteneklerinin genişletilmesine katkıda bulunması beklenmektedir (Allen ve Seaman, 2017).

Uzaktan eğitim, coğrafi, finansal veya diğer faktörler nedeniyle geleneksel sınıf tabanlı eğitime erişimi olmayan öğrencilere daha fazla erişilebilirlik sunar (Keegan, 2013). Ders programındaki esneklik, öğrencilerin ders çalışırken diğer taahhütlerini yerine getirmelerine veya çalışmaya devam etmelerine izin verdiği için uzaktan eğitimin önemli bir avantajıdır (Perraton, 2020). Uzaktan eğitim kursları, belirli öğrenme ihtiyaçlarını ve hızını karşılamak için özelleştirilebilir ve öğrencilere öğrenme deneyimlerini kontrol etme fırsatı sunar.

Popüler inanın aksine, uzaktan eğitim, öğrencilerin tartışmalara katılmaları ve özellikle çevrimiçi olarak iş birliği içinde çalışmalarını için geniş fırsatlar sunar. Kılavuzlu didaktik konuşma veya sosyal ağ siteleri, katılımcılar arasında etkileşimi artırabilen platformlara örnektir (Holmberg, 2020). Video konferans, tartışma forumları ve sohbet grupları gibi eş zamansız ve eş zamanlı iletişim yöntemleri, öğrencilerin öğretmenler ve akranları ile etkileşimde bulunmalarını ve anında geri bildirim sunarak iş birliğine dayalı öğrenmeyi teşvik etmelerini sağlar (Abrami vd., 2011). Kaynakların teknoloji platformları aracılığıyla paylaşılması, erişimi artırabilir ve eğitim fırsatlarını genişletebilir.

Uzaktan eğitim hem öğrenciler hem de kurumlar için uygun maliyetli ve sürdürülebilir bir eğitim alternatifi olabilir (Brady vd., 2010). Maliyet tasarrufları, tipik olarak geleneksel yüz yüze kurslarla ilişkilendirilen azaltılmış işe gidip gelme, barınma ve diğer eğitimle ilgili harcamalara bağlanabilir. Uzaktan eğitim ile binaların bakımı, kamu hizmetleri ve altyapı gibi kurumsal genel giderler önemli ölçüde azaltılabilir ve bu da kurum için doğrudan finansal faydalar sağlar.

Araştırmalar, uzaktan eğitim öğrencilerinin genellikle geleneksel öğrenenlere göre daha fazla motive olduklarını ve sebat oranlarının daha iyi olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, uzaktan eğitimin öğrencilere sağladığı artan özerklik ve esnekliğe bağlanabilir (Perraton, 2020). Ayrıca, öğrencilerin ihtiyaçlarını doğrudan desteklemenin yollarını bulmak, uzaktan eğitimin başarılı bir şekilde tamamlanmasında hayati bir rol oynar. Uzaktan eğitim kurumları, öğrencilere yeterli ve etkili yardım sağlamanın yollarını aramakta ve bu durum öğrenci memnuniyetinin artmasına neden olmaktadır.

2.3. Mobil Öğrenme

Mobil teknolojilerin öğretimde yaygınlaşmasıyla birlikte mobil öğrenme uygulamaları adı verilen yeni eğitim sistemleri ortaya çıkmıştır. Bu mobil öğrenme uygulamaları, geleneksel öğrenme yöntemlerini değiştirebilir ve öğrenenlere herhangi bir zamanda, herhangi bir yerde, evde, işyerinde veya seyahatlerinde öğrenme imkânı sunarak birçok sınırlamayı ve verimsizliği ortadan kaldırabilir. Mobil öğrenmenin en önemli özelliklerinden biri, kablosuz ve mobil teknolojilerin gelişimi sayesinde her zaman ve her yerde öğrenme imkânı sunmasıdır. Mobil öğrenme, akıllı cihazlar, kişisel dijital asistanlar (PDA), cep telefonları, müzik çalarlar vb. gibi mobil teknolojiler aracılığıyla gerçekleştirilen yeni bir e-öğrenme türüdür. Bu yeni öğrenme modeli, mevcut bilgi ve iletişim çağına uyum sağlayarak aynı zamanda yeni nesil yetişkinlerin ihtiyaçlarını karşılar. Mobil öğrenme, zengin araçlarla aktif öğrenmeyi desteklemektedir ve son yıllarda yükseköğretimin önemli bir teknolojik bileşeni haline gelmiştir. Öğrencilere internet ve teknoloji kullanarak öğrenme, iş birliği yapma ve fikir paylaşma imkânı sunarak öğrenme deneyimini zenginleştirir. Mobil öğrenme, mobil cihazların her yerde ve her zaman kullanılmasıyla öğrenme için önemli fırsatlar sağlar (Almaiah ve Mulhem, 2019).

Son yıllarda, mobil cihazların ve kablosuz bağlantının artan yaygınlığı, geleneksel sınıf tabanlı öğrenme ile dijital teknoloji tabanlı öğrenme arasındaki boşluğu kapatmayı amaçlayan mobil öğrenmenin (m-öğrenme) gelişimini hızlandırdı (Wu vd., 2012). Mobil öğrenme, akıllı telefonlar, tabletler ve dizüstü bilgisayarlar gibi mobil cihazları kullanarak öğrencilere kişiselleştirilmiş, her yerde bulunan ve isteğe bağlı öğrenme deneyimleri sağlamaya çalışır (Cheon vd., 2012). Çeşitli çalışmalar, mobil öğrenmenin kavramsallaştırılmasını ve gerçekleştirilmesini araştırmıştır.

Wu ve diğerleri tarafından yürütülen bir mobil öğrenme meta-analizi (2012), 2000 ve 2010 yılları arasında yayınlanan mobil öğrenme çalışmalarının eğilimlerini inceledi. Çalışma, nicel bir yaklaşım kullanan araştırmaların çoğunun mobil öğrenme müdahalelerinin etkililiğini değerlendirmeye odaklandığını ortaya koydu. Öte yandan, nitel araştırmalar ağırlıklı olarak mobil öğrenmenin zorluklarını ve bu zorlukların üstesinden gelme stratejilerini araştırmıştır.

Batmetan ve Palilingan (2018), yükseköğretim öğrencilerinin mobil öğrenmeyi benimseme davranışları üzerine bir araştırma yapmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin mobil öğrenmeyi benimsemeye hazır oluşlarının algılanan kullanılabilirlik, algılanan kullanım kolaylığı, teknik destek, internet bağlantısı ve cihaz uyumluluğu gibi çeşitli faktörlerden etkilendiğini göstermiştir.

Cheon ve ark. (2012), yükseköğretimdeki öğrencilerin mobil öğrenmeye hazır bulunuşluklarını planlı davranış teorisine dayanarak incelemiştir. Çalışma, öğrencilerin mobil öğrenmeye yönelik tutumlarının, öznel normların ve algılanan davranışsal kontrolün, mobil öğrenmeyi kullanma niyetlerini olumlu yönde etkilediğini bulmuştur.

Hetagojik ilkelerin dâhil edilmesi, mobil öğrenmenin etkinliğini artırabilir. Blaschke (2012) tarafından yapılan çalışma, hetagojik uygulamaları ve öz-yönetimli öğrenmeyi gözden geçirmiş ve hetagojinin öğrencilerin kendi kaderini tayin etmesi, eleştirel düşünmesi ve yaşam boyu öğrenmesi için gerekli olduğunu ima etmiştir.

Dinh ve ark. (2013), bulut bilgi işleminden yararlanarak mobil öğrenmenin potansiyelini araştırmak için bir mobil bulut bilgi işlem anketi gerçekleştirmiştir. Çalışma, bulut bilişimin mobil öğrenmeyi kolaylaştırmak için verimli ve ölçeklenebilir bir altyapı sunduğunu vurgulamıştır.

Mobil öğrenme son yıllarda büyük ilgi görmüş ve kişiselleştirilmiş, her an her yerde öğrenme deneyimleri sunmaya başlamıştır. İncelenen çalışmalar, mobil öğrenmenin benimsenmesini etkileyen faktörleri, kendi kendine öğrenmede hetagojinin önemini ve mobil öğrenmeyi geliştirmede mobil bulut bilişimin potansiyelini vurgulamıştır. Ayrıca, gelecekteki araştırmalar, etkili mobil öğrenme müdahaleleri geliştirmeye ve bunların öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerindeki etkilerini değerlendirmeye odaklanmalıdır.

Mobil teknolojiler, toplumun her kesiminde yaygın olarak kullanılan cihazlardır. Özellikle genç nüfus tarafından tercih edilen mobil teknolojiler, son yıllarda her yaş grubu tarafından benimsenmeye başlamıştır. Mobil teknolojilerin yaygınlaşmasında, daha kolay erişilebilir olmaları, hizmet kalitesinin artması, e-devlet ve e-hizmet uygulamalarının

yaygınlaşması gibi faktörler etkili olmuştur. Ayrıca, elektronik sosyal ağlar da mobil teknolojilerin yaygınlaşmasına katkı sağlamıştır. Mobil cihazlarda kullanılan 3G teknolojisi de tercih edilme oranını artırmıştır. Dizüstü bilgisayarlar ve cep telefonları, mobil teknolojiler içinde en yüksek kullanım yüzdesine sahipken, kablolu telefonlar ve televizyon gibi daha eski teknolojilerin kullanımında ise düşüş yaşanmıştır. Bu süreçte, cep telefonları ve cep bilgisayarları aracılığıyla sunulan hizmetlerde de önemli ilerlemeler kaydedilmiştir. Örneğin, mobil öğrenme, mobil teknolojilerin gelişimiyle ortaya çıkan bir eğitim modelidir. Ayrıca, mobil kütüphane uygulamaları da mobil teknolojilerin kütüphane hizmetlerine entegre edilmesiyle geliştirilmiştir (Odabaş, 2009).

Yapısal ve kültürel faktörlerin ötesinde, öğretim üyelerinin, iyi bir eğitimin belirli bir bağlamda nasıl oluşturulduğuna dair kendi bilgi ve bakış açıları da teknoloji entegrasyonunu etkiler. Teknoloji entegrasyonu, fakülte güveniyle desteklenebilir; ancak bu güven, disiplinler arasında farklılık gösterebilir. Örneğin, bilim fakülteleri, sanat ve beşerî bilimler, sosyal bilimler ve sağlık bilimleri gibi disiplinlere kıyasla teknoloji entegrasyonuna daha yüksek bir güven duyabilir (Yukhymenko-Lescroart vd., 2021).

Yukhymenko-Lescroart ve ark. (2021), yaptıkları çalışmada, fakültelerde özellikle mobil teknoloji ile ilgili olarak, teknoloji kullanımlarını etkileyen çeşitli faktörlere işaret etmişlerdir. Bu faktörler arasında sosyal etki, destekleyici koşullar, maliyetler, performans ve çaba beklentisi, hazzı motivasyon ve alışkanlık gibi unsurlar bulunmuştur. Örneğin, hemşirelik fakültesinde teknolojik öğrenme metodunu kullanan öğretim üyeleri, öğrenme metodunun kullanımının daha aktif öğrenmeyi destekleme fırsatları sağladığını, öğrenciler arasında serbest dolaşım imkânı sağladığını ve öğrenme metodunu kullanımına dayalı olarak yeni ve daha fazla etkileşim olanağı sağladığını olumlu bir şekilde değerlendirmektedir.

Mobil öğrenme, mobil teknolojilerin kullanıldığı yeni bir e-öğrenme türüdür. Mobil öğrenme, herhangi bir yerde ve herhangi bir zamanda öğrenme imkânı sunabilme özelliğiyle e-öğrenmeden ayrılır. E-öğrenme, bilgisayarın arkasında belirli koşullar altında kullanılan bir yöntemken, mobil öğrenme yer sınırlamalarını ortadan kaldırır ve teknolojiyi istenilen her yerde ve zamanda kullanabilme olanağı sunar. Mobil öğrenme, bilgiye ve öğrenmeye ulaşmak isteyenler için uygun bir çözümdür. Mobil iletişim ağları ve uygun yazılım ve donanım kullanımı, öğrenme deneyiminde büyük bir değişim yaratabilir. Mobil öğrenme,

öğrencilerin mobil ve kablosuz cihazlar aracılığıyla iletişim kurma ve bilgilere erişme becerilerini geliştirir. Akıllı telefonlar, tabletler gibi mobil cihazlar, mobil öğrenme için en popüler teknolojilerdir. Bu popülerlik, çoklu görev yapabilme özellikleri ve çeşitli eğitim yazılımlarına, internete, e-kitaplara erişim sağlama imkânı sunmalarından kaynaklanır. Mobil öğrenme, herhangi bir zamanda ve herhangi bir yerde mobil teknolojileri kullanarak bilgi, tutum ve beceri kazanımını sağlayarak davranış değişikliği hedefler. Ayrıca, mobil öğrenme hizmetleri, örgün eğitimi desteklemede ve doğrudan/dolaylı öğrenme süreçlerinde önemli faydalar sağlayabilir. Mobil öğrenme teknolojisinin kullanımı öğrenenler arasında büyük bir öneme sahiptir (Sarrab, 2013; Almaiah ve Mulhem, 2019).

Sarrab ve diğerleri (2012) tarafından yapılan bir çalışmaya göre, mobil öğrenmenin öğrencilere birçok avantaj sağladığı belirtilmiştir. Öğrenciler, herhangi bir zamanda ve herhangi bir yerde öğrenme imkânı sayesinde farklı kaynaklardan öğrenebilir ve mobil öğrenmeyi keyifli bulabilir. Mobil öğrenme, öğrencilerin öğrenme etkinlikleriyle iletişimde kalabilmeleri sayesinde zamanlarını ve öğrenme hızlarını optimize edebilir.

Mobil öğrenmenin çok çeşitli faydaları nedeniyle (örneğin, maliyet etkinliği, her yerde bulunabilirlik, konum tabanlı hizmetler ve çalışma yardımı potansiyeli), eğitim alanında önemli bir rol oynaması beklenmektedir. En önemlisi, mobil teknoloji, öğrencilerin örgün ve yaygın eğitim ortamlarında (yani kesintisiz öğrenme) zaman veya mekân kısıtlaması olmadan öğrenmelerini sağlamak için büyük bir potansiyele sahiptir. Ayrıca, zengin multimedya deneyimleri ve çeşitli kaynaklar sunma konusunda da büyük bir potansiyele sahiptir. Mobil öğrenme, öğrencilere esneklik ve erişilebilirlik sağlayarak öğrenme deneyimlerini zenginleştirebilir ve öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirebilir. Bu nedenle, mobil öğrenme, eğitimde ilerlemeyi desteklemek ve öğrencilerin daha etkili bir şekilde bilgi edinmelerini sağlamak için önemli bir araç olarak kabul edilmektedir (Shin ve Kang, 2015)

Shin ve Kang (2015), de uzaktan öğrenme yöntemlerinde yüz yüze iletişimin sınırlı olduğu durumlarda, mobil öğrenmenin öğrenenleri etkilemek için güçlü bir yöntem olduğunu vurgulamışlardır.

Sayısal uçurum hala mevcut ve uzaktan eğitimin geleceği için bir meydan okuma teşkil etmektedir. Uzak ve marjinal topluluklarda yaşayan öğrenciler, yüksek hızlı internet,

dizüstü bilgisayarlar veya akıllı telefonlar gibi temel çevrimiçi kaynaklara sınırlı erişimle karşı karşıya kalabilirler (Block, 2010). Kurumlar, konum veya geçmişe bakılmaksızın tüm öğrencilerin çevrimiçi dağıtım kanallarına erişmesini sağlamak için çalışmaya devam etmelidir.

Uzaktan eğitim sağlayıcıları, eğitimi daha kapsayıcı ve erişilebilir hale getirerek farklı cihazlar ve ağ koşulları aracılığıyla erişilebilen platformlar geliştirmeye çalışmalıdır.

Çevrimiçi öğrenmeye yönelik pedagojik yaklaşımlar, etkileşimi, geri bildirimi ve iş birliğini optimize edecek şekilde gelişmiştir (Abrami vd., 2011). Aktif öğrenme ve sorgulamaya dayalı öğrenme gibi dinamik pedagojiler, çevrimiçi ortamlarda etkinlik göstermiştir. Bireysel öğrencilere özel içerik sağlamak için yapay zekâ ve büyük veri analizinden yararlanan kişiselleştirilmiş bir öğrenme yöntemi olan uyarlanabilir öğrenme, uzaktan eğitimi dönüştürmek için muazzam bir potansiyel de göstermiştir.

Mobil öğrenmenin evrimi, son yıllarda kişiselleştirilmiş ve esnek öğrenme talebini karşılayarak eğitim sektöründe devrim yarattı (Mehdipour ve Zerehkafi, 2013). Mobil cihazların taşınabilirliği, her yerde bulunabilirliği ve çeşitliliği, eğitimde yenilikçi içerik oluşturma ve etkileşim yöntemleri sağlamıştır. Bu yazıda incelenen çalışmalar, mobil öğrenmenin faydalarını, zorluklarını ve pedagojik çerçevelerini keşfetmeyi amaçlamaktadır.

Mehdipour ve Zerehkafi (2013), eğitimde mobil öğrenmenin faydalarını ve zorluklarını gözden geçirmiştir. Çalışma, mobil öğrenmenin gelişmiş öğrenme deneyimleri, öğrenme kaynaklarına daha fazla erişim, gelişmiş öğrenci katılımı ve daha çok esneklik dâhil olmak üzere çeşitli avantajlar sunduğu sonucuna varmıştır. Teknik sorunlar, sınırlı ekran boyutları ve istikrarlı bir ağ bağlantısı ihtiyacı dâhil olmak üzere mobil öğrenmenin zorlukları da belirlenmiştir.

Park (2011), mobil teknolojilerin eğitimsel uygulamalarını dört türe ayırarak mobil öğrenme için pedagojik bir çerçeve önermiştir. Bu türler, bilgi desteği, sorgulamaya dayalı öğrenme, durumsal öğrenme ve kendiliğinden öğrenmeyi içerir. Çerçeve, öğrenme hedeflerini mobil cihazın özellikleriyle hizalayarak etkili mobil öğrenme müdahaleleri tasarlamada eğitmenlere yardımcı olur.

Looi ve ark. (2010), sürdürülebilir kesintisiz öğrenmede mobil teknolojiden yararlanmak için bir araştırma gündemi önermiştir. Yazarlar, çeşitli bağlamlarda öğrenmeyi mümkün kılmak, öğrenmeye kişiselleştirilmiş yaklaşımlar sağlamak ve işbirlikçi öğrenme senaryolarını desteklemek için mobil cihazlara olan ihtiyacın altını çizmişlerdir.

Kentnor (2015), Amerika Birleşik Devletleri'nde uzaktan eğitimin ve çevrimiçi öğrenmenin gelişimini incelemiştir. Çalışma, çevrimiçi ve mobil öğrenmenin gelişiminin, geleneksel uzaktan eğitimden, yüz yüze ve dijital öğrenme deneyimlerini sorunsuz bir şekilde bütünleştiren harmanlanmış öğrenmeye doğru evrildiğini göstermiştir. Çalışma ayrıca, mobil teknolojilerin kişiselleştirilmiş ve kendi kendine yönetilen öğrenmeyi mümkün kıldığını, öğrenmenin önündeki fiziksel engelleri kaldırdığını ve yaşam boyu öğrenmeyi kolaylaştırdığını ortaya koymuştur.

Martin ve ark. (2011), eğitimdeki teknoloji trendlerini gözden geçirdi ve mobil öğrenmenin öğrenme deneyimlerini dönüştürme potansiyelini vurgulamıştır. Yazarlar, eğitim bağlamlarında mobil cihazların, bulut bilgi işlemin ve sosyal medyanın artan kullanımı gibi önemli teknoloji trendlerini belirlemiştir.

Mobil öğrenme, öğrenme deneyimlerini sunmaya, öğrenme sonuçlarını geliştirerek öğrencilere fayda sağlamaya, öğrenme kaynaklarına erişimi kolaylaştırmaya ve esnek öğrenme senaryolarını desteklemeye yönelik devrim niteliğinde bir yaklaşım haline geldi. İncelenen çalışmalar, yenilikçi pedagojik çerçevelerin ve kesintisiz sürdürülebilir öğrenme senaryolarının, mobil teknolojilerin çeşitli öğrenme ortamlarına makul bir şekilde entegrasyonu yoluyla elde edilebileceğini göstermektedir. Gelecekteki araştırmalar, mobil öğrenme müdahalelerinin öğrencilerin akademik performansı, katılımı ve motivasyonu üzerindeki etkisini araştırmaya odaklanmalıdır.

Sanal laboratuvarlar ve simülasyonlar, bilim, teknoloji ve mühendislik alanlarında uzaktan eğitim için önemli avantajlar sunar. Geleneksel laboratuvarları tamamlayabilen ve hatta geliştirebilen sürükleyici deneyimler sağlarlar. Ek olarak, sanal laboratuvarlar ve simülasyonlar, fiziksel laboratuvarlarda imkânsız olan tehlikeli senaryoları ve deneyleri simüle edebilir ve güvenli, uygun fiyatlı bir öğrenme yolu sağlayabilir (Potkonjak vd., 2016).

Uzaktan eğitim, etkili öğrenme deneyimleri tasarlama, öğrencilerin katılımını sağlama ve uzaktan sosyal destek yapıları sağlama gibi çeşitli zorluklarla karşılaşır (Moore ve Kearsley, 2011). Bu zorlukların üstesinden gelmek için, öğrenme analitiği ve diğer teknolojik araçlar, öğrencilerin ilerlemesiyle ilgili geniş verileri gerçek zamanlı olarak toplayıp analiz edebilir ve öğrenme sonuçlarını iyileştirmek için kişiselleştirilmiş geri bildirim sağlayabilir.

Buna ek olarak, kurumlar, çevrimiçi öğrenenlerden oluşan bir topluluk geliştirmeye, öğrencilerin motive ve meşgul olmalarını sağlamak için çevrimiçi topluluklar aracılığıyla sosyal bağlantıları ve iş birliğini teşvik etmeye çalışmalıdır.

Uzaktan eğitimin geleceği, teknolojik gelişmelere ve yeniliklere atfedilen tahmini büyüme ile umut vericidir. Yapay zekâ, artırılmış ve sanal gerçeklik, oyunlaştırma ve diğer dijital teknolojilerin entegrasyonunun uzaktan eğitimde daha önce mümkün olmayan şekillerde devrim yaratması bekleniyor. Ancak kurumlar, ilgili ve rekabetçi kalabilmek için bu gelişmelere ayak uydurduklarından emin olmalıdır.

Mobil öğrenme, öğrencilere mobil cihazları aracılığıyla daha fazla esneklik ve eğitim kaynaklarına erişim sağlayan, giderek daha popüler hale gelen bir pedagojik yaklaşım haline geldi. Kearney ve ark. (2012), mobil öğrenmeyi pedagojik bir bakış açısıyla incelemiştir ve benimsenen çeşitli pedagojik yaklaşımları belirlemiştir. Yazarlar, didaktik ve yapılandırmacı yaklaşımları birbirinden ayırmış ve amaçlanan öğrenme çıktılarına etkili bir şekilde ulaşmak için pedagojik yaklaşımı öğrenme hedefleri ve öğrencilerin özellikleriyle uyumlu hale getirmenin önemini vurgulamıştır.

Baran (2014), öğretmen eğitiminde mobil öğrenmeyle ilgili araştırmaları gözden geçirdi ve eylem araştırması, işbirlikçi problem çözme ve yansıtıcı düşünme gibi kullanılan çeşitli pedagojik modelleri ortaya çıkarmıştır. Çalışma, öğretmen eğitimi geliştirmek için mobil öğrenme ortamlarının tasarlanmasında pedagojik açıdan sağlam uygulamaların önemini vurgulamıştır.

Cochrane (2010), mobil öğrenmenin başarı faktörlerini araştırdı ve mobil öğrenme müdahalelerinin etkililiğine katkıda bulunan pedagojik ve bağlamsal faktörleri belirlemiştir. Pedagojik faktörler öğrenci merkezlilik, motivasyon ve kişiselleştirilmiş öğrenmeyi içerirken, bağlamsal faktörler müfredat, altyapı ve kurumsal politikaları içermektedir.

Bano ve ark. (2018), fen ve matematik okulu eğitimi için mobil öğrenmeye ilişkin ampirik kanıtların sistematik bir incelemesini gerçekleştirmiştir. Yazarlar, öğrenme çıktılarını geliştirmede etkili olduğu kanıtlanmış sorgulamaya dayalı öğrenme, iş birliğine dayalı öğrenme, oyun tabanlı öğrenme ve multimedya öğrenme gibi çeşitli pedagojik uygulamaları tanımlamışlardır.

Mobil öğrenme, öğrencilere mobil cihazları aracılığıyla daha fazla esneklik ve eğitim kaynaklarına erişim sağlar. Gözden geçirilen araştırmalar, öğrenci merkezlilik, motivasyon ve kişiselleştirilmiş öğrenmenin önemini vurgulayarak, amaçlanan öğrenme çıktılarına ulaşmada pedagojik yaklaşımın önemini göstermektedir. İnceleme ayrıca mobil öğrenme başarısında altyapı ve kurumsal politikalar gibi bağlamsal faktörlerin önemini vurguladı. İncelenen çalışmalar, öğretmenlere ve eğitim uzmanlarına, öğrencilerin özellikleri, ihtiyaçları ve öğrenme hedefleri ile uyumlu etkili mobil öğrenme müdahaleleri tasarlama konusunda rehberlik edebilecek yararlı bilgiler sağlar.

2.4. Mobil Öğrenmenin Avantajları

Mobil öğrenme, öğrencilere ve eğitimcilere sunduğu çeşitli avantajlar nedeniyle eğitim vermek için popüler bir yaklaşım haline gelmiştir. El-Hussein ve Cronje (2010), yükseköğretim ortamında mobil öğrenmeyi tanımladılar ve her yerde öğrenme, kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sağlama, öğretme ve öğrenme sürecine teknolojinin entegrasyonunu kolaylaştırma potansiyelinin altını çizmişlerdir.

Park ve ark. (2012), üniversite öğrencilerinin mobil öğrenmeyi kullanma niyetlerini araştırmak için teknoloji kabul modelini değerlendirmiştir. Çalışma, davranışsal niyetin

algılanan fayda, algılanan kullanım kolaylığı ve mobil öğrenmeyi kullanmaya yönelik tutum ile olumlu bir şekilde ilişkili olduğunu göstermiştir.

Sung ve ark. (2016), mobil öğrenmenin öğrencilerin öğrenme performansı üzerindeki etkilerine ilişkin ampirik çalışmaların bir meta-analizini gerçekleştirmiştir. Çalışma, mobil cihazların öğretim ve öğrenimle bütünleştirilmesinin akademik başarı, motivasyon ve katılım dahil olmak üzere öğrenme çıktıları üzerinde önemli olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur.

Cheon ve ark. (2012), planlı davranış teorisine dayalı olarak yükseköğretimde mobil öğrenmeye hazır bulunuşluğu araştırmıştır. Çalışma, tutum, öznel normlar ve algılanan davranışsal kontrolün, öğrencilerin mobil öğrenmeyi kullanma niyetini önemli ölçüde etkilediğini göstermiştir.

Park (2011), mobil teknolojilerin eğitim uygulamalarını dört türe ayırarak mobil öğrenme için pedagojik bir çerçeve önermiştir: bilgi desteği, sorgulamaya dayalı öğrenme, durumsal öğrenme ve kendiliğinden öğrenme. Çerçeve, eğitmenlere öğrenme hedefleri ve öğrencilerin özellikleri ile uyumlu etkili mobil öğrenme müdahaleleri tasarlamada yardımcı olur.

Mobil öğrenme, her yerde öğrenme, kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri ve teknolojinin öğretme ve öğrenmeye entegrasyonu dâhil olmak üzere yükseköğretimde çeşitli avantajlar sağlar. İncelenen araştırmalar, mobil öğrenmenin öğrencilerin motivasyonunu ve katılımını artırabileceğini, öğrenme çıktılarını iyileştirebileceğini ve etkili öğrenme deneyimlerini kolaylaştırabileceğini göstermektedir. İnceleme ayrıca öğrencilerin mobil öğrenmeyi kullanma niyetini etkilemede tutumun, öznel normların ve algılanan davranışsal kontrolün önemini vurguladı. İncelenen çalışmalar, eğitimcilere ve öğretim tasarımcılarına, mobil öğrenmenin sunduğu potansiyel faydaları elde etmek için mobil teknolojileri yükseköğretime etkili bir şekilde entegre etme konusunda rehberlik edebilecek içgörüler sağlar.

Mobil öğrenmenin, yükseköğretimdeki öğrenciler ve eğitimciler için çeşitli avantajları vardır. İncelenen çalışmalarda belirlenen avantajlar aşağıdaki gibidir:

- Her yerde, her zaman eğitim kaynaklarına erişim sağlayan her yerde öğrenme (El-Hussein ve Cronje, 2010).
- Öğrenme içeriğini öğrencilerin tercihlerine, ihtiyaçlarına ve özelliklerine göre uyarlayarak kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri (El-Hussein ve Cronje, 2010).
- Aktif ve iş birliğine dayalı öğrenme deneyimlerini kolaylaştırarak, öğretme ve öğrenme sürecine teknolojinin entegrasyonu (El-Hussein ve Cronje, 2010).
- Daha yüksek akademik başarı, motivasyon ve katılım dahil olmak üzere iyileştirilmiş öğrenme sonuçları (Sung vd.,2016).
- Algılanan kullanılabilirlik, algılanan kullanım kolaylığı ve mobil öğrenmeye yönelik tutum nedeniyle öğrencilerin mobil öğrenmeyi kullanma niyetinde artış (Park vd., 2012).
- Öğrenenlerin bağlamına ve ihtiyaçlarına daha iyi uyacak şekilde öğrenme içeriği ve pedagojisinin esnekliği ve uyarlanabilirliği (Park, 2011).
- Öğrencilere bağlamsal olarak alakalı ve otantik öğrenme fırsatları sağlayan gelişmiş durumsal öğrenme deneyimleri (Park, 2011).
- Sorgulamaya dayalı ve kendiliğinden öğrenme, problem çözme, eleştirel düşünmeyi ve yaratıcılığı teşvik etme yoluyla geliştirilmiş öğrenme deneyimleri (Park, 2011).
- Ders kitaplarına, kâğıt tabanlı materyallere ve fiziki sınıflara olan ihtiyacı azaltan maliyet etkinliği ve çevresel sürdürülebilirlik (El-Hussein ve Cronje, 2010).

Sonuç olarak, öğrenenlere ve eğitimcilere esneklik, kişiselleştirme, teknolojinin entegrasyonu ve iyileştirilmiş öğrenme çıktıları sağlayan mobil öğrenmenin avantajları yaygındır. Gözden geçirilen çalışmalar, mobil öğrenmenin etkinliğine dair kanıt sağlamakta ve etkili mobil öğrenme müdahaleleri için pedagoji, teknoloji ve öğrenme hedeflerini uyumlu hale getirme ihtiyacını vurgulamaktadır.

2.5. Okul Öncesi Eğitimde Yeni Nesil Öğrenme Metodu

Erken çocukluk dönemi, çocuğun yaşamındaki en kritik gelişim dönemlerinden biridir ve bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimin temellerinin atıldığı dönemdir. Artan sayıda

araştırma, erken çocukluk gelişimi sonuçlarını en üst düzeye çıkarmak için okul öncesi eğitimde yenilik ve ilerlemenin önemini vurgulamaktadır.

Yeni Nesil Öğrenme Yöntemi, 21. yüzyılda değişen eğitim bağlamına uyum sağlamak için kullanılan yenilikçi ve gelişmiş öğrenme yöntemlerini ifade eder. Kilber ve ark. (2014), benzersiz özelliklere, tercihlere ve öğrenme stillerine sahip dijital yerliler olan Y Kuşağı öğrenenlerini yönetmek için yedi ipucu sunar. Bu ipuçları şunları içerir: öğrencilerin bireyselliğini kabul etmek, iletişimi ve öğrenme çıktılarını geliştirmek için teknolojiyi kullanmak, sık ve gayri resmi geri bildirim sağlamak, ekip tabanlı ve proje tabanlı öğrenme yaklaşımlarını kullanmak, iş-yaşam dengesini desteklemek, kendi kendine öğrenmeyi teşvik etmek ve mentorluk sergilemek ve rol modelleme. Yazarlar, bu ipuçlarının, eğitimcilerin ve öğretmenlerin, günümüz iş gücünün önemli bir bölümünü oluşturan Y Kuşağı öğrencileri için ilgi çekici ve etkili öğrenme deneyimleri oluşturmaya yardımcı olabileceğini savunmaktadır.

Wakschlag ve ark. (2010), okul öncesi yıkıcı davranış için gelişimsel olarak belirlenmiş bir nozoloji için yenilikçi bir çerçeve sunar. Yazarlar, okul öncesi çocuklarda yıkıcı davranış bozuklukları için mevcut teşhis sisteminin yetersiz olduğunu ve okul öncesi davranış problemlerinin heterojenliğini, karmaşıklığını ve bağlama özgüllüğünü yansıtacak şekilde gözden geçirilmesi gerektiğini savunurlar. Önerilen çerçeve, gelişim düzeyi, davranış kalıpları, durumsal faktörler ve altta yatan psikolojik ve biyolojik süreçler gibi çeşitli faktörleri dikkate alan bütünleştirici bir yaklaşımı içerir. Çalışmalar, önerilen çerçevenin, çeşitli alanlardaki profesyonellerin okul öncesi yıkıcı davranışlar için etkili önleme, müdahale ve tedavi stratejileri geliştirmelerine yardımcı olabileceğini iddia etmektedir.

Lytras ve ark. (2015), bilgi toplumu için yeni nesil öğrenme sistemlerinin etkinliğini artırmayı amaçlayan işbirlikçi öğrenme sistemleri için ortaya çıkan bir sosyal ve gelişmekte olan bilgi işlem özellikli felsefi paradigma önermektedir. Önerilen paradigma, bulut bilgi işlem, sosyal medya ve büyük veri analitiği gibi gelişmekte olan teknolojileri bütünleştiren sosyal yapılandırmacı bir süreç olarak öğrenmenin yeni bir kavramsallaştırmasını içerir. Araştırmacılar, bu paradigmanın geleneksel öğrenme sistemlerinin parçalanma, katılık ve ilgi eksikliği gibi sınırlamalarının üstesinden gelebileceğini ve öğrencilerin üst düzey

düşünme becerileri, yaratıcılık, bilgi paylaşımı ve yaşam boyu öğrenme geliştirmelerini destekleyebileceğini savunmaktadır.

İncelenen araştırmalar, çok çeşitli stratejiler, teknolojiler ve paradigmlar içeren 21. yüzyılda eğitime yenilikçi ve uyarlanabilir bir yaklaşım olarak Yeni Nesil Öğrenme Yönteminin önemini vurgulamaktadır. Önerilen çerçeveler, ipuçları ve paradigmlar, eğitimcilerin ve araştırmacıların, farklı öğrencilerin ve bağlamların benzersiz ihtiyaçlarını, tercihlerini ve zorluklarını karşılayan etkili ve ilgi çekici öğrenme deneyimleri tasarlamasına yardımcı olabilir.

Shonkoff (2010), olumlu erken çocukluk gelişimi sonuçlarına ulaşmak için, çocuğun ailesini, topluluğunu, kültürünü ve toplumunu içeren erken çocukluk gelişimini etkileyen birçok faktörü kapsayan yeni bir biyogelişimsel çerçeveye ihtiyaç olduğunu vurgulamaktadır. Bu çerçeve, çocuğun erken öğrenme deneyimlerinin temel bir yönü olarak okul öncesi eğitimin önemini vurgular ve erken çocukluk politikasının, optimal gelişim sonuçlarını desteklemek için okul öncesi eğitimde yenilik ve ilerlemeye öncelik vermesi gerektiğini savunur.

Okul öncesi eğitimi yenilemeye yönelik bir yaklaşım, çocukların öğrenimi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu gösterilen oyunların ve multimedya öğreniminin kullanılmasıdır (Drigas vd., 2015; Kokkalia vd., 2016). Drigas ve ark. (2015), küçük çocuklar için daha etkileşimli ve ilgi çekici bir öğrenme deneyimi sunan okul öncesi eğitimde mobil ve multimedya öğrenimi kullanmanın faydalarını tartışıyor. Kokkalia ve ark. (2016), okul öncesi eğitimde oyunların rolüne odaklanmıştır ve oyun temelli öğrenmenin çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimini artırabileceğini göstermiştir.

Ayrıca Li ve Chen (2017), Çin'deki erken çocukluk müfredatının gelişimini tartışmakta ve sosyal ve kültürel faktörlerin erken çocukluk eğitiminde devrim ve yenilik üzerindeki etkisini vurgulamaktadır. Yazarlar, Çin'deki son reformların okul öncesi eğitimde yaratıcı ve yenilikçi uygulamalar için fırsat sunduğunu ve erken çocukluk eğitime yapılan bu tür yatırımların yalnızca tek tek çocuklara değil, bir bütün olarak topluma da fayda sağlayabileceğini iddia etmektedir.

Benzer şekilde, Chien ve Hui (2010) öğretmenlerin erken çocukluk eğitimindeki yaratıcılık algılarını üç Çin toplumu bağlamında incelemiştir. Yazarlar, bu toplumlarda ezberci öğrenmeye yapılan geleneksel vurgunun küçük çocuklarda yaratıcılığın gelişimini sınırladığı ve yaratıcı düşünmeyi teşvik eden yenilikçi öğretim yöntemlerini savunduğu sonucuna varmışlardır.

Okul öncesi eğitimde yenilik ve ilerleme, erken çocukluk gelişiminin sonuçlarını en üst düzeye çıkarmak için esastır. İncelenen araştırmalar, yüksek kaliteli okul öncesi eğitim deneyimleri sunmak için oyunların kullanımı, çoklu ortam öğrenimi ve yaratıcılığın teşvik edilmesi dâhil olmak üzere yenilikçi öğretim yöntemlerinin kullanımını desteklemektedir. Yeni teknolojilerin ve müfredat tasarımlarının entegrasyonu, okul öncesi eğitimin çeşitli bireysel ve sosyo-kültürel ihtiyaçları karşılamasına ve toplumsal zorlukları ele almasına yardımcı olabilir. Bu bulgular, küçük çocukların öğrenme ve gelişme çıktılarını geliştirmek için okul öncesi eğitim alanında sürekli ilerleme, yenilik ve dönüşüm ihtiyacını pekiştirmektedir.

Yeni Nesil Öğrenme Yöntemi kavramı, öğretme ve öğrenme deneyimini geliştirmek için yenilikçi uygulamaların ve ileri teknolojilerin kullanılmasını ifade eder.

Gerde ve ark. (2013), erken çocukluk müfredatına bilimsel yöntemle dayalı entegre bir yaklaşım önermektedir. Araştırmacılar, bilimsel yöntemin, çocuklara sorunları sistematik olarak analiz etme ve çözme ve çevrelerindeki dünyayı anlama konusunda rehberlik eden yenilikçi bir pedagojik araç olarak kullanılabileceğini savunuyorlar. Öğrenciler, çocukların aktif ve ilgi çekici öğrenme deneyimlerini desteklemek için bilimsel yöntemi Oyna-Keşfet-Keşfet-Yansıt (PEDR) döngüsü müdahaleleriyle bütünleştiren bir müfredat çerçevesi sunar.

Fuchs ve ark. (2012), erken çocukluk eğitiminde çocukların çeşitli ihtiyaçlarını karşılamak için kanıta dayalı öğretim uygulamalarının, veriye dayalı problem çözmenin ve teknolojik desteğin kullanımını vurgulayan Smart RTI adlı çok düzeyli müdahaleye yönelik yeni nesil bir yaklaşımı savunmaktadır. Akıllı RTI yaklaşımı, geleneksel RTI modelinin öğretmen gözlemine güvenme ve belirli çocuk alt gruplarını dışlama gibi sınırlamalarının üstesinden gelmeye çalışır.

Ayrıca, Hedefalk ve ark. (2015), erken çocukluk eğitiminde sürdürülebilir kalkınma için eğitime ilişkin araştırma literatürünü gözden geçirmektedir. Yazarlar, sürdürülebilir kalkınma için eğitimin, çocukların ekolojik, sosyal ve ekonomik sistemler arasındaki karmaşık etkileşimleri öğrenmelerine ve çevreye karşı sorumluluk ve yönetim duygusu geliştirmelerine yardımcı olduğundan, Yeni Nesil Öğrenme Yönteminin temel bir bileşeni olduğunu iddia etmektedir. Yazarlar, sürdürülebilir kalkınma eğitiminin çeşitli öğrenme etkinlikleri ve uygulamaları yoluyla erken çocukluk müfredatına etkili bir şekilde entegre edilebileceğine dair kanıtlar sunmaktadır.

Yeni Nesil Öğrenme Yöntemi, erken çocukluk eğitiminin kalitesini ve etkililiğini artırmak için umut verici bir yaklaşım olarak kabul edilmiştir. Çalışmalar arasında mobil teknoloji kullanımı, eğitici robotik ve bilgisayar programlama, STEAM (Bilim, Teknoloji, Mühendislik, Sanat ve Matematik) eğitimi, COVID-19 salgını sırasında çevrimiçi öğrenme ve özel eğitim için mobil öğrenme yer alıyor.

Radesky ve ark. (2016), çocukların mobil teknoloji kullanımıyla ilgili ebeveyn gerilimleri üzerine bir araştırma yürüttü ve mobil teknolojinin çocuklar için aşırı uyarım kaynağı olmaktan ziyade yeni nesil öğrenme için bir araç olarak kullanılabileceğini buldu. Çalışma, öğrenmeyi kolaylaştırmak için denetimli bağlamlarda uygun mobil teknoloji kullanımı hakkında ebeveyn eğitiminin önemini belirlemiştir.

Alam (2022), ilkokul öğrencilerinin bilişimsel düşünme becerilerini değerlendirmek ve eğitici robotik ve bilgisayar programlama kullanarak eğitim müdahaleleri geliştirmek için kavramsal bir çerçeve önermiştir. Çerçeve, sayısal düşünme becerilerini, problem çözme ve diğer bilişsel çıktıları geliştirme için bir yol olarak eğitim robotları ve bilgisayar programlamanın kullanımını tanımlar.

DeJarnette (2018), STEAM eğitiminin dört alanında erken eğitimin önemini vurgulayarak erken çocukluk sınıflarında STEAM eğitiminin uygulanması hakkında rapor verdi. STEAM eğitimi erken çocukluk eğitime entegre etmek, öğrenme deneyimini genişletmeye ve 21. yüzyıl beceri ve yeterliliklerini geliştirmeye yardımcı olabilir.

Kim (2020), Erken Çocukluk Eğitimi stajyer öğretmenlerinin COVID-19 salgını sırasında çevrimiçi olarak nasıl öğrendiklerini ve öğrettiklerini anlatmıştır. Çalışma, STEAM ve oyun temelli yaklaşımların çocukların ilgisini çekmek ve çevrimiçi bağlamda öğrenmeyi teşvik etmek için nasıl kullanıldığını yansıtmaktadır.

Kokkalia ve Drigas (2016), bilişsel ve dilsel zorlukları olan çocuklara etkileşimli ve ilgi çekici öğrenme deneyimleri sağlamak için teknolojiden yararlanan özel okul öncesi eğitim için bir mobil öğrenme sistemi önermiştir. Çalışma, mobil cihazların kullanımının özel eğitimde kendi hızınızda ve kişiselleştirilmiş öğrenmeyi desteklemek için güçlü bir araç olabileceği sonucuna varmıştır.

İncelenen araştırmalar, Yeni Nesil Öğrenme Yönteminin uygulanmasının okul öncesi eğitimde umut verici sonuçlar verebileceğini göstermektedir. Eğitim robotları, bilgisayar programlama, STEAM eğitimi, mobil teknolojiler ve çevrimiçi öğretim yaklaşımları, okul öncesi çocukların bilişsel ve sosyo-duygusal gelişimini destekleyebilir. Ancak, bu yaklaşımlarda okul öncesi çocukların öğrenme deneyimini sürdürmek, öğrenme süreçlerini kolaylaştırma ve değerlendirmede ebeveynlerin, eğitimcilerin ve öğrencilerin rollerinin dikkatli bir şekilde değerlendirilmesini içermelidir.

Yeni Nesil Öğrenme Yöntemi, çocukların öğrenme çıktıları ve deneyimlerini geliştirmek için ileri teknolojilerin, yenilikçi pedagojilerin ve sürdürülebilir kalkınma uygulamalarının kullanımını vurgulayan, erken çocukluk eğitime yönelik yenilikçi bir yaklaşımdır. İncelenen araştırmalar, bu amaca ulaşmak için eğitim robotları ve bilgisayar programlamayı, bilimsel yöntemi, Akıllı RTI yaklaşımını ve sürdürülebilir gelişim için eğitimi erken çocukluk müfredatına entegre etmenin önemini vurgulamaktadır. Önerilen çerçeveler ve müdahaleler, öğretmenleri ve eğitimcileri çocuklar için etkili ve ilgi çekici öğrenme deneyimleri tasarlamaya, uygulamaya ve okul öncesi eğitim sistemlerinin çeşitliliğine ve kapsayıcılığına olanak sağlayabilir.

2.5.1. Yeni Nesil Öğrenme Metodu

Dünya her zamankinden daha hızlı değişiyor, ancak geleneksel eğitim sistemi değişimin hızına yetişmekte yavaş görünüyor. Hayatımızın her yönünün giderek daha fazla

bağlantılı hale geldiği bu dijital teknoloji çağında, eğitim sisteminin yeni öğrenme yollarına uyum sağlaması ve benimsemesi önemlidir. Dijital çağ için eğitimde devrim yaratan bir yaklaşım olan “Yeni Nesil Öğrenme” burada devreye girmektedir.

Dünya Ekonomik Forumu'nun (World Economic Forum, DEF) bir raporuna göre, “Yeni Nesil Öğrenme, bireyleri 21. yüzyılda iş ve yaşam için gerekli beceri ve bilgilerle hazırlayan, kişiselleştirilmiş, öğrenci merkezli eğitimi desteklemek için yenilikçi ve esnek yöntemler kullanan bir yaklaşımdır.” (World Economic Forum, 2016).

Bu yaklaşımın temel bileşenlerinden biri, öğrenmeyi desteklemek için teknolojinin kullanılmasıdır. Örneğin, sanal ve artırılmış gerçeklik, sürükleyici öğrenme deneyimleri oluşturmak için kullanılabilir ve öğrencilerin karmaşık kavramları daha ilgi çekici ve akılda kalıcı bir şekilde keşfetmelerine ve bunlarla etkileşim kurmalarına olanak tanır. EdTech Magazine'de yakın zamanda yayınlanan bir makalede belirtildiği gibi, "Sanal ve artırılmış gerçeklik, karmaşık konuları hayata geçirerek öğrenmeyi daha sürükleyici ve uygulamalı hale getirebilir." (Annamalai, Uthayakumaran, ve Zyoud, 2023).

Sürekli değişen eğitim taleplerini karşılamak amacıyla, çeşitli öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için yenilikçi modeller tasarlanmıştır. Yeni nesil öğretim modeli (NGTM), öğretmenlerin rolünü bilgi sağlayıcıdan ziyade öğrenmeyi kolaylaştırıcı olarak yeniden tanımlayan modellerden biridir. Bu literatür taraması, NGTM ile ilgili araştırmaları inceler ve temel özelliklerini ve mevcut eğitim uygulamalarıyla nasıl uyumlu olduğunu anlamak için bir temel oluşturur.

Brownell ve ark. (2010), istisnai öğretmenlerin içerik bilgisi, pedagojik bilgi, sınıfı yönetme becerisi, öğretimi bireyselleştirme becerisi ve öğretim stratejileri repertuarı olmak üzere beş temel nitelik sergilemesi gerektiğini öne sürmektedir. Bu temel nitelikler, NGTM modelinin öğretmenlerin hazırlığı ve kalitesine yaptığı vurgunun temelidir. Yazarlar, eğitim programlarının, çeşitli öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak ve öğrencilerin öğrenme çıktılarını optimize etmek için bu alanlarda öğretmen yeterliliğini yeterince geliştirmesi gerektiğini iddia etmektedir.

Kahraman, Sağiroğlu ve Çolak (2010), uyarlanabilir ve sürekli değerlendirme araçlarının NGTM için gerekli bileş

enler olduğunu öne sürmektedir. Uyarlanabilir ve akıllı web tabanlı bir eğitim platformu gibi öğrenme çıktıları hakkında kişiselleştirilmiş geri bildirim sağlayan ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlanan yenilikçi bir sistem, aktif ve kendi kendini yöneten bir öğrenme ortamını teşvik etme potansiyeline sahiptir.

Jones, Ramanau, Cross ve Healing (2010), NGTM modeline uyum sağlamak için dijital bilgili öğrencilerin öğrenme davranışlarını anlama gereğini vurgulamaktadır. Bu yazarlara göre, dijital yeterlilik teknolojinin yetenekli kullanımı ile eşanlamlı değildir; dijital medya, içerik ve araçlarla aktif, yaratıcı ve yansıtıcı katılımı kapsayan dijital teknolojileri tanımlama, yerleştirme, kullanma ve anlamlandırma konusunda kritik becerilerin geliştirilmesini gerektirir.

Kelley ve Knowles (2016), bilim, teknoloji, mühendislik ve matematiğin (STEM) NGTM'ye entegrasyonunun önemini vurgulamaktadır. Bütünleşik STEM eğitimi için kavramsal çerçeveleri, öğrencilere konu bilgilerini gerçek dünya meselelerine uygulama fırsatları sağlayan otantik öğrenme deneyimlerinin yanı sıra probleme dayalı ve disiplinler arası öğretim stratejilerinin kullanımını savunmaktadır.

Thurlings, Evers ve Vermeulen (2015), NGTM gibi öncü öğretim modelleriyle ilgilenen öğretmenler arasında yenilikçi davranışlara katkıda bulunan faktörleri vurgulamaktadır. Yazarlar, bu öğretmenlerin davranışlarının genellikle çalışma ortamı, örgütsel kültür, kişisel faktörler ve öğretim deneyimi dâhil olmak üzere çeşitli faktörlerden etkilendiğini öne sürmektedir. Bu nedenle, okullarda NGTM'nin uygulanması, daha yaygın öğretmen katılımını teşvik etmek için bu faktörlerin ele alınmasını içerebilir.

NGTM'nin uygulanması, öğretmenlerin pedagojik bilgi, sınıfı yönetme becerisi, öğretimin bireyselleştirilmesi ve öğretim stratejileri repertuarı gibi temel niteliklerdeki yeterliliğine hitap eden öğretmen eğitimi gerektirir. Başarılı NGTM uygulamasını sağlamak için, uyarlanabilir ve sürekli değerlendirme araçlarını dahil etmek, sağlam pedagojinin yanı sıra dijital yeterliliği geliştirme ihtiyacını kabul etmek, STEM ilkelerini

entegre etmek ve başarıya katkıda bulunabilecek çeşitli paydaş faktörlerini tanıırken otantik öğrenme deneyimlerini yaratıcı bir şekilde kullanmak kritik öneme sahiptir.

Kahraman, Sağıroğlu ve Çolak (2010), yenilikçi bir öğretim şekli olarak geleneksel öğretim yöntemlerinde uyarlanabilir ve akıllı web tabanlı eğitim sistemlerini (AIWBES) kullanmanın faydalarını tartışmışlardır. Çalışma, öğretmen merkezli sınıflar, nispeten standartlaştırılmış müfredat ve ilgi çekici olmayan öğrenme ortamları dâhil olmak üzere geleneksel öğretim yöntemlerinin sınırlamaları olduğunu vurgulamaktadır. AIWBES, farklı öğrenme stilleri ve ihtiyaçları olan öğrencilerin bireyselleştirilmiş eğitim profillerinden yararlanabilecekleri, zenginleştirilmiş içerik önerileri ve diğer destekleyici önlemler alabilecekleri kişiselleştirilmiş eğitim deneyimleri yaratır.

Wu, Lee, Chang ve Liang (2013), eğitimde artırılmış gerçekliğin (AR) mevcut durumunu, fırsatlarını ve zorluklarını tartıştı. AR, dijital içeriği gerçek dünyanın üzerine yerleştirmek için teknolojiyi kullanır, etkileşimli deneyimler sağlar ve öğrencilerin problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilen ilgi çekici, sürükleyici öğrenme ortamları yaratır. Wu ve ark. AR'nin öğrencileri motive edip katılımını sağlayabileceğini, öğrenme çıktılarını geliştirebileceğini ve yaratıcılığı ve hayal gücünü geliştirebileceğini vurgulayın; ancak AR'nin eğitimde uygulanması, zorluklara yol açabilecek uygun içeriğin, altyapıların ve profesyonel eğitimin geliştirilmesini gerektirebilir.

Genel olarak, mevcut sınırlamaları ele almak için geleneksel öğretim yöntemlerinin uyarlanabilir ve akıllı web tabanlı eğitim sistemleri ve artırılmış gerçeklik gibi yenilikçi yaklaşımlardan yararlanabileceğini göstermektedir. Bu yenilikçi teknolojiler, öğrencilerin ilgisini çeken ve derin öğrenmeyi kolaylaştıran kişiselleştirilmiş ve etkileşimli öğrenme deneyimleri sağlar. Ayrıca, araştırmayı uygulamaya bağlamak, eğitim anlayışını ilerletmek ve önemli eğitim sorunlarını ele almak için çok önemlidir. Eğitim araştırmalarında yeni ve gelecek vaat eden fikirlerin peşinden koşmak, eğitimde örnek araştırmaların temel bir unsuru olarak hizmet eder.

Aktif öğrenme stratejileri, bu tür yaklaşımların öğrencilere kişiselleştirilmiş ve ilgi çekici öğrenme deneyimleri sağlamadaki etkinliği nedeniyle büyük ilgi görmektedir (Muijs ve Reynolds, 2017). Echard, Gayton ve Lemaire (2011), yapısal güvenlikte güvenilirliği

artırmak için Kriging ve Monte Carlo simülasyonlarını birleştiren aktif bir öğrenme yöntemi AK-MCS önermiştir. Bu yaklaşım, deneysel tasarımı optimize edebilir ve zaman alan analizler için gereken simülasyon sayısını azaltabilir. Settles (2011), uygulamada aktif öğrenmenin önemini vurguladı ve görüntü sınıflandırma ve doğal dil işleme gibi alanlarda teorinin aktif öğrenmeye nasıl dönüştürüleceğini gösterdi. Settles tarafından belirtildiği gibi aktif öğrenme, veri işleme gibi alanlarda pratik uygulamalara izin veren düşük bütçeli, oldukça etkili algoritmalar sunabilir.

Gal, Islam ve Ghahramani (2017), görüntü verilerini sınıflandırmak ve öğrenme verimliliğini artırmak için Bayesci aktif öğrenme, stokastik gradyan tabanlı yöntemler, belirsizlik örnekleme ve derin öğrenme mimarileri kullandı. Yeni yöntemleri Deep Bayesian Active Learning (Derin Bayesçi Aktif Öğrenme), keşfedici ve sömürücü öğrenme arasındaki ödünleşimleri dengeleyerek görüntü tanımayı geliştiren otomatik bir araç sağlar. Bu tür stratejiler yalnızca öğrenmeyi geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda oluşturulan sonuçtaki modelin etkinliğini de artırır.

Clarke ve Braun (2013), tematik analizi öğretmek, zorlukları kabul etmek ve etkili öğrenmeyi mümkün kılan stratejiler geliştirmek için bir yaklaşım önerdi. Bilgilendirici bildirilerin yanı sıra etkileşimli ve grup tartışmaları kullanılarak, öğrenciler aktif öğrenme ilkelerine maruz kalır ve tematik analizde analitik becerilerini geliştirmeleri desteklenir. Çalışma, aktif öğrenme stratejilerinin uygulanmasının, ilgi çekici ve bireysel öğrenci ihtiyaçlarına göre uyarlanmış alıştırma yoluyla öğrenci katılımını, anlayışını ve beceri gelişimini nasıl geliştirdiğini göstermektedir.

Aktif öğrenme stratejilerinin, farklı alanlarda öğrenci katılımını ve başarısını arttırmada etkili olduğunu öne sürer. Görüntü tanıma için Bayesci aktif öğrenme veya AK-MCS gibi yenilikçi yaklaşımlar, aktif öğrenme stratejilerinin farklı alanlarda uygunluğunu ve etkililiğini gösterebilir. Tematik analiz gibi aktif öğrenme stratejilerinin kullanımı, öğrencilerin pratik öğrenme etkinliklerine katılımını artırmak için ideal bir yol sağlayarak teori ve uygulama arasındaki boşluğu doldurmaya yardımcı olabilir.

Kişiselleştirilmiş öğrenme, her öğrencinin ihtiyaçlarını, ilgi alanlarını ve yeteneklerini karşılamayı amaçlayan pedagojik bir yaklaşımdır (Horn ve Staker, 2011). Dabbagh ve Kitsantas (2012), Kişisel Öğrenme Ortamlarının (PLE'ler) tüm öğrencilerin

ihtiyaçlarını karşılamak için ideal bir ereve sağladığını ne sürmektedir. PLE'ler, öğrenme süreçlerini bireyselleştirmek, örgün ve yaygın öğrenmeyi birbirine bağlamak ve öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemek için sosyal medya da dâhil olmak üzere gelişmekte olan teknolojileri kullanır ve öğrencilerin ilgilerini çeken öğrenme etkinliklerine ve tercih ettikleri hızda katılmalarına olanak tanır.

Bergmann ve Sams (2012), ğrencilere evde yeni kavramları ve öğrenme hedeflerini tanıtarak sınıfı tersine çevirmenin önemini tartışır. Bu yaklaşım, öğretmenlerin sınıfta koçluk yapmak ve öğrencilerin bu kavramları pratik problemlere uygulamalarını eleştirmek için daha fazla zaman harcamasını sağlar; uygulamalı etkinlikler, içeriğin derinlemesine öğrenilmesini ve anlaşılmasını teşvik eder.

Zhu, Yu ve Riezebos (2016), kişiselleştirilmiş öğrenmeyi desteklemek ve her öğrenciye dinamik ve uyarlanabilir yollar ve materyaller sağlamak için yapay zekâ, semantik web ve öğrenme analitiği teknolojilerini içeren akıllı eğitim için araştırma erevesi önerdi. Önerilen ereve, akıllı eğitimin dört bileşenine odaklanmaktadır: akıllı öğrenenler, akıllı içerikler, akıllı ortam ve akıllı analitik. Bu teknolojik yenilikler, eğitimcilere her öğrencinin nasıl öğrendiğine dair önemli iğrrler sağlayabilir ve kişiselleştirilmiş öğrenmeyi teşvik etmek için özel ğretim ve değerlendirmeye olanak tanır.

Kişiselleştirilmiş ğrenmenin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için etkili bir yaklaşım olduğunu gösterir. PLE'leri, çevrilmiş sınıf yöntemlerini ve akıllı eğitimi kullanmak, bireysel ğrenci öğrenme deneyimlerini destekleyebilir ve uygulamalı ve uyarlanabilir öğrenme ortamları aracılığıyla içeriğin daha derinden anlaşılmasını sağlayabilir. Kişiselleştirilmiş ğrenmeye yönelik bu yenilikçi yaklaşımları benimsemek, öğrencilerin akademik başarıları ve katılımları için önemli ve olumlu sonuçlar verebilir.

Eğitimde teknoloji entegrasyonu, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini geliştirmede çok önemlidir. İnan ve Lowther (2010), K-12 sınıflarında teknoloji entegrasyonunu etkileyen faktörleri tanımlayan bir yol modeli geliştirdi. Çalışma, başarılı teknoloji entegrasyonunda ğretmen inançlarının, mesleki gelişimin ve teknolojik desteğin önemli etkisini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin teknoloji ve sınıf eğitimi, eğitim ve teknik destek

algıları, eğitimcilerin teknolojiyi K-12 sınıflarına entegre ederken dikkate almaları gereken temel bileşenler olarak belirtilmiştir.

Davies, Dean ve Ball (2013), üniversite düzeyinde bir bilgi sistemleri elektronik tablo kursunda ters yüz sınıf öğretim yaklaşımı uygulamıştır. Teknolojinin entegrasyonu, öğrencilerin sınıf dışında çeşitli öğrenme kaynaklarına erişmesini sağlarken, ders zamanı öğrenci merkezli, sorgulamaya dayalı etkinlikler için kullanıldı. Çalışma bulguları, öğrenme sürecini kolaylaştırmada teknoloji entegrasyonunun potansiyel avantajlarını vurgulamaktadır.

Kim, Kim, Lee, Spector ve DeMeester (2013), öğretme ve öğrenmede öğretmen inançları ile teknoloji entegrasyonu arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışma, öğretme ve öğrenmede teknoloji entegrasyonunun, öğretmenlerin teknolojinin doğasına, teknolojiyi kullanmanın faydalarına ve teknolojinin öğrencilerin öğrenmesi üzerindeki etkisine ilişkin inançlarından önemli ölçüde etkilendiğini ortaya koymuştur.

Ertmer, Ottenbreit-Leftwich, Sadık, Sendurur, E. ve Sendurur, P. (2012), teknoloji entegrasyonunda öğretmen inançları ve uygulamaları arasındaki karşılıklı bağlantıyı araştırdı. Araştırma, öğretmenlerin bakış açıları ile teknolojiyi öğretim amaçlı kullanımları arasında kritik bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bulgular, başarılı teknoloji entegrasyonunu sağlamak için öğretmenlerin tutumları ve teknoloji kullanımı üzerindeki etkilerini dikkate almanın önemini vurgulamaktadır.

Ghavifekr ve Rosdy (2015), okullarda bilgi ve iletişim teknolojisi (BİT) entegrasyonunun etkinliğini incelemiştir. Makale, başarılı entegrasyonun öğretmenlerin hazır bulunuşluklarına, tutumlarına ve BİT'i pedagojik kullanımına bağlı olduğunu altını çizmiştir. Çalışma, teknolojinin etkili kullanımının aktif ve ilgi çekici öğrenme ortamları yaratabileceğini, böylece öğrencilerin ders materyalinden başarılarını ve keyif almalarını teşvik edebileceğini ortaya koymuştur.

Öğrencilerin eğitim deneyimlerini geliştirmek için başarılı teknoloji entegrasyonunun gerekli olduğunu gösterir. Öğretmenlerin tutumları, mesleki gelişimi ve teknolojik desteği gibi faktörler, teknolojinin K-12 sınıflarında başarılı bir şekilde

uygulanmasını etkiler. Teknolojinin öğretme ve öğrenme sürecine dâhil edilmesi, eğitime daha öğrenci merkezli ve ilgi çekici bir yaklaşımı kolaylaştırarak daha iyi akademik sonuçlara yol açabilir.

Yeni öğretim modellerinin tanıtılması, bu modellerin öğrenci öğrenme çıktıları üzerindeki etkisinin değerlendirilmesini gerekli kılmıştır. Metzler (2017), beden eğitiminde öğrenci liderliğindeki, oyun merkezli ve doğrudan öğretim modelleri dâhil olmak üzere çeşitli öğretim modellerini tartışmıştır. Bu modeller, beden eğitimini teşvik etmede her modelin etkinliğini belirlemek için öğrenci öğrenme çıktılarını değerlendirme ihtiyacını vurgulamaktadır.

Leu, Kinzer, Coiro, Castek ve Henry (2017), teknolojinin öğretme ve öğrenme sürecine entegrasyonundan kaynaklanan yeni okuryazarlıkları tanımlar. Çalışma, bu yeni okuryazarlıkları öğretim ve değerlendirme uygulamalarına entegre etmenin zorluğunu vurgulamaktadır. Makale, okuryazarlığı dilsel ve kültürel açıdan farklı bir bağlamda ele almak için gerekli becerileri dikkate alan çift düzeyli bir yeni okuryazarlık teorisi önermektedir.

Boud ve Molloy (2013), öğrenme için geri bildirim modelleri tasarlamamanın zorluğunu ele almıştır. Çalışma, farklı disiplinleri ve farklı bağlamlarda farklı öğrenme hedeflerini barındıran çeşitli geri bildirim tekniklerini birleştirme ihtiyacını vurgulamaktadır. Yazarlar, çeşitli geri bildirim sistemleri modellerine atıfta bulunur ve kurumları, öğretim üyeleri ve öğrenciler için net hedefleri olan geri bildirim modelleri oluşturmaya davet eder.

Maki (2012), değerlendirmenin öğrenme sürecinin merkezinde olduğu, değerlendirme odaklı öğrenim kurumlarına yönelik sürdürülebilir bir bağlılık önermektedir. Metin, kurumların farklı düzeylerinden paydaşların iş birliği içinde sürdürülebilir değerlendirme uygulamaları geliştirebilecekleri özel stratejiler sağlar.

Anderson ve Dron (2011), üç kuşak uzaktan eğitim pedagojisini tanımlamaktadır. Metin, işbirlikçi medyayı, öğrenme topluluklarını, kişiselleştirilmiş ve öğrenen merkezli modelleri ve bağlama dayalı öğrenme yollarını uzaktan eğitim pedagojisine entegre etmenin

önemini vurgulamaktadır. Makale, öğrenme hedeflerini ve kurumsal bağlamları dikkate alan gelişimsel bir tarzda bu paradigmalara değerlendirilmesini önermektedir.

Bu, çeşitli geri bildirim tekniklerini dâhil etmeyi, sürdürülebilir değerlendirme uygulamaları geliştirmeyi ve öğretim modellerinin öğrenci öğrenme çıktıları üzerindeki etkinliğini değerlendirmeyi içerir. İki seviyeli bir teoriyi benimsemek, eğitimcilerin yeni okuryazarlıkları öğretim ve değerlendirme uygulamalarına entegre etme zorluğunu ele almalarına da yardımcı olabilir. Bu nedenle, değerlendirmelerin mevcut yöntemi, öğrencinin türü ve öğrenme bağlamının hedefleri dikkate alınarak eleştirel bir şekilde analiz edilmelidir.

2.5.2. Okul Öncesi Dönemde Yabancı Dil Öğretimi

Başlangıç yaşı, ikinci dil edinimi araştırmalarında merkezi bir araştırma alanıdır. Kritik Dönem Hipotezi, ergenlik civarında kapanan dil edinimi için bir fırsat penceresi olduğunu öne sürer. Bu hipotez, öğrenen ne kadar gençse, dil ediniminin sonucunun o kadar iyi olduğunu varsayar. Long (2017), dil edinimini etkilemek için etkileşime giren iki faktör olduğunu savunur: biri yaş, diğeri ise deneyimdir. Bununla birlikte, hipotez yoğun bir şekilde tartışıldı ve bazı çalışmalar bunun ampirik kanıtlarla desteklenmediğini öne sürmektedir.

Cormier ve ark. (2012), dil öncesi sağır işaretçilerde birinci dil edinimi ile ikinci dil edinimi arasındaki farkları araştırmaktadır. Edinme yaşının, katılımcıların gramer cümlelerini doğru bir şekilde yargılama yeteneğini etkileyen çok önemli bir faktör olduğunu bulmuşlardır. Çalışma, doğumdan itibaren dile maruz kalmanın, anadili benzeri bir dil yeterliliğine ulaşmada kritik öneme sahip olduğunu göstermektedir.

Ortega (2014), ikinci dil edinimi araştırmalarını gözden geçirmekte ve dil öğreniminin başarısını etkileyebilecek motivasyon, öğrenme stratejileri ve bilişsel yetenekler gibi bireysel farklılıkların rolünü vurgulamaktadır. Ortega, ikinci dil ediniminin yalnızca yaş faktörleriyle sınırlandırılmaması gerektiğini savunuyor ve öğrenme sürecini etkileyen bireysel öğrenci farklılıklarının önemini vurgulamaktadır.

Stephenson ve ark. (2018), gelecekteki sağlık sonuçlarını etkilemede gebelik öncesi dönemin önemine dair fikir vermektedir. İkinci dil edinimi araştırmasına benzer şekilde,

önyargı döneminde kritik bir fırsat penceresi olabilir. Bir çocuğun çevresini doğumdan önce değiştirmenin olumsuz sağlık sonuçlarını önleyebileceğini savunuyorlar. Ön kavrama ve ikinci dil edinimindeki kritik dönemlerin bu birlikteliği, başlangıç yaşının dil edinimindeki potansiyel öneminin altını çizmektedir.

Kritik dönem hipotezinin bulguları, öğrenme stratejisi ve motivasyon gibi yaş dışındaki faktörlerin dil edinimini etkileyebileceğini öne süren araştırmalarla sık sık sorgulanmıştır. Ön kavram ve dil edinimindeki kritik dönemlerin karşılaştırılması, dil öğrenme fırsatlarının benzer şekilde kritik bir fırsat penceresine sahip olabileceğini ima eder. Özellikle Cormier ve ark. (2012), birinci dil edinimi ve bunun yaşla ilişkisi hakkında önemli bilgiler verir.

İki dillilik, varsayılan bilişsel ve sosyo-duygusal faydaları nedeniyle dil gelişimi araştırmalarında ilgi konusu olmuştur. Pfenninger ve Polz'un (2018) çalışması, üçüncü yaşta yabancı dil öğrenimini ve öğrencinin önceki iki dilliliğiyle bağlantılı olarak bilişsel, sosyo-duygusal ve dilsel itici güçleri ve faydaları keşfederek bu konuları genişletiyor. Çalışma, yeni bir dil öğrenen iki dilli yaşlı yetişkinlerin, tek dilli yaşlı yetişkinlere kıyasla daha önemli bilişsel ve sosyo-duygusal faydalar yaşadıklarını bulmuştur.

Buna karşılık, De Bruin, Treccani ve Della Sala (2015), iki dillilerdeki bilişsel avantajlara dair kanıtların önyargılı olabileceğini öne sürmektedir. İki dilliliğin bilişsel etkisi abartılmış olabilir ve bu kanıt dilin nedensel bir etkisi olarak yorumlamak sorgulanabilir. Yazarlar, psikolojik araştırmalarda abartılı etki boyutları üretebilen yayın yanlılığıyla ilgili endişelerini dile getirmektedir.

Pavlenko'nun (2012) çalışması, dil, kültür ve duygu arasındaki bağlantıyı incelemek için iki dilli konuşmacılarda duyuşsal işlemeyi incelemiştir. Sonuçlar, iki dilli konuşmacıların kelimelere karşı duygusal tepkilerinin dil bağlamından ve kültürel arka plandan etkilenebileceğini ve bunun da “bedensiz biliş” teorisine yol açtığını göstermektedir.

Pavlenko'nun çalışmasına paralel olarak, Ponari ve ark. (2015), duygusal kelimelerde iki dilli dil işleme avantajını vurgulamıştır. Çalışma, dengeli iki dillilerin duygusal

kelimeleri işlemenin tek dilli muadillerinden daha hızlı olduğunu ortaya çıkarmış ve bu da iki dilliliğin dil gelişiminde sosyo-duygusal faydalar sağlayabileceğini düşündürmüştür.

Son olarak Espinosa (2015), ABD bağlamında erken dönem iki dilliliğin zorluklarını ve faydalarını incelemiştir. Çalışma, çocuklukta iki veya daha fazla dil edinmenin, dil alanının ötesinde önemli bilişsel faydalar sağladığını ortaya koymaktadır. İki dillilik ayrıca yaşam boyu bir varlık olarak dilsel, sosyo-duygusal ve ekonomik faydalar gösterir.

Son araştırmalar, iki dillilik ve dil gelişimi arasındaki ilişki hakkında farklı bakış açıları sunmaktadır. Pfenninger ve Polz'un (2018) çalışması, yaşlı yetişkinlerde dil edinimi hakkında fikir verirken De Bruin ve diğerleri (2015), yayın yanlılığı olasılığını vurgulamaktadır. Pavlenko (2012) ve Ponari ve diğerleri (2015), duygusal sözcüklerde iki dil bilenlerin duygusal işleme farklılıklarına ve bilişsel avantajlarına ilişkin içgörü sağlar. Son olarak, Espinosa'nın (2015) çalışması, bilişsel, dilbilimsel ve sosyo-duygusal varlıklar sağlayan iki dilliliğin yaşam boyu potansiyelini yansıtır. Genel olarak literatür, iki dilliliğin bir dizi bilişsel ve sosyo-duygusal avantaj sağladığını öne sürüyor, ancak bu faydaların derinliğini ve uzun ömürlülüğünü tam olarak anlamak için daha fazla araştırma gerekiyor.

Yapılandırılmış öğretim ve çocuk merkezli etkinlikler, erken çocukluk eğitiminde tartışma konusu olan öğretim uygulamalarında iki zıt yaklaşımdır.

Lerkkanen ve ark. (2016), çocuk merkezli ve öğretmen yönlendirmeli öğretim uygulamaları arasındaki ilişkileri ve okulun ilk yılında akademik becerilerin gelişimini araştırmıştır. Çalışma, çocuk merkezli öğretim uygulamalarının akademik becerilerin gelişimi ile olumlu bir şekilde ilişkili olduğunu bulmuştur.

Benzer şekilde Pakarinen ve Kikas (2019), çocuk merkezli uygulamalar ile öğretmen yönlendirmeli uygulamaların hesaplama ve sözlü problem çözme üzerindeki etkilerini karşılaştırmıştır. Çalışma, çocuk merkezli uygulamaların daha iyi hesaplamaları ve matematiksel stratejilerin daha sık kullanımını öngördüğünü bulmuştur.

Vossoughi ve ark. (2021), yetişkin ve çocuk merkezli öğrenme arasındaki sınırlı ikilemi ele almıştır. Çalışma, yapma bağlamında öğrenmeyi teşvik etmede yetişkin-çocuk iş birliğinin önemini vurgulayarak ortak etkinlik pedagojilerinin önemini tartışmıştır.

Wieduwilt ve ark. (2021), okul öncesi öğretmenlerinin dil eğitimi alanındaki pedagojik inançlarını incelemektedir. Çalışma hem yapılandırılmış hem de çocuk merkezli uygulamaları kapsayan çeşitli pedagojik inançları ortaya çıkarmıştır.

Fung (2015), çocuk merkezli bir müfredatın sürdürülmesinde hem “aktif bir çocuk”un hem de “aktif bir öğretmenin” önemini vurgulamaktadır. Çalışma, çocuk merkezli öğrenmede önceliğin müfredatın değil, çocuğun olması gerektiğini savunmaktadır.

Öğretmenlerin tutumları ve inançları, özellikle dil öğrenimi bağlamında, öğrencilerin motivasyonu ve katılımı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir.

Pettit (2011), normal sınıf öğretmenlerinin İngilizce öğrenenlere (ELL'ler) yönelik inançları üzerine bir literatür taraması yapmıştır. Araştırması, öğretmenlerin ELL'ler hakkındaki inançlarının öğretim uygulamalarını, öğrencilerle etkileşimlerini ve ELL'lerin sınıfa entegrasyonunu önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir.

Bu nedenle, öğretmenlerin tutum ve inançlarının, öğrencilerin dil öğrenimindeki motivasyonlarını ve katılımlarını önemli ölçüde etkileyebileceğini öne sürüyor. Öğretmenlerin çeşitliliği takdir ettiği, dil öğrenmenin zorluklarını anladığı ve öğrencilerinin başarılarını desteklemek için kapsayıcı uygulamaları benimsediği olumlu bir öğrenme ortamı yaratmanın önemini vurgular. Öğrencilerin öğrenimleri boyunca öğrenmeye motive olmalarını sağlamak, öğrencinin odak noktasını korumaya yardımcı olur ve öğrenme ilerlemelerinde bir özveri duygusu aşılar. Ek olarak, mesleki gelişim programları ve hizmet öncesi öğretmen eğitimi, öğretmenlerin tutum ve inançlarını şekillendirmede hayati bir rol oynayabilir.

Okul öncesi dönemde etkili dil edinimi, daha sonraki akademik başarı, sosyal etkileşim ve bilişsel gelişim için esastır.

Conti-Ramsden ve Durkin (2012), okul öncesi dönemde dil gelişimi ve değerlendirmesi üzerine bir inceleme yapmıştır. Erken değerlendirme ve müdahalenin,

çocukların sözcük dağarcığı gelişimi, ifade edici dil ve gramer becerileri dâhil olmak üzere dil çıktıları üzerinde önemli etkileri olduğu sonucuna vardılar. Yazarlar, bilgilendirilmiş değerlendirmeler, uygun müdahaleler ve ebeveynlerden ve eğitimcilerden gelen girdiler yoluyla okul öncesi dönemdeki dil zorluklarının ele alınmasının çok önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Kirkpatrick ve Liddicoat (2017), Doğu ve Güneydoğu Asya'daki dil eğitimi politikalarını ve uygulamalarını incelemiştir. Bu bölgelerde kültürel kimliği ve ekonomik kalkınmayı şekillendirmede dilin önemli rolünü vurgulamışlardır. Yazarlar, dil eğitimi politikasının, bireyler ve toplum için en yararlı olan becerilerin kazanılmasına öncelik vermesi, ulusal öncelikler ve isteklerle uyumlu olması ve dilsel ve kültürel çeşitliliği teşvik etmesi gerektiğine dikkat çekmiştir.

Castro, Páez, Dickinson ve Frede (2011), ikili dil öğrenen gençlerde dil ve okuryazarlığı teşvik etmek için araştırma, politika ve uygulama incelemesi yapmıştır. Evde baskın dilden farklı dilleri konuşan çocuklara erken ve kapsamlı hizmetler sunulması gerektiğini vurgulamışlardır. Dil gelişimini desteklemek için evde dilin sürdürülmesinin, ebeveyn katılımının, kültürel olarak duyarlı uygulamaların ve erken okuryazarlık müdahalesinin önemini vurgulamışlardır.

Dixon ve ark. (2012), ikinci dil ediniminin kapsamlı bir analizini dört farklı perspektiften sentezledi: dilbilimsel, bilişsel, sosyokültürel ve eğitimsel. Etkili dil ediniminin, öğrencilerin uygun girdiye erişebildiği, düzeltici geri bildirim aldığı ve hedef dili konuşan kişilerle etkileşim kurma fırsatlarına sahip olduğu zengin ve iletişimsel bir ortamda gerçekleştiğini vurgulamışlardır. Yazarlar, ikinci dil ediniminin büyük ölçüde yeterli dile maruz kalmaya, öğrenme motivasyonuna ve bireysel farklılıklara bağlı olduğunu vurgulamışlardır.

Urban, Vandenbroeck, Van Laere, Lazzari ve Peeters (2012), erken çocukluk eğitimi ve bakımı için yetkin sistem yaklaşımının sonuçlarını incelemiştir. Yazarlar, eğitim politikaları ve uygulamalarının çocukların karar verme süreçlerine anlamlı katılımını teşvik etmesi, bütünsel gelişimlerini desteklemesi ve esnek, kapsayıcı ve çocukların ihtiyaç ve ilgilerine cevap veren bir öğrenme ortamını teşvik etmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Ayrıca yazarlar, çocukların erken öğrenme ve gelişiminde ailelerin ve toplulukların rolünü tanıyan politikalar ve uygulamalar geliştirmenin öneminin altını çizmişlerdir.

Okul öncesi dönemde etkili dil edinimi için güçlü bir temel sağlayabilecek birkaç temel eğitim politikasını ve uygulamasını vurgulamışlardır. Erken değerlendirme ve müdahale, faydalı becerilerin kazanılmasına öncelik veren dil eğitimi politikaları, genç çift dil öğrencileri için kapsamlı hizmetler, zengin ve iletişimsel öğrenme ortamları ve içerme ve katılımı teşvik eden politikalar ve uygulamalar çocukların dilsel ve bilişsel gelişimini artırabilir. Farklı kültürel ve sosyo-ekonomik bağlamlarda farklı politikaların ve uygulamaların etkinliğini keşfetmek için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır.

2.5.3. Okul Öncesi Eğitimde Yabancı Dil Öğretimi Üzerine Yapılan Çalışmalar

Yavaş yavaş, değişen dünyada çağı yakalamak için yabancı dil öğrenmek bir zorunluluk haline geldi. Bu durum, son yıllarda okul öncesi çağındaki çocuklarda çok dilliliğe verilen önemin artmasına ve yabancı dil öğretimi konusunun gündeme gelmesine yol açmıştır. Ülkemiz Türkiye'de de bu konu giderek önem kazanmaktadır (Kocaman, N. ve Kocaman, O. 2015).

Okul öncesi üzerine yapılan çeşitli çalışmalar bu dönemdeki çocukların eğilim ve durumları analiz etme konusunda öngörü sunabilir.

Yoshikawa ve ark. (2013), okul öncesi eğitimin ve bunun çocukların bilişsel ve sosyal-duygusal gelişimi üzerindeki olumlu etkisinin kanıta dayalı bir incelemesini sunar. Yazarlar, kanıta dayalı bir müfredat, iyi eğitilmiş öğretmenler ve yeterli kaynaklar içeren yüksek kaliteli okul öncesi eğitime olan ihtiyacı vurgulamaktadır. Bu çalışma, erken çocukluk döneminde çocukların gelişimini desteklemek için yüksek kaliteli okul öncesi eğitime yatırım yapmanın potansiyel faydalarını vurgulamaktadır.

Cascio ve Schanzenbach (2013), yüksek kaliteli okul öncesi eğitime erişimi genişletmenin etkilerini inceliyor. Çalışma, yüksek kaliteli okul öncesi eğitime erişimin okula hazır olmayı, eğitim çıktıları ve gelecekteki işgücü piyasası sonuçlarını iyileştirdiğini bulmuştur. Yazarlar, çocukların eğitim kazanımlarını ve uzun vadede kariyer sonuçlarını desteklemek için yüksek kaliteli okul öncesi eğitime yatırım yapmanın önemini vurgulamaktadır.

Stepanova, Sannikova, Levshina, Yurevich ve Ilyina (2018), okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmen performansını değerlendirmektedir. Çalışma, okul öncesi ortamlarda öğretmen performansını değerlendirmenin ve geliştirmenin önemini vurgulayarak, öğretmenlerin metodolojik performansının çocukların eğitim çıktılarında önemli bir faktör olduğunu bulmuştur.

Papadakis, Kalogiannakis ve Zaranis (2016), okul öncesi eğitimde hesaplamalı düşünmeyi öğretmek için görsel bir programlama dili olan ScratchJr'nin kullanımını

araştırmıştır. Çalışma, ScratchJr'nin erken çocukluk döneminde hesaplamalı düşünmeyi öğretmek için etkili bir araç olabileceğini, çocukların bilişsel ve problem çözme becerilerini geliştirdiğini bulmuştur.

Drigas, Kokkalia ve Lytras (2015), okul öncesi eğitimde mobil ve multimedya öğrenmenin rolünü tartışmıştır. Çalışma, artan katılım, motivasyon ve öğrenme çıktıları dahil olmak üzere okul öncesi sınıflarda mobil cihazların ve multimedya araçlarının kullanılmasının potansiyel faydalarını vurgulamaktadır.

Tuychieva (2018), okul öncesi eğitimde çocukların düşünce etkinliği gelişimini sağlayan farklı mekanizmaları inceler. Çalışma, öğrenme sürecine aktif katılımlarını teşvik eden uygun bir öğrenme ortamı tasarlayarak çocukların bilişsel aktivitelerinin nasıl desteklenebileceğine odaklanmaktadır. Araştırma, erken çocukluk döneminde düşünce etkinliği gelişimini desteklemek için farklı yollar öneren farklı uzmanların görüşlerine dayanmaktadır.

Ahlcrona (2012), okul öncesi eğitimde iletişime aracılık etmek için kuklaların kullanımını araştırmıştır. Çalışma, erken çocukluk döneminde iletişim, ifade ve problem çözme aracı olarak kuklanın etkinliğini değerlendirmektedir. Araştırma, küçük çocuklarda iletişimi, sosyal ve duygusal gelişimi teşvik etmede kuklanın potansiyel faydalarını vurgulamaktadır.

Fridin (2014), sosyal yardım robotunun okul öncesi eğitimde hikâye anlatma aracı olarak kullanımını araştırmaktadır. Çalışma, küçük çocuklarda yapıcı öğrenme deneyimlerini nasıl geliştirebileceğini değerlendirmek için bir robot hikâye anlatıcısı kullanıyor. Araştırma bulguları, bir robot hikâye anlatıcısının okul öncesi eğitimde olumlu bilişsel ve duygusal gelişime yol açarak katılımı ve öğrenme çıktıları destekleyebileceğini göstermektedir.

Uysal, Burçak, Tepetaş ve Akman (2014), okul öncesi eğitimde sınıf yönetimine ilişkin öğretmen adaylarının algılarını araştırmaktadır. Çalışma, farklı öğretmen adaylarının öğretmenlik kariyerlerinde farklı sınıf yönetimi uygulamalarını nasıl uyguladıklarını değerlendirmektedir. Araştırma bulguları, öğrencilerin pedagojik ihtiyaçlarına dayalı etkili

sınıf yönetimi stratejilerinin ve diğer öğretmenlerle iş birliğinin okul öncesi eğitimde öğrenciler için olumlu bir öğrenme ortamı yaratabileceğini göstermektedir.

Bibi ve Ali (2012), erken çocukluk eğitiminin ilkökul öğrencilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisini değerlendirmektedir. Çalışma, okul öncesi eğitimin ilkökul çocuklarının akademik ve bilişsel çıktılarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Araştırma, küçük çocuklarda daha iyi akademik başarıları teşvik etmek için yüksek kaliteli erken çocukluk eğitim programlarına olan ihtiyacı vurgulamaktadır.

Okul öncesi eğitim, özellikle düşük gelirli ve çift dilli ailelerden gelen çocukların bilişsel ve dil gelişimi için kritik öneme sahiptir.

Castro ve ark. (2011), yüksek kaliteli iki dilli eğitimin önemini vurgulamış ve çift dil öğrenen gençlerde dil ve okuryazarlık gelişimini teşvik etmek için destekleyici bir politika çerçevesine olan ihtiyacı belirlemiştir. Benzer şekilde, Van den Berghe ve ark. (2019), özellikle küçük çocukların kelime dağarcığının oluşturulmasında sosyal robotların dil öğrenimindeki potansiyeline işaret etmiştir.

Yoshikawa ve ark. (2013), yüksek kaliteli okul öncesi eğitime yatırım yapmanın faydalarına ilişkin ampirik kanıtların kapsamlı bir incelemesini yapmıştır. Çalışma, okul öncesi eğitimin bilişsel ve dil gelişimi üzerindeki olumlu etkilerinin yanı sıra bireyler ve genel olarak toplum için uzun vadeli sosyo-ekonomik faydaların altını çizmiştir. Ayrıca, Yoshikawa ve ark. (2016), program ve nüfus özelliklerine dayalı olarak okul öncesi etkilerdeki çeşitliliği araştırmış ve farklı geçmişlere sahip çocukların değişen ihtiyaçlarını karşılamak için hedeflenen müdahalelere duyulan ihtiyacı vurgulamıştır.

Başka bir çalışmada Dickinson (2011), okul öncesi sınıflarda öğretmenlerin dil uygulamalarının önemine ve bunun küçük çocukların akademik çıktılarını nasıl etkileyebileceğine odaklanmıştır. Çalışma, öğretmen-çocuk etkileşimlerinin ve dil açısından zengin ortamların çocukların bilişsel ve dil gelişimini desteklemede önemini altını çizmektedir.

Yilmaz ve ark. (2022), yaptıkları çalışmanın amacı, artırılmış gerçeklik (AR) teknolojisini kullanarak okul öncesi çocukların kelime öğrenimini, akılda tutma düzeylerini ve İngilizce öğrenimine bakış açılarını keşfetmektir. Çalışma, AR destekli eğitici oyuncakların okul öncesi çocukların İngilizce kelime ve kavram öğrenmeleri üzerindeki etkisini değerlendirmek için tek grup ön test ve son test tasarımını kullanmıştır. Ayrıca, çocukların AR öğrenme deneyimlerine yönelik bakış açılarını araştırmak için vaka çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 5-6 yaş arası 39 okul öncesi çocuk oluşturmaktadır. Öncelikle kelime ve kavram öğrenme düzeylerini belirlemek amacıyla bir ön test uygulanmıştır. Ardından, 4 hafta boyunca AR destekli eğitici oyuncaklar kullanılarak uygulama yapılmış ve bu sürecin ardından bir son test gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar tamamlandıktan iki hafta sonra aynı test tekrarlanarak çocukların akılda kalma düzeyleri ölçülmüştür. Son testlerden bir hafta sonra altı çocukla birebir görüşmeler yapılarak nitel veriler elde edilmiştir. Sonuçlar, uygulama sonrasında çocukların kelime ve kavram öğrenmelerinde 72 puanlık bir artış olduğunu göstermiştir. Ancak, çocukların son testten iki hafta sonra akılda tutma düzeylerinde 17 puanlık bir düşüş yaşandığı tespit edilmiştir. Çocukların görsellerin İngilizce karşılıklarını söyleme oranı %93 iken, İngilizce karşılıklarını söyleme oranı %55 olarak belirlenmiştir. Ayrıca, çocukların görsellerdeki kelimelerin İngilizce versiyonlarının %77'sini ve kelimelerin İngilizce karşılıklarının %50'sini hatırladığı görülmüştür. Nitel veriler ise çocukların genel olarak AR materyallerini sevdiklerini ve öğrenmeleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar, AR teknolojisinin okul öncesi çocukların kelime öğrenimi ve akılda tutma becerilerini geliştirmede potansiyel bir araç olabileceğini ve çocukların öğrenme deneyimlerini olumlu yönde etkileyebileceğini göstermektedir. Ancak, akılda tutma düzeylerindeki düşüş ve bazı kavramların daha zayıf öğrenildiği noktalar göz önüne alınarak, AR destekli eğitim yöntemlerinin dikkatli bir şekilde tasarlanması ve uygulanması gerektiği vurgulanabilir.

Kocaman, N. ve Kocaman, O. (2015), yaptığı bu araştırma, İstanbul ilindeki özel anaokullarında velilerin görüşlerini belirli değişkenlere göre incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma, okul öncesi eğitimde çocuğu olan 140 ebeveynin yabancı dil eğitimine ilişkin görüşlerini içeren bir anket kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler SPSS programı ve betimsel istatistikler kullanılarak analiz edilmiştir. Velilere, çocuklarının okul öncesi dönemde yabancı dil öğrenmesini istemelerinin en önemli nedeninin ne olduğu sorulduğunda, %60,7'si yabancı dil öğreniminin küçük yaşta başlaması

gerektiği yönünde görüş bildirmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, katılan velilerin büyük çoğunluğu okul öncesi dönemde yabancı dil öğretimine destek vermektedir. Bu durum, okul öncesi eğitimde yabancı dil öğreniminin çocukların bilişsel, dilsel ve sosyal gelişimlerini olumlu yönde etkilemesi beklentisini ortaya koymaktadır. Ancak, bu araştırma sadece velilerin görüşlerine dayalı olduğu için, yabancı dil öğretiminin çocukların gerçek performansı üzerindeki etkisini değerlendirmek için daha kapsamlı çalışmalara ihtiyaç vardır. Ayrıca, araştırmanın sadece İstanbul ilindeki özel anaokullarına odaklanması da genelleme yapma konusunda sınırlılıklar getirmektedir. Bu nedenle, benzer araştırmaların farklı bölgelerdeki ve farklı türdeki okul öncesi eğitim kurumlarındaki velilerin görüşlerini de içerecek şekilde yapılması önemlidir. Sonuç olarak, bu araştırma, velilerin genel olarak okul öncesi dönemde yabancı dil öğretimine olumlu yaklaşıtlarını göstermektedir. Okul öncesi eğitimde yabancı dil öğreniminin çocukların gelişimine olumlu etkileri olabileceği düşünülmektedir. Ancak, daha fazla araştırma yapılması ve pedagojik yöntemlerin dikkatlice tasarlanması gerekmektedir.

Okul öncesi eğitim, çocukların, özellikle çift dil öğrenenlerin (DLL'ler) bilişsel ve dil gelişimini desteklemede kilit bir role sahiptir. Gözden geçirilen çalışmalar, DLL'lerin dil gelişimini desteklemek için etkili politika, programlar ve uygulamalar hakkında bilgi sağlar.

Buyse ve ark. (2010), Latin DLL'leri için sınıf uygulamalarını ve sonuçlarını iyileştirmek için tasarlanmış bir profesyonel gelişim programını değerlendirdi. Çalışma, mesleki gelişim programının, öğretmen-çocuk etkileşimlerinin kalitesinin yanı sıra çocukların dil ve okuryazarlık çıktılarını artırmada etkili olduğunu bulmuştur.

Kapsamlı bir incelemede, Dixon ve ark. (2012), ikinci dil edinimi üzerine mevcut araştırmaları dört açıdan sentezledi. Sentez, yaş, maruz kalma miktarı ve zamanlaması ve öğrenme ortamının rolü gibi ikinci dil edinimini etkileyen faktörler hakkında fikir verir.

Benzer şekilde, Cheung ve Slavin (2012), ilkokul sınıflarında İspanyolca ağırlıklı ELL'ler için etkili okuma programlarının sistematik bir incelemesini yürütmüştür. Çalışma, sesbilgisi, kelime dağarcığı ve anlama stratejilerinin açık öğretimi gibi başarılı programların temel özelliklerini ve zorluk çeken okuyucular için hedeflenen müdahaleleri tanımlar.

Hammer ve diğerkleri. (2014), genç DLL'lerin dil ve okuryazarlık gelişiminin eleştirel bir incelemesini yapmıştır. İnceleme, evde dil eğitiminin, öğretmen-çocuk etkileşimlerinin rolünü ve DLL'lerin dilsel gelişimini desteklemek için ilgi çekici, dil açısından zengin deneyimlere duyulan ihtiyacı vurgulamıştır.

Ek olarak, Bohlmann ve ark. (2015), tek dilli ve DLL okul öncesi çocukların öz düzenleme ve ifade edici kelime dağarcığını araştırmıştır. Çalışma, iki dilli çocukların öz düzenleme ve kelime dağarcığı arasında daha fazla çift yönlü etki gösterdiğini bulmuştur ve bu da iki dilliliğin bilişsel esneklik ve yürütücü işlevler için önemini vurgulamaktadır.

Birlikte ele alındığında, incelenen araştırmalar, DLL'lerin dil ve okuryazarlık gelişimini desteklemek için etkili erken çocukluk programlarının ve uygulamalarının önemini göstermektedir. Bu tür programlar, evde dil kullanımı, öğretmen-çocuk etkileşimleri ve ilgi çekici, dil açısından zengin deneyimlerin sağlanması açısından DLL'lerin benzersiz ihtiyaçlarını kabul etmelidir. Ayrıca, etkili programlar, dil ve okuryazarlık gelişimi için temel beceriler olarak öz düzenleme ve bilişsel esnekliği geliştirme rolüne odaklanmalıdır. Bu bulgular, DLL'ler için yüksek kaliteli, hedefe yönelik erken müdahalelerin önemini ve bu alanda sürekli araştırmaya yönelik kritik ihtiyacı vurgulamaktadır.

Genel olarak, incelenen araştırmalar, okul öncesi eğitimin, özellikle düşük gelirli ve iki dilli hanelerden gelen küçük çocukların bilişsel ve dil gelişimi için gerekli olduğunu vurgulamaktadır. Etkili politikalar, uygulamalar ve sağlam öğretmen-çocuk etkileşimleri, bir çocuğun akademik ve sosyo-ekonomik sonuçlarını olumlu yönde etkileyerek farklı geçmişlere sahip çocuklar arasındaki başarı farkını azaltabilir. Okul öncesi eğitim müdahalelerinin, bireylerin sosyal basamakları tırmanmasını ve topluma daha önemli katkılarda bulunmalarını sağlarken, dil öğrenme ve bilişsel ve sosyo-duygusal gelişimi geliştirme de dahil olmak üzere çocukları gelecekteki akademik başarıya hazırlayan bir temel oluşturduğu sonucuna varabiliriz.

Okul öncesi eğitim, sınıfların dilsel ortamını ve bunun çocukların dil gelişimini nasıl etkilediğini anlamayı amaçlayan kapsamlı araştırmaların konusu olmuştur.

Araştırmalar, çocukların dilsel gelişiminin, ilk yıllarda dil girdisinin nitelik ve niceliğine göre şekillendiğini göstermiştir. Justice, Jiang ve Strasser (2018), öğretmen konuşmasının, öğrenci konuşmasının ve kelime öğretimi uygulamalarının kalitesinin, okul öncesi sınıflarda çocukların dil gelişiminin önemli yordayıcıları olduğunu bulmuşlardır. Bu çalışma, okul öncesi sınıfların dilsel ortamında yüksek kaliteli dil girdisi sağlamanın önemini vurgulamaktadır.

Burchinal ve ark. (2012), İspanyolca dil eğitiminin İngilizce öğrenenlerin (ELL) öğrenme çıktıları üzerindeki etkisini araştırdı. Çalışma, İspanyolca eğitiminin, anaokulu öncesi sınıflardaki ELL'lerde gelişmiş kelime dağarcığı ve erken okuryazarlık becerileri ile sonuçlanabileceğini buldu. Bu, okul öncesi sınıflarda kaliteli iki dilli eğitim sağlamanın ELL'lerin dil gelişimini olumlu yönde etkileyebileceğini göstermektedir.

Gort ve Sembiente (2015), iki dilli okul öncesi sınıflarda ortaya çıkan iki dilli çocukların akademik söylem performansını vurgulamıştır. Çalışmanın bulguları, translanguating pedagojisinin, yeni ortaya çıkan iki dilli çocukları tüm dil dağarcıklarını kullanarak akademik söylem gerçekleştirmede destekleyebileceğini göstermektedir. Bu pedagojiyi okul öncesi sınıflarda uygulayarak, öğretmenler yeni ortaya çıkan iki dilli çocukların dil gelişimini teşvik edebilir ve destekleyebilir.

Dockrell, Stuart ve King'in (2010) çalışması, erken sözlü dil becerilerinin şehir içi anaokullarında İngilizce öğrenenlerin dil gelişimi üzerindeki etkisini araştırdı. Çalışma, çocukların semantik ve sözdizimsel becerilerini geliştirmeyi amaçlayan hedefli müdahaleler sağlamanın, okul öncesi ortamlarda sağlanan erken sözlü dil becerilerinin destekleyici rolünü vurgulayarak, dil gelişimlerini olumlu yönde etkileyebileceğini bulmuştur.

Araştırmanın en önemli bulgularından biri, daha güçlü anlamsal ve sözdizimsel becerilere sahip çocukların, kelime dağarcığı ve anlama gibi diğer alanlarda daha iyi dil becerileri geliştirme olasılıklarının daha yüksek olmasıydı. Semantik beceriler, kelimelerin ve cümlelerin anlamlarının bağlam içinde anlaşılması ve anlaşılması anlamına gelirken, sözdizimsel beceriler, gramer ve sözdizimi gibi dilin kuralları ve yapıları ile ilgilidir.

Çalışma aynı zamanda çocukların dil becerilerini geliştirmede erken müdahalenin önemini vurgulamıştır. Okul öncesi çocuklarda anlamsal ve sözdizimsel becerileri geliştirmeye odaklanan hedefli müdahaleler, okuma ve yazma gibi diğer alanlarda akademik başarıyı artırabilen dil gelişimlerinde önemli gelişmeler sağlayabilir.

Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin hedeflenen dil müdahaleleri sağlayarak okul öncesi ortamlarda çocukların dil gelişimini iyileştirmede hayati bir rol oynayabileceğini göstermektedir. Öğretmenler, semantik ve sözdizimsel becerileri geliştirmek için modelleme ve yapı iskelesi oluşturma gibi çeşitli teknikleri kullanarak açık öğretim sağlamaya odaklanabilirler. Ayrıca öğretmenler, çocuklara okuma, konuşma ve oyun gibi zengin dil deneyimleriyle meşgul olmaları için fırsatlar sağlayarak çocukların dil gelişimini teşvik eden destekleyici bir öğrenme ortamı yaratabilir.

Dockrell, Stuart ve King'in çalışması, şehir içi anaokullarında İngilizce öğrenenler için erken sözlü dil becerilerinin önemini vurgulamaktadır. Bulgular, anlamsal ve sözdizimsel becerileri geliştirmeyi amaçlayan hedefli müdahalelerin okul öncesi ortamlarda çocukların dil gelişimi üzerindeki olumlu etkisini vurgulamaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin sınıflarında çeşitli müdahaleler ve destekleyici bir öğrenme ortamı yoluyla dil gelişimini desteklemeye öncelik vermeleri çok önemlidir.

Downer ve ark. (2012), Latinlere ve çift dil öğrenenlere hizmet veren okul öncesi sınıflardaki öğretmen-çocuk etkileşimlerini inceledi. Çalışma, daha yüksek düzeyde İspanyolca kullanılan sınıfların aynı zamanda daha kaliteli öğretmen-çocuk etkileşimlerine sahip olduğunu bulmuştur. Bu, çocuklarda iyileştirilmiş dil gelişimi sonuçlarıyla sonuçlanan yüksek kaliteli öğretmen-çocuk etkileşimlerini teşvik etmede çok dilliliğin ve kültürel uygunluğun önemini vurgulamaktadır.

Hung, Yang, Hwang, Chu ve Wang'ın (2018) kapsam belirleme incelemesi, dijital oyun tabanlı dil öğrenimi üzerine araştırmaları inceledi ve özellikle okul öncesi çocuklar için bir dil öğrenme aracı olarak dijital oyunların potansiyelini vurgulamıştır. Çalışma, dijital oyunların dil öğrenmeye eğlenceli, etkileşimli ve ilgi çekici bir yaklaşım sağladığını ve genç öğrencilerin kelime edinimi, gramer, dinleme ve konuşma dâhil olmak üzere çeşitli alanlarda dil becerileri edinmeleri için uygun olabileceğini bulmuştur.

Çalışmanın en önemli bulgularından biri, dijital oyunların okul öncesi çocuklar arasında kelime edinimini kolaylaştırabileceğiydi. Bulmacalar, eşleştirme oyunları ve kelime ilişkilendirme gibi oyun mekaniklerini kullanan dijital oyunlar, yeni kelimelerin ve kavramların öğrenilmesini güçlendirebilir. Dijital oyunlarda görsel ipuçlarının ve simgelerin kullanılması, çocukların kelimeleri ve cümleleri daha iyi hatırlamalarına yardımcı olurken, onları motive eder ve öğrenme sürecine dâhil eder.

Çalışma aynı zamanda dijital oyunların okul öncesi çocuklar arasında dilbilgisi yeterliliğini artırmadaki potansiyelini de vurgulamıştır. Boşluk doldurma cümleleri veya kelime sırası bulmacaları gibi dilbilgisi alıştırmalarını içeren dijital oyunlar, çocukların dilbilgisi kavramlarını etkileşimli ve ilgi çekici bir şekilde uygulamalarına ve pekiştirmelerine yardımcı olabilir.

Ayrıca dijital oyunlar, okul öncesi dönemdeki çocukların dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmede de etkili olabilir. Diyalog ve konuşma içeren oyunlar, çocukları anlamlı dil etkinliklerine dâhil ederek dinlediğini anlama ve konuşma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir.

Genel olarak, çalışma, dijital oyunların, özellikle okul öncesi çocuklar için dil öğrenimini geliştirme potansiyelini vurgulamaktadır. Dijital oyunların eğlenceli ve etkileşimli doğası, çocukların daha etkili dil edinimini teşvik eden öğrenmeye ilgi duymalarını ve motive olmalarını sağlayabilir. Bu nedenle, dijital oyunlar, küçük çocuklar için bir dil öğrenme ortamında tamamlayıcı bir araç olarak büyük bir potansiyele sahiptir.

Dickinson, Golinkoff ve Hirsh-Pasek'in (2010) çalışması, dilin okuma gelişimi için merkezi olduğunu ve erken dil öğreniminin akademik başarıyı, özellikle okumada teşvik etmek için gerekli olduğunu öne sürdü. Okuma, konuşma diline hâkim olmaya bağlı olan dil tabanlı bir süreçtir. Bu nedenle yazarlar, başarılı okuma sonuçlarını teşvik etmek için dil becerilerini geliştirmeye ve güçlendirmeye odaklanmanın çok önemli olduğunu savunmaktadırlar.

Çalışmadan elde edilen önemli bir bulgu, dil gelişimi ile okuma başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğuydu. Güçlü dil becerilerine sahip çocukların, olmayanlara göre iyi okuma becerileri geliştirme olasılığı daha yüksektir. Bu, okul öncesi ortamlarda dil öğrenimini teşvik etmenin, çocukların yalnızca temel dil becerilerini edinmelerine yardımcı olmakla kalmayıp, aynı zamanda gelecekteki akademik başarı için gerekli olan erken okuma becerilerinin gelişimini kolaylaştırdığı anlamına gelir.

Çalışma, erken çocukluk eğitiminde dil öğrenimini teşvik etmenin çocukların bilişi, dikkati, kelime dağarcığı ve genel dil ve okuryazarlık gelişimi için önemli olumlu sonuçları olabileceğini göstermiştir. Örneğin, çocuklara okuma, konuşma ve oyun gibi dil açısından zengin anlamlı deneyimlerle meşgul olmaları için fırsatlar sağlamak, kelime dağarcığı ve gramer gibi dil becerilerinde kazanımlara yol açabilir.

Halle ve ark. (2014), çift dil öğrenenlerin sosyal-duygusal gelişimi üzerine mevcut araştırmaları gözden geçirmiştir. Çalışma, ikili dil ortamının okul öncesi çocuklarda olumlu sosyal etkileşimlere ve iki dilli dil gelişimine katkıda bulunabileceğini bulmuştur. Yazarlar, ikili dil öğrenimi bağlamında sosyal-duygusal gelişime katılmanın potansiyel zorlukları ele almaya ve dilbilimsel ve akademik başarılarında olumlu sonuçları teşvik etmeye yardımcı olabileceğini öne sürmüşlerdir.

Dijital oyun tabanlı dil öğrenimi, eğlenceli ve ilgi çekici bir yaklaşım sağlayarak küçük çocukların dil edinimini destekleyebilirken, dil gelişimi okuma ve akademik başarıda başarıya ulaşmak için çok önemlidir. Ek olarak, çift dil öğrenenlerin sosyal-duygusal gelişimiyle ilgilenmek, okul öncesi ortamlarda iki dilli dil gelişiminde olumlu sonuçları destekleyebilir. Bu bulgular, okul öncesi eğitimcilerin akademik ve dilsel başarılarını desteklemek için dijital oyunları dâhil ederek ve çift dil öğrenenlerin sosyal-duygusal gelişimini teşvik ederek müfredatlarında dil gelişimine öncelik verebileceklerini göstermektedir.

Kan ve Kohnert (2005), Amerika Birleşik Devletleri'nde Hmong dili konuşan ailelerden gelen okul öncesi çocukları incelemişlerdir ve hem Hmong hem de İngilizce'yi başarılı bir şekilde öğrenebildiklerini bulmuşlardır. Araştırma, erken çocukluk eğitiminde iki dillilik ve iki okuryazarlığın önemini vurgulamaktadır.

Tabors ve Snow'un (1994) çalışması, okul öncesi programlarda ikinci dil olarak İngilizce'nin (ESL) kullanımını araştırmış, çocukların ana dillerine ve kültürel geçmişlerine duyarlı, uygun ve etkili dil öğretimine olan ihtiyacı vurgulamıştır. Araştırma, ESL eğitiminin etkili olabileceğini ancak ana dili teşvik eden destekleyici bir bağlamda verilmesi gerektiğini göstermektedir.

Çalışmanın en önemli bulgularından biri, okul öncesi programlarda ESL öğrenen çocukların bireysel geçmişlerine ve öğrenme ihtiyaçlarına göre hazırlanmış eğitime ihtiyaç duymalarıydı. Öğretmenler, öğrencilerin önceki bilgi, beceri ve ilgi alanlarına dayanan, hedefe yönelik ve ilgili öğretim desteği sağlamalıdır. Ayrıca iletişim, sosyal etkileşimler ve problem çözme gibi pratik ve işlevsel amaçlar için dil becerilerini geliştirmeye odaklanmalıdırlar.

Tabors ve Snow'un çalışması ayrıca, ESL öğrenen okul öncesi çocuklara verilen öğretim desteğinin, ana dillerine ve kültürlerine duyarlı olması gerektiğini de öne sürmüştür. Öğretmenler, sınıfta temsil edilen farklı dilleri ve kültürleri yansıtan öğretim materyalleri kullanarak, öğrencilerinin kültürel çeşitliliğini aktif olarak keşfetmeli ve saygı duymalıdır. Bu, öğrencileri saygı duymaya teşvik eden, daha fazla katılımı ve başarıyı teşvik edebilecek destekleyici bir öğrenme ortamı yaratacaktır.

Ayrıca Tabors ve Snow'un çalışması, öğrencilerin İngilizce öğrenirken ana dillerini de desteklemenin önemini vurgulamıştır. Ana dili sürdürmek, İngilizce dil yeterliliğinin gelişimini olumlu yönde etkileyebilecek dilsel gelişimi ve bilişsel büyümeyi destekler. Öğretmenler çocukları, özellikle ana dilleri İngilizce olmayanları, ana dillerini sosyal etkileşimlerde kullanmaları ve sınıf etkinliklerinin bir parçası haline getirmeleri için teşvik etmelidir.

Sari'nin (2019) araştırması, küçük çocukların yabancı dil öğrenirken karşılaştıkları zorluklara ve erken çocukluk ortamlarında öğretme ve öğrenmenin çıkarımlarına odaklanarak Endonezya'daki erken çocukluk eğitiminde İngilizce dil öğreniminin avantajlarını ve dezavantajlarını araştırmıştır. Çalışma, okul öncesi çocuklara İngilizce

öğretiminde yaş, kültür ve sosyal çevre dâhil olmak üzere çeşitli zorluklar olduğunu göstermiştir.

Araştırma, Endonezya'daki okul öncesi seviyelerdeki çocukların kendilerini İngilizce olarak anlama veya ifade etme konusunda dil becerilerinden yoksun olabileceğini ve bunun da öğretmenler için bir zorluk oluşturduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca çalışma, küçük çocukların yeni dillerle karşılaştıklarında dil eğitiminin etkililiğini etkileyebilecek iletişim engellerine, direnç ve olumsuz tutumlara neden olabilen dil şoku veya dil kaygısıyla karşı karşıya kalabileceklerini göstermiştir.

Sari'nin çalışması ayrıca Endonezya'da çocukların sosyo-kültürel faktörlere maruz kalmaları, İngilizce öğrenme fırsatlarını etkileyebileceğini belirlemiştir. Örneğin, bazı aileler ve topluluklar, iletişim için baskın dil olarak İngilizce öğrenmeye fazla önem vermeyebilir veya yeterli kaynaklara veya nitelikli öğretmenlere erişime sahip olmayabilir, bu da çocukların dil becerilerinin gelişimini engelleyebilir.

Sari'nin araştırmasının bulguları, Endonezya'daki erken çocukluk eğitimcilerinin, İngilizce dil eğitimi tasarlarırken okul öncesi çocukların bireysel ihtiyaçlarını ve özelliklerini dikkate alma ihtiyacını vurgulamaktadır. Öğretmenler, dil öğrenimini ve iletişimi kolaylaştırmak için görsel yardımcılar, jestler ve beden dili gibi uygun stratejileri kullanmalıdır. Ayrıca çocukların dil öğrenme deneyimlerini destekleyen ve teşvik eden olumlu ve kapsayıcı bir öğrenme ortamı yaratmalıdırlar.

Qizi'nin (2020) okul öncesi eğitimde İngilizce öğretimi üzerine yaptığı çalışma, küçük çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını ve ilgi alanlarını dikkate alan yaşa uygun bir yaklaşımı benimsemenin önemini vurgulamıştır. Çalışma, okul öncesi öğrencilerle ilgili olan ve olumlu öğrenme deneyimlerini teşvik eden öğretim stratejilerini dâhil etmenin önemini vurgulamıştır. Bu, uygun olmayan veya etkisiz öğretim metodolojilerinden kaçınmak için gereklidir.

Qizi'nin çalışmasından elde edilen önemli bir bulgu, okul öncesi ortamlardaki dil eğitiminin öğrencilerin ön bilgileri üzerine inşa edilmesi gerektiği idi. Öğretmenler öğrencilerini değerlendirmeli ve etkileşimli, işlevsel bir dile vurgu yaparak derslerini buna

göre planlamalıdır. Qizi ayrıca genç öğrencilerin ilgisini çekmek için oyun ve diğer eğlenceli aktiviteler gibi çeşitli öğretim yöntemlerinin kullanılmasını önermiştir.

Qizi'nin çalışması, özellikle genç yaşta bir yabancı dil öğrenmenin zor olabileceğini kabul etmiştir. Bu nedenle, yeterli destek, rehberlik ve yapıcı geri bildirim sağlarken, çocukların merakını ve keşfetmesini teşvik eden çocuk dostu stratejiler kullanmanın önemini vurgulamıştır. Örneğin Qizi, öğretmenlerin dil öğrenmeyi eğlenceli ve etkileşimli hale getirmek için şarkılar, tekerlemeler, hikâyeler ve oyunlar kullanmasını önerdi. Bu aktiviteler, çocukların daldırma yoluyla doğal olarak dil becerilerini geliştirmelerini sağlayacak ve genel bilişsel gelişimlerini teşvik edecektir.

Bernstein'ın (2018) çalışması, İngilizce öğrenenlerin okul öncesi sınıf öğrenme uygulama ağına katılımını incelemeye odaklanmıştır. Çalışma, başkalarını gözlemleme ve dinleme dâhil çevresel katılımın, İngilizce öğrenenler için akranlarıyla birlikte etkili öğrenmeyi kolaylaştırabileceğini bulmuştur.

Çalışma, çevresel katılımın İngilizce öğrenenler için güvenli ve tehdit edici olmayan bir öğrenme ortamı sağlayabileceğini bulmuştur. Bu tür bir katılım, çocukların performans baskısı olmaksızın diğer öğrencileri gözlemlemelerine ve onlardan öğrenmelerine olanak tanıyarak, yavaş yavaş güven kazanmalarına ve sözlü dil becerilerini geliştirmelerine olanak tanır. Ayrıca, İngilizce öğrenenler için sınıf uygulama ağı içinde bir aidiyet ve katılım duygusu yaratmaya yardımcı olur.

Ayrıca çalışma, çevresel katılım sırasında öğretmenler tarafından yapı iskelesi kullanımının ve geri bildirimin İngilizce öğrenenlerin öğrenme deneyimlerini artırabileceğini bulmuştur. Öğretmenlerin desteği ve rehberliği, İngilizce öğrenenlerin yeni kavramları anlamalarına ve anlamlı bağlamlarda uygulamalarına olanak tanıyarak, onlara dil becerilerini uygulama ve özgüvenlerini geliştirme fırsatları sunar.

Ek olarak, Bernstein'ın çalışması, çevresel katılımın sadece İngilizce öğrenenlere değil, öğrenme ağındaki tüm öğrencilere fayda sağlayabileceğini ortaya koymuştur. Sınıfta İngilizce öğrenenlerin varlığı, diğer öğrencilerin kültürel zekâlarını ve empatilerini

geliştirebilecekleri farklı kültürler ve diller hakkında bilgi edinmeleri için fırsatlar sağlayabilir.

Genel olarak, Bernstein'ın araştırması, öğrenme deneyimlerini geliştirmede öğretmenler tarafından sağlanan geri bildirim ve yapı iskelesinin rolünü vurgulayarak, İngilizce öğrenenlerin dil öğrenimi için çevresel katılımın önemini vurgulamaktadır. Öğretmenler, İngilizce öğrenenlerin sınıftaki varlığının değerini kabul ederek, tüm öğrenciler için olumlu öğrenme çıktılarını teşvik eden kapsayıcı ve destekleyici bir sınıf ortamı yaratabilirler.

Hendi ve Asmawi'nin (2018) çalışması, okul öncesi İngilizce öğretmenleri için Montessori ve Uluslararası Okul Öncesi Müfredatının erken okuryazarlık eğitimi uygulamalarını karşılaştırmayı ve bu yaklaşımların okul öncesi çocuklarda erken okuryazarlık becerilerini geliştirmedeki etkinliğini değerlendirmeyi amaçlamış ve her iki yaklaşımın da güçlü yanları olduğunu ve yararlı olabileceğini bulmuştur.

Çalışma, Montessori ve IPC'nin okul öncesi çocuklarda erken okuryazarlık becerilerini geliştirmede farklı öğretim yöntemleri ve materyalleri uyguladığını buldu. Montessori öğrenimi, çocukların kendi hızlarında keşfetmekte, öğrenmekte ve keşfetmekte özgür oldukları uygulamalı bir yaklaşım kullanırken, IPC çocukları yaratıcı ve etkileşimli bir öğrenme sürecine dâhil etmek için çeşitli multimedya biçimlerinin kullanımını teşvik eder.

Çalışma ayrıca hem Montessori hem de IPC yaklaşımlarının erken okuryazarlık gelişiminin farklı yönlerini desteklemede güçlü yanları olduğunu ortaya koydu. Montessori öğrenimi çocukların okuma ve yazma becerilerini geliştirmede etkiliyken, IPC çocukların fonemik farkındalık ve fonetik becerilerini geliştirmede daha etkiliydi.

Ayrıca çalışma, bu yaklaşımların etkililiğinin, öğretmenin yaklaşımı anlamasına ve onu öğretim uygulamalarına dâhil etme becerisine bağlı olduğunu bulmuştur. Yaklaşım hakkında derin bir bilgiye sahip olan ve öğretim uygulamalarını öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde şekillendiren öğretmenler, okul öncesi çocuklarda erken okuryazarlık becerilerini geliştirmede yüksek etkinlik göstermiştir.

Hendi ve Asmawi'nin çalışması, okul öncesi ortamlarda çoklu erken okuryazarlık eğitimi uygulamalarının kullanılmasının değerini vurgulamış ve hem Montessori hem de IPC yaklaşımlarının güçlü yanları olduğunu ortaya koymuştur. Her bir yaklaşımın etkililiği, öğretmenin yaklaşım hakkındaki bilgisine ve onu öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre uyarlama becerisine bağlıdır. Bu nedenle, bu çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin, öğrencilerin genel gelişimlerini desteklemek için öğrencilerinin ihtiyaçlarına göre uyarlanmış kanıta dayalı erken okuryazarlık öğretim uygulamalarında bilgi ve eğitimden yararlanabileceğini göstermektedir.

Tsybina, Girolametto, Weitzman ve Greenberg'in (2006) çalışması, İngilizce'yi ikinci dili (ESL) olarak öğrenen okul öncesi çocukların dil becerilerini geliştirmede yeniden biçimlendirme kullanımının etkililiğini araştırmayı amaçlamıştır. Yeniden biçimlendirmeler, bir öğretmenin öğrencinin yanlış cümlesini düzeltmelerle tekrarladığı bir tür düzeltici geri bildirimdir. Çalışma, yeniden biçimlendirmelerin çocukların dil becerilerini geliştirmede etkili olduğunu bulmuştur.

Çalışma, ikinci dili olarak İngilizce öğrenen Rusça konuşan okul öncesi 62 çocuktan oluşan bir ön test-son test deneysel tasarımı kullanmıştır. Katılımcılar, tedavi (tekrar biçimlendirme) grubu ve kontrol (döndürmeme) grubu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Tedavi koşulu, çocuklara yanlış sözdizimi ürettiklerinde yeniden biçimlendirme sağlamaktan ibaretken, kontrol koşulu hiçbir geri bildirim almamıştır. Tüm çocuklar, İngilizce dil becerilerini geliştirmek için tasarlanmış bir dil programına katılmıştır.

Çalışmanın sonuçları, yeniden biçimlendirme grubunun, yeniden biçimlendirme şeklinde geri bildirim aldıktan sonra sözdizimi yeteneklerinde önemli bir gelişme gösterdiğini ortaya koymuştur. Kontrol grubundaki çocuklar bu gelişmeyi göstermedi, bu da geri bildirim sağlamanın dil öğrenimindeki ilerleme için çok önemli olduğunu gösteriyor. Bu nedenle çalışma, ESL okul öncesi çocuklarında dil gelişimini kolaylaştırmada yeniden biçimlendirme gibi düzeltici geribildirim etkinliğini desteklemektedir.

Buna ek olarak, çalışma, yeniden biçimlendirme gibi düzeltici geri bildirimin etkililiğinin, öğretmenin hem zamanında hem de anlaşılır, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için bireysel ihtiyaçlarına göre uyarlanmış geri bildirim sağlama becerisine bağlı

olduğunu bulmuştur. Öğretmenlerin ayrıca, çocukların yeni bir dili başarılı bir şekilde öğrenmeleri için kendilerine olan güvenlerini ve motivasyonlarını geliştiren, destekleyici ve teşvik edici bir öğrenme ortamı yaratmaları gerekir.

Sonuç olarak, Tsybina, Girolametto, Weitzman ve Greenberg'in çalışması, ikinci dil olarak İngilizce öğrenen okul öncesi çocukların dil becerilerini geliştirmede yeniden biçimlendirilmiş geri bildirimin etkinliğini vurgulamıştır. Bu araştırma, ESL okul öncesi çocukları için erken dil müdahalelerinin potansiyelini ve yapıcı geri bildirim sağlamanın önemini vurgulamaktadır. Bu nedenle, okul öncesi öğretmenleri, ESL okul öncesi çocuklarını dil öğrenme yolculuklarında desteklemek için bu tür kanıta dayalı uygulamaları uygulamaktan yararlanabilir.

Chang, Crawford, Early, Bryant, Howes, Burchinal ve diğerlerinin (2007) çalışması, okul öncesi sınıflarda İspanyolca konuşan çocukların sosyal ve dil gelişimini araştırmayı ve İspanyolca konuşan ve İspanyolca konuşan çocuklar arasındaki etkileşimlerin etkisini incelemeyi amaçlamıştır. İngilizce konuşan çocukların dil gelişimi üzerine. Çalışma, sosyal etkileşim ve iletişimin küçük çocukların dili ve sosyal-duygusal gelişimi için gerekli olduğunu bulmuştur.

Araştırma, Teksas ve Kaliforniya'daki anaokulu sınıflarına devam eden İspanyolca konuşan 259 çocuğu içermektedir. Çalışma, iki yıl boyunca sınıftaki çocukların sosyal etkileşimleri, akran ilişkileri ve dil gelişimi hakkında veri toplamıştır. Araştırmacılar, çocukların dil ve sosyal gelişimini ölçmek için doğrudan gözlem, öğretmen değerlendirmeleri ve standartlaştırılmış testler gibi çeşitli değerlendirmeler kullanmışlardır.

Çalışmanın bulguları, sosyal etkileşimde bulunan, konuşmalarda ve öğretmenleri ve akranlarıyla etkileşimde bulunan çocukların, sosyal olarak katılmayanlara göre dil ve okuryazarlık gelişiminde daha iyi ilerleme gösterdiğini göstermektedir. Ek olarak, çalışma, İspanyolca veya İngilizce gibi farklı bir dili konuşan akranlarıyla etkileşime giren çocukların, yalnızca aynı dili konuşan akranlarıyla etkileşime girenlere kıyasla dil yeterliliğinde fayda sağladığını göstermiştir.

Bulgular ayrıca kitap okuma ve hikâye anlatma gibi öğretmen liderliğindeki etkinliklerin çocukların dil gelişimini desteklediğini, ancak sosyal etkileşimlerin ve akran

ilişkilerinin dil ve sosyal-duygusal gelişimde daha belirgin bir rol oynadığını göstermiştir. Bu nedenle, bu araştırma, özellikle dilsel olarak farklı çocuklar için, dil gelişimini desteklemek için olumlu sosyal etkileşimleri kolaylaştıran kapsayıcı ve destekleyici sınıf ortamları yaratmanın önemini vurgulamaktadır.

Chang ve meslektaşlarının araştırması, sosyal etkileşimin küçük çocukların dil gelişiminde çok önemli bir rol oynadığını ve İspanyolca konuşan ve İngilizce konuşan çocuklar arasındaki etkileşimlerin her iki gruba da önemli ölçüde fayda sağlayabileceğini öne sürmektedir. Bu araştırma, dil gelişimini teşvik etmek için sosyal etkileşimleri kolaylaştıran kapsayıcı sınıfları teşvik etmenin önemini vurgular ve dilsel olarak farklı sınıflarda olumlu akran ilişkilerini teşvik etmede ve dil gelişimini kolaylaştırmada öğretmenlerin kilit rolünü vurgular. Bu nedenle, okul öncesi öğretmenleri, dil geçmişi ne olursa olsun tüm çocuklarda sosyal-duygusal ve dil gelişimini destekleyen destekleyici ve teşvik edici bir öğrenme ortamı oluşturmaktan yararlanabilir.

Premo, Pilarz ve Lin'in (2023) çalışması, okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımı uygulamaları, İngilizce öğrenenlerin katılımı ve erken öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi keşfetmeyi amaçladı. Çalışma, öğretmenler tarafından kolaylaştırılan aile katılımı etkinliklerinin, İngilizce öğrenenlerin erken öğrenme becerilerini olumlu yönde etkileyebileceğini bulmuştur.

Araştırma, İngilizce öğrenenler (ELL'ler) dâhil olmak üzere 1689 öğrencinin kayıtlı olduğu Kaliforniya'daki 84 okul öncesi sınıfı içermektedir. Çalışma, öğretmen tarafından bildirilen aile katılımı uygulamaları, öğrenci katılımı ve öğrencilerin sosyal duygusal gelişim, okuryazarlık ve matematik becerileri gibi erken öğrenme becerileri hakkında veri toplamıştır. Araştırmacılar, bu değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek için istatistiksel analiz kullanmışlardır.

Çalışmada, anaokulu öğretmenlerinin düzenli sınıf haber bültenleri göndermek, aile okuma etkinlikleri düzenlemek ve veli-öğretmen konferansları düzenlemek gibi aile katılım uygulamalarının ELL'lerin katılımını ve erken öğrenme becerilerini olumlu etkilediği vurgulanmıştır. Ayrıca, çalışma, yüksek düzeyde aile katılımının, daha iyi erken öğrenme sonuçlarıyla ilişkili olan, artan katılımı bağlantılı olduğunu göstermiştir.

Bulgular, ELL'lerin katılımını ve erken öğrenme becerilerini olumlu yönde etkiledikleri için, okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımı uygulamalarını teşvik etmedeki önemli rolünü vurgulamaktadır. Çalışma, okul haber bültenleri ve veli-öğretmen konferansları gibi aile katılımı etkinliklerinin, ailelere çocuklarının gelişimi hakkında bilgi edinmeleri ve evde öğrenmelerini nasıl destekleyebilecekleri konusunda bir platform sağladığını öne sürmektedir.

Premo, Pilarz ve Lin'in araştırması okul öncesi öğretmenleri tarafından kolaylaştırılan aile katılımı uygulamalarının İngilizce öğrenenlerin erken öğrenme sonuçları üzerindeki olumlu etkisini vurgulamaktadır. Çalışma, aileleri çocukların eğitime dâhil etmenin önemini ve okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımı uygulamalarını teşvik etmedeki rolünü vurgulamaktadır. Bu nedenle, bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin, erken öğrenme becerilerini desteklemek için ELL'lerin ihtiyaçlarına göre uyarlanmış bir dizi aile katılımı faaliyetini teşvik ederek aileleri çocuklarının öğrenimine dâhil etmeye çalışması gerektiğini göstermektedir.

H.Ş. Karaman ve Kana (2023) ile C. Karaman (2023)'in araştırmalarında okul öncesi öğretmenlerinin yabancı uyruklu çocuklara Türkçe öğretiminde uyguladıkları teknik olan eğitsel oyunlarla olumlu görüşlere ulaşılmıştır. Eğitsel oyunların yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okul öncesi öğretmenleri liderliğinde uygulandığı taktirde okul öncesi dönemdeki yabancı çocukların öğrenmeye daha istekli olduğu görülmüştür. Aynı zamanda eğitsel oyunların yeni nesil öğrenme kavramı başlığı altında dijital ortama aktarılmasıyla da çocukların ilgilerini ve motivasyonlarını yükselttiği ile ilgili bilgilere de ulaşılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Araştırmanın yöntem bölümünde araştırma modeli, araştırmanın evren ve örneklemine ait demografik bilgilerden, veri toplama aracından, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanmasına dair bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin mobil öğrenmeyi benimseme düzeylerini belirleyebilmek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. “İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını belirlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımına denir” (Karasar, 2011).

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmada ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma örneklemini Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullarda çalışan 96 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubuyla ilgili bilgiler aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetleri

Cinsiyet	N	%
Kadın	80	83,3
Erkek	16	16,7

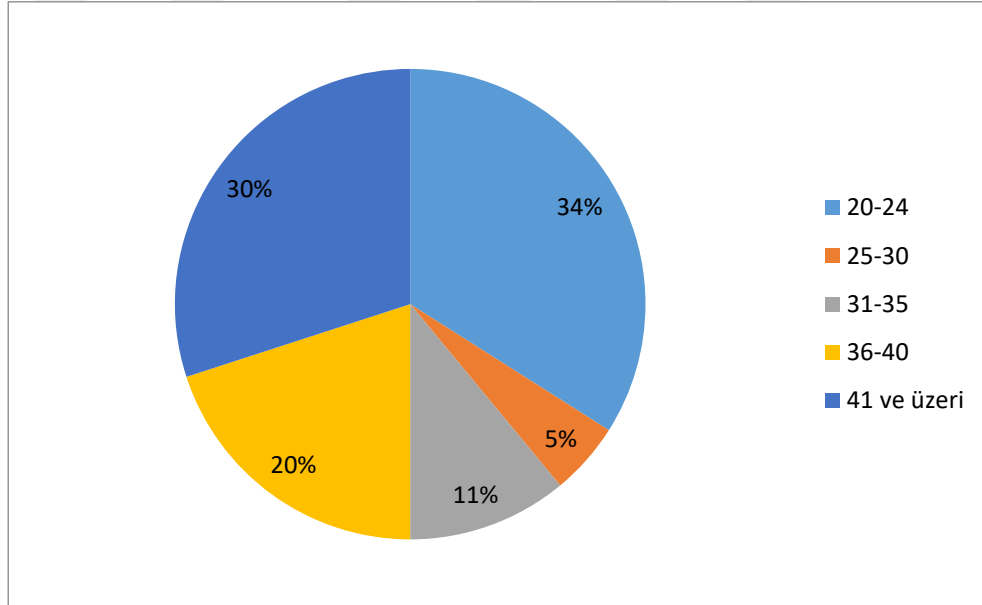
Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %83,3’ünün kadın, %16,7’sinin de erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 2

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Eğitim Durumu

Eğitim Durumu	N	%
Lisans	73	76,0
Lisans Üstü	23	24,0

Tablo 2'ye göre araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarının %76'sının lisans, %24'ünün lisansüstü olduğu görülmektedir.



Şekil 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaş Bilgileri

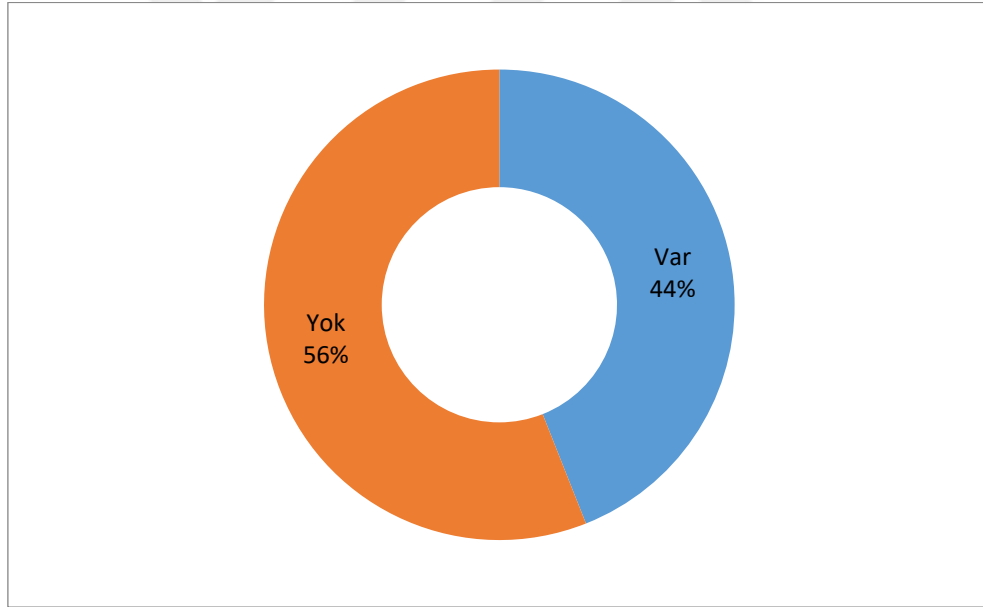
Şekil 1'e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerden %34'ünün 41 yaş ve üzerinde, %30'unun 36-40 yaşlarını arasında, %20'sinin 31-35 yaşları arasında, %11'inin 25-30 yaşları arasında, %5'inin 20-24 yaşları arasında olduğu görülmektedir.

Tablo 3

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Meslekte Geçirdiği Süre

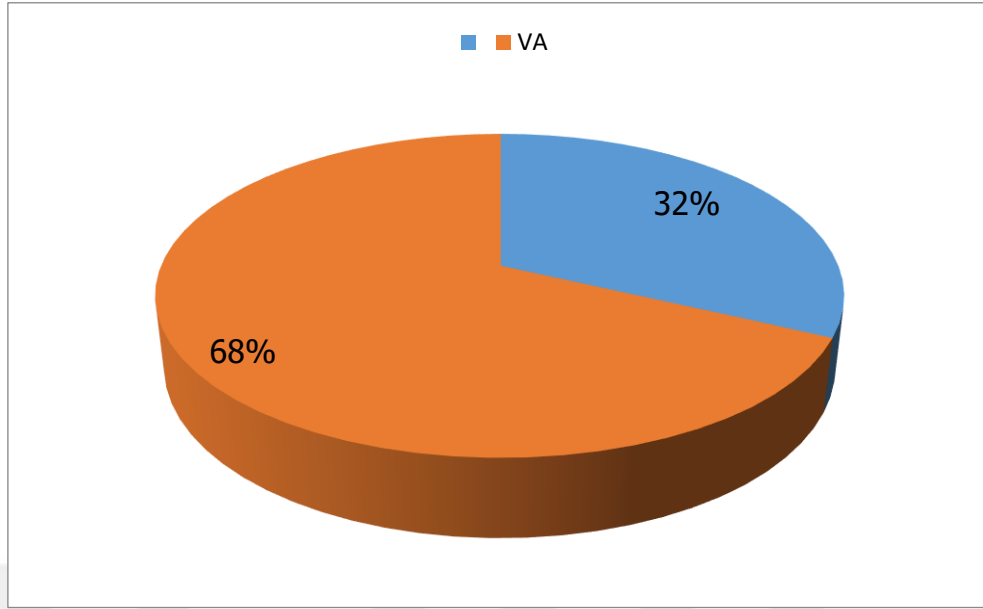
Meslekteki Süre	N	%
1-5	8	8,3
6-10	21	21,9
11-15	26	27,1
16-20	24	24
21 ve üzeri	18	18,8

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılanların %8,3 ‘ünün 1-5 yıl, %21,9’unun 6-10 yıl, %27,1’inin 11-15 yıl, %24’ünün 16-20 yıl, %18,8’inin 21 yılın üzerinde mesleki tecrübeye sahip olduğu görülmektedir.



Şekil 2. Yabancı Uyruklu Öğrenci Sayıları

Şekil 2’ye göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %56’sının sınıflarında yabancı uyruklu öğrenci bulunmakta, %44’ünün sınıflarında ise yabancı uyruklu öğrenci bulunmamaktadır.



Şekil 3. M-Öğrenme Uygulamaları Kullanımı

Şekil 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerden %68'i sınıflarında mobil öğrenme uygulamaları kullanırken, %32'si ise mobil öğrenme uygulamaları kullanmamaktadır.

3.3. Veri Toplama Süreci ve Analizi

Araştırmanın veri toplama sürecine başlamadan önce araştırmada kullanılacak ölçek belirlenip gerekli izinler alınmıştır. Araştırmanın verileri Google Formlar aracılığı ile toplanıp veriler SPSS paket programına aktarılıp veri analiz sürecine hazır hale getirilmiştir. Araştırmanın veri analizine başlamadan önce verilerin basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılarak normal dağılım gösterip göstermediği tespit edilmiştir.

Tablo 4

Ölçeğe Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Boyutlar	Basıklık	Çarpıklık
Göreceli Avantaj	-,517	-,906

Tablo 4'ün devamıdır.

Uyumluluk	-,508	-,773
Denenebilirlik	-,790	-,550
Karmaşıklık	-,179	-,430
Gözlenebilirlik	-,173	-1,026

Tablo 4 incelendiğinde araştırma verilerden elde edilen basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ve +1 arasında olduğu görülmektedir. Basıklık ve çarpıklık değerleri -2 ve +2 arasında olması verilerin normal dağılım gösterdiğini belirtir (Şencan, 2005). Araştırmada veriler normal dağılım gösterdiği için t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılacaktır.

3.4. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada Çelik, Şahin ve Aydın (2014) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan “Mobil öğrenme (M-öğrenme) Benimseme Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçekte 5 alt faktörden oluşan 18 adet 7’li likert tipte maddeler yer almaktadır. Bu faktörler; göreceli avantaj, uyumluluk, denenebilirlik, karmaşıklık ve gözlenebilirlik olarak belirlenmiştir. Mobil Öğrenme Benimseme ölçeğinin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı $\alpha=0.94$ hesaplanmıştır (Çelik, Şahin ve Aydın, 2014).

Mobil Öğrenmeyi Benimseme Ölçeği:

Mobil Öğrenme Benimseme Ölçeği, Çelik ve diğerleri (2014) tarafında Rogers (2003) 'ın Yeniliğin Yayılması Teorisi temel alınarak öğretmen adaylarının mobil öğrenmeyi benimseme düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek mobil öğrenme karar aşaması, karar türü, yenilikçilik düzeyi ve benimseme özelliği olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır. Bu araştırmada sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan okul öncesi öğretmenlerinin mobil öğrenmeyi benimseme düzeylerini belirlemek amacıyla sadece dördüncü bölümü kullanılmıştır.

3.5. Geçerlilik ve Güvenilirlik

Araştırmada kullanılan ölçek, 7'li Likert tipte ve 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonuçları, maddelerin faktör yüklerinin 0,512 ile 0,913 arasında değiştiğini ve ölçeğin toplam varyansın %67,49'unu açıkladığını göstermiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu $\chi^2/sd = 2.89$, $p=0.00$, $GFI=.92$, $CFI=.95$, $IFI=.96$, $RMR=.05$ ve $RMSEA=.066$ olarak hesaplanan uyum iyiliği değerleri ile 5 faktörlü model doğrulanmıştır. Ayrıca güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı $\alpha=.94$ ve test-tekrar test pearson korelasyon katsayısı $r=.87$ olarak hesaplanmıştır (Çelik vd., 2014).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Tablo 5

Öğretmenlerin Göreceli Avantaj Boyutuna Yönelik Görüşleri

Maddeler	$\bar{x}$	ss
M1	5.33	2.07
M3	5.23	2.08
M2	5.12	2.09
M4	5.01	2.22

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerden mobil öğrenmeye önceki yeniliklerden daha iyi algılama derecelerinden mobil öğrenmenin verimliliğini artırdığı konusuna, mobil öğrenmenin yapılan işi kalitesini artırdığı düşüncesine, mobil öğrenmeyi faydalı bulma konusuna ve mobil cihazların kariyerine katkı sağladığı konusuna biraz katıldıkları görülmüştür.

Tablo 6

Öğretmenlerin Uyumluluk Boyutuna Yönelik Görüşleri

Maddeler	$\bar{x}$	ss
M7	5.15	1.82
M8	5.07	1.84
M6	4.97	2.11
M5	2.65	2.06

Tablo 6 incelendiğinde ankete katılan öğretmenlerin mobil öğrenmeye uyumluluk derecelerinden mobil öğrenme yöntemlerini kullanmak için gerekli bilgiye sahip olma durumları konusuna, kendi bilgileriyle m-öğrenmeyi etkin bir şekilde kullanma konusuna, mobil cihazların öğrenme tercihleriyle uyumlu olma konusuna biraz katıldıkları; mobil cihazların kullanılması, alışa gelinen öğrenme yöntemleriyle uyumlu olma konusuna pek katılmadıkları görülmüştür.

Tablo 7

Öğretmenlerin Denenebilirlik Boyutuna Yönelik Görüşleri

Maddeler	$\bar{x}$	ss
M11	5.57	1.89
M10	4.53	2.09
M9	4.50	2.17

Tablo 7 incelendiğinde ankete katılan öğretmenlerin mobil öğrenmeye yönelik denenebilirlik derecelerinden bir m-öğrenme uygulamasının öncelikle denenip daha sonra kullanılması konusuna büyük ölçüde katıldıkları, m-öğrenme uygulamalarına istenilen zamanda erişilebilme konusuna ve eğitim-öğretim sürecinde mobil teknolojileri denemek için yeterli imkânlara sahip olma konusuna biraz katıldıkları görülmüştür.

Tablo 8

Öğretmenlerin Karmaşıklık Boyutuna Yönelik Görüşleri

Maddeler	$\bar{x}$	ss
M14	5.17	2.00
M13	5.09	2.01
M12	2.72	1.96

Tablo 8 incelendiğinde ankete katılan öğretmenlerin mobil öğrenmeyi benimsemeye yönelik karmaşıklık derecelerinden İhtiyaç duyulan bilgiye mobil cihazlarla ulaşmanın

kolay olması durumuna ve m-öğrenme uygulamalarını kolay kullanma durumuna biraz katıldıkları, m-öğrenme uygulamalarını kullanmanın zahmetli olması konusuna pek katılmadıkları görülmüştür.

Tablo 9

Öğretmenlerin Gözlenebilirlik Boyutuna Yönelik Görüşleri

Maddeler	$\bar{x}$	ss
M17	5.35	1.96
M15	5.19	2.00
M16	5.18	2.01
M18	5.16	1.93

Tablo 9 incelendiğinde ankete katılan öğretmenlerin mobil öğrenmeyi benimsemeye yönelik gözlenebilirlik derecelerinden çevresindekilerle mobil teknolojilerin eğitsel kullanımına ilişkin uygulamaları paylaşma konusuna, eğitsel amaçlı mobil teknoloji kullanımının çevresindekilere sağladığı faydaları gözlemleyebilme konusuna, başkalarına m-öğrenmenin yararlarını anlatabilme konusuna ve çevredekilerin m-öğrenme uygulamalarıyla ilgili birbirlerine destek olma konusuna biraz katıldıkları görülmüştür.

Tablo 10

Öğretmenlerin M-Öğrenmeyi Benimseme Ölçeğindeki Boyutlara İlişkin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	t	df	p
GöreceliAvantaj	Kadın	80	5.17	1.97	,011	94	,991
	Erkek	16	5.17	2.20			
Uyumluluk	Kadın	80	4.93	1.81	-,342	94	,733
	Erkek	16	5.10	1.94			
Denenebilirlik	Kadın	80	4.78	1.77	-,956	94	,341
	Erkek	16	5.27	2.16			
Karmaşıklık	Kadın	80	4.28	1.43	-,739	94	,462
	Erkek	16	4.58	1.68			
Gözlenebilirlik	Kadın	80	5.20	1.87	-,234	94	,816
	Erkek	16	5.32	2.05			

Tablo 10 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin m-öğrenmeyi benimseme ölçeğinde boyutlar arasında yer alan göreceli avantaj ($t(94)=,011$; $p>0.05$), uyumluluk ($t(94)= -,342$; $p>0.05$), gözlenebilirlik ($t(94)= -,739$; $p>0.05$) denenebilirlik ($t(94)=-,956$; $p>0.05$) ve karmaşıklık ($t(94)= -,739$; $p>0.05$) boyutları ile cinsiyetleri arasında bir anlamlı farklılık görülmemiştir.

Tablo 11

Öğretmenlerin M-Öğrenmeyi Benimseme Ölçeğindeki Maddelere İlişkin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Maddeler	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	t	df	p
M1	Kadın	80	5,4000	2,04	,702	94	,485
	Erkek	16	5,0000	2,28			
M2	Kadın	80	5,1250	2,06	,000	94	1,000
	Erkek	16	5,1250	2,30			
M3	Kadın	80	5,2375	2,05	-,022	94	,983
	Erkek	16	5,2500	2,29			
M4	Kadın	80	4,9500	2,24	-,592	94	,555
	Erkek	16	5,3125	2,15			
M5	Kadın	80	4,6375	2,06	-,198	94	,843
	Erkek	16	4,7500	2,11			
M6	Kadın	80	4,9250	2,12	-,560	94	,577
	Erkek	16	5,2500	2,11			
M7	Kadın	80	5,1375	1,79	-,224	94	,823
	Erkek	16	5,2500	2,04			
M8	Kadın	80	5,0500	1,82	-,271	94	,787
	Erkek	16	5,1875	2,00			
M9	Kadın	80	4,3750	2,10	-1,265	94	,209
	Erkek	16	5,1250	2,44			
M10	Kadın	80	4,4000	2,05	-1,381	94	,171
	Erkek	16	5,1875	2,19			
M11	Kadın	80	5,5875	1,86	,168	94	,867
	Erkek	16	5,5000	2,06			
M12	Kadın	80	2,6750	1,97	-,603	94	,548
	Erkek	16	3,0000	1,93			
M13	Kadın	80	5,0375	2,00	-,611	94	,543
	Erkek	16	5,3750	2,09			
M14	Kadın	80	5,1375	1,99	-,431	94	,668
	Erkek	16	5,3750	2,09			

Tablo 11'in devamıdır.

M15	Kadın	80	5,2000	1,99	,023	94	,982
	Erkek	16	5,1875	2,10			
M16	Kadın	80	5,1625	1,99	-,271	94	,787
	Erkek	16	5,3125	2,18			
M17	Kadın	80	5,3500	1,92	-,046	94	,963
	Erkek	16	5,3750	2,18			
M18	Kadın	80	5,1125	1,93	-,610	94	,543
	Erkek	16	5,4375	1,99			

Tablo 11 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin M-öğrenmeyi benimseme ölçeğinde yer alan maddelerden olan madde 1; “*Mobil teknolojilerle öğrenme, verimliliğimi artırmaktadır*” ($t_{(94)}=,702;p>0.05$), madde 2; “*M-öğrenmeyi faydalı bulurum*” ($t_{(94)}=,000;p>0.05$), madde 3; “*M-öğrenme yaptığım işin kalitesini artırır*” ($t_{(94)}=,-022;p>0.05$), madde 4; “*Mobil cihazların kullanılması kariyerime katkı sağlar*” ($t_{(94)}=,-592;p>0.05$), madde 5; “*Mobil cihazların kullanılması, alışageldiğim öğrenme yöntemleriyle uyumludur*” ($t_{(94)}=,-198;p>0.05$), madde 6; “*Mobil cihazların kullanılması, öğrenme tercihlerimle uyumludur*” ($t_{(94)}=,-560;p>0.05$), madde 7; “*M-öğrenme yöntemini kullanmak için gerekli bilgiye sahibim*” ($t_{(94)}=,-224;p>0.05$), madde 8; “*Var olan bilgilerimle, m-öğrenmeyi etkin bir şekilde kullanırım*” ($t_{(94)}=,-271;p>0.05$), madde 9; “*Eğitim-öğretim sürecinde mobil teknolojileri denemek için yeterli imkânlara sahibim*” ($t_{(94)}=,-1265;p>0.05$), madde 10; “*M-öğrenme uygulamalarına istediğim zaman erişebilirim*” ($t_{(94)}=,-1381;p>0.05$), madde 11; “*Bir m-öğrenme uygulamasını öncelikle dener, daha sonra kullanırım*” ($t_{(94)}=,168;p>0.05$), madde 12; “*M-öğrenme uygulamalarını kullanmak benim için zahmetlidir*” ($t_{(94)}=,-603;p>0.05$), madde 13; “*m-öğrenme uygulamalarını kullanmak bence kolaydır*” ($t_{(94)}=,-611;p>0.05$), madde 14; “*İhtiyacım olan bilgiye mobil cihazlarla ulaşmak benim için kolaydır*” ($t_{(94)}=,-431;p>0.05$), madde 15; “*Eğitsel amaçlı mobil teknoloji kullanımının çevremdekilere sağladığı faydaları gözlemleyebiliyorum*” ($t_{(94)}=,-023;p>0.05$), madde 16; “*Başkalarına m-öğrenmenin yararlarını anlatabilirim*” ($t_{(94)}=,-271;p>0.05$), madde 17; “*Çevremdekilerle mobil teknolojilerin eğitsel kullanımına ilişkin uygulamaları paylaşıyorum*” ($t_{(94)}=,-046;p>0.05$), madde 18; “*Çevremdekiler m-öğrenme uygulamalarıyla ilgili birbirlerine destek olurlar*” ($t_{(94)}=,-610;p>0.05$), ve cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Tablo 12

Öğretmenlerin M-Öğrenmeyi Benimseme Ölçeğindeki Boyutlara İlişkin Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunma Durumu Değişkenlerine Göre T-Testi Sonuçları

Boyut	Y.U. Öğr	N	$\bar{x}$	ss	t	df	p
Göreceli Avantaj	Var	42	4,99	2,17	-,789	94	,432
	Yok	54	5,31	1,85			
Uyumluluk	Var	42	4,91	1,91	-,233	94	,816
	Yok	54	5,00	1,77			
Denenebilirlik	Var	42	4,91	1,84	,208	94	,836
	Yok	54	4,83	1,86			
Karmaşıklık	Var	42	4,14	1,50	-1,115	94	,268
	Yok	54	4,48	1,45			
Gözlenebilirlik	Var	42	5,08	2,04	-,624	94	,534
	Yok	54	5,33	1,78			

Tablo 12 incelendiğinde araştırmaya katılanların m-öğrenmeyi benimseme ölçeğinde yer alan boyutlar ve sınıflarında yabancı uyruklu öğrenci bulunma durumu maddesi arasında göreceli avantaj ($t_{(94)}=-,789$; $p>0.05$), karmaşıklık($t_{(94)}=-,115$; $p>0.05$), Uyumluluk ($t_{(94)}=-,233$; $p>0.05$), denenebilirlik ($t_{(94)}=-,208$; $p>0.05$) gözlenebilirlik ($t_{(94)}=-,624$; $p>0.05$), boyutları ve sınıflarında yabancı uyruklu öğrenci bulunma durumu arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Tablo 13

Öğretmenlerin M-Öğrenmeyi Benimseme Ölçeğindeki Maddelere İlişkin Sınıfında
Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunma Durumu Değişkenlerine Göre T-Testi Sonuçları

Maddeler	Y.U Öğr.	N	$\bar{x}$	Ss	t	df	p
M1	Var	65	5,58	2,02	-1,192	94	,236
	Yok	31	4,80	2,12			
M2	Var	65	5,36	2,08	-,416	94	,679
	Yok	31	4,61	2,06			
M3	Var	65	5,56	2,00	-,695	94	,489
	Yok	31	4,54	2,11			
M4	Var	65	5,26	2,20	-,685	94	,495
	Yok	31	4,48	2,20			
M5	Var	65	4,95	2,00	,143	94	,887
	Yok	31	4,03	2,07			
M6	Var	65	5,15	2,14	-,497	94	,620
	Yok	31	4,61	2,02			
M7	Var	65	5,53	1,63	-,400	94	,690
	Yok	31	4,35	1,97			
M8	Var	65	5,40	1,68	-,118	94	,906
	Yok	31	4,38	1,99			
M9	Var	65	4,95	2,01	,851	94	,397
	Yok	31	3,54	2,20			
M10	Var	65	4,83	2,01	,361	94	,719
	Yok	31	3,90	2,13			
M11	Var	65	5,87	1,70	-,767	94	,445
	Yok	31	4,93	2,12			
M12	Var	65	2,66	1,97	-1,223	94	,224
	Yok	31	2,87	1,94			
M13	Var	65	5,38	1,88	-,708	94	,481
	Yok	31	4,48	2,15			
M14	Var	65	5,47	1,86	-,556	94	,580
	Yok	31	4,54	2,17			

Tablo 13'ün devamıdır.

M15	Var	65	5,50	1,93	-,646	94	,520
	Yok	31	4,54	2,01			
M16	Var	65	5,41	1,95	-,496	94	,621
	Yok	31	4,70	2,08			
M17	Var	65	5,64	1,85	-1,248	94	,215
	Yok	31	4,74	2,06			
M18	Var	65	5,43	1,79	,000	94	1,000
	Yok	31	4,61	2,13			

Tablo 13 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin M-öğrenmeyi benimseme ölçeğinde yer alan maddeler ile madde 1; “*Mobil teknolojilerle öğrenme, verimliliğimi artırmaktadır*” ($t_{(94)}=-1,192$; $p>0.05$), madde 2; “*M-öğrenmeyi faydalı bulurum*” ($t_{(94)}=-,416$; $p>0.05$), madde 3; “*M-öğrenme yaptığım işin kalitesini artırır*” ($t_{(94)}=-,695$; $p>0.05$), madde 4; “*Mobil cihazların kullanılması kariyerime katkı sağlar*” ($t_{(94)}=-,685$; $p>0.05$), madde 5; “*Mobil cihazların kullanılması, alışageldiğim öğrenme yöntemleriyle uyumludur*” ($t_{(94)}=,143$; $p>0.05$), madde 6; “*Mobil cihazların kullanılması, öğrenme tercihlerimle uyumludur*” ($t_{(94)}=-,497$; $p>0.05$), madde 7; “*M-öğrenme yöntemini kullanmak için gerekli bilgiye sahibim*” ($t_{(94)}=-,400$; $p>0.05$), madde 8; “*Var olan bilgilerimle, m-öğrenmeyi etkin bir şekilde kullanırım*” ($t_{(94)}=-,118$; $p>0.05$), madde 9; “*Eğitim-öğretim sürecinde mobil teknolojileri denemek için yeterli imkânlara sahibim*” ($t_{(94)}=,851$; $p>0.05$), madde 10; “*M-öğrenme uygulamalarına istediğim zaman erişebilirim*” ($t_{(94)}=,361$; $p>0.05$), madde 11; “*Bir m-öğrenme uygulamasını öncelikle dener, daha sonra kullanırım*” ($t_{(94)}=-,767$; $p>0.05$), madde 12; “*M-öğrenme uygulamalarını kullanmak benim için zahmetlidir*” ($t_{(94)}=-,1123$; $p>0.05$), madde 13; “*m-öğrenme uygulamalarını kullanmak bence kolaydır*” ($t_{(94)}=-,708$; $p>0.05$), madde 14; “*İhtiyacım olan bilgiye mobil cihazlarla ulaşmak benim için kolaydır*” ($t_{(94)}=-,556$; $p>0.05$), madde 15; “*Eğitsel amaçlı mobil teknoloji kullanımının çevremdekilere sağladığı faydaları gözlemleyebiliyorum*” ($t_{(94)}=-,646$; $p>0.05$), madde 16; “*Başkalarına m-öğrenmenin yararlarını anlatabilirim*” ($t_{(94)}=-,496$; $p>0.05$), madde 17; “*Çevremdekilerle mobil teknolojilerin eğitsel kullanımına ilişkin uygulamaları paylaşıyorum*” ($t_{(94)}=-,1248$; $p>0.05$), madde 18; “*Çevremdekiler m-öğrenme uygulamalarıyla ilgili birbirlerine*

destek olurlar” ($t_{(94)}=,000$; $p>0.05$), sınıflarda yabancı uyruklu öğrenci bulunma durumu arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Tablo 14

Öğretmenlerin M-Öğrenmeyi Benimseme Ölçeğindeki Boyutlara İlişkin Sınıflarda Kullanılan Mobil Öğrenme Uygulamaları Değişkenlerine Göre T-Testi Sonuçları

Boyut	Mob.Öğr uyg.	N	$\bar{x}$	ss	t	df	p
GöreceliAvantaj	Var	65	5.44	1.94	1,936	94	,056
	Yok	31	4.61	2.01			
Uyumluluk	Var	65	5.26	1.72	2,346	94	,021
	Yok	31	4.34	1.90			
Denenebilirlik	Var	65	5.22	1.68	2,806	94	,006
	Yok	31	4.12	1.96			
Karmaşıklık	Var	65	4.50	1.44	1,690	94	,094
	Yok	31	3.96	1.50			
Gözlenebilirlik	Var	65	5.50	1.78	2.083	94	,040
	Yok	31	4.65	2.01			

Tablo 14 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin uyumluluk ($t_{(94)}=2,346$; $p<0.05$), denenebilirlik ($t_{(94)}=2,806$; $p<0.05$), gözlenebilirlik ($t_{(94)}=2,083$; $p<0.05$) boyutları ile öğretmenlerin sınıfında mobil öğrenme uygulamalarını kullanma durumu değişkenleri arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Buna göre öğretmenlerin mobil öğrenme uygulamalarını kullanma, deneme, faydalı bulma durumları sınıflarda mobil öğrenme uygulamalarını/programlarını kullanma ile ilişkili olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 15

Öğretmenlerin M-Öğrenmeyi Benimseme Ölçeğindeki maddelere İlişkin Sınıflarda
Kullanılan Mobil Öğrenme Uygulamaları Değişkenlerine Göre T-Testi Sonuçları

Maddeler	Mob. Öğr. Uyg.	N	$\bar{x}$	Ss	t	df	p
M3	Var	65	5,56	2,00	2,291	94	,024
	Yok	31	4,54	2,11			
M5	Var	65	4,95	2,00	2,084	94	,040
	Yok	31	4,03	2,07			
M7	Var	65	5,53	1,63	3,102	94	,003
	Yok	31	4,35	1,97			
M8	Var	65	5,40	1,68	2,593	94	,011
	Yok	31	4,38	1,99			
M9	Var	65	4,95	2,01	3,096	94	,003
	Yok	31	3,54	2,20			
M10	Var	65	4,83	2,01	2,066	94	,042
	Yok	31	3,90	2,13			
M11	Var	65	5,87	1,70	2,334	94	,022
	Yok	31	4,93	2,12			
M13	Var	65	5,38	1,88	2,088	94	,039
	Yok	31	4,48	2,15			
M14	Var	65	5,47	1,86	2,162	94	,033
	Yok	31	4,54	2,17			
M15	Var	65	5,50	1,93	2,240	94	,027
	Yok	31	4,54	2,01			
M17	Var	65	5,64	1,85	2,151	94	,034
	Yok	31	4,74	2,06			

Tablo 15 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerden mobil öğrenmeyi benimseme ölçeğinde yer alan maddeler ile mobil uygulamalarını kullanma değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Buna göre Madde 3; “*M-öğrenme yaptığım işin kalitesini artırır*” ($t_{(94)}=2,291; p<0.05$) madde 5; “*Mobil cihazların kullanılması,*

alışageldiğim öğrenme yöntemleriyle uyumludur” ($t_{(94)}=, 2,084 ;p<0.05$), madde 7; “ *M-öğrenme yöntemini kullanmak için gerekli bilgiye sahibim”* ($t_{(94)}=, 3,102 ;p<0.05$), madde 8; “*Var olan bilgilerimle, m-öğrenmeyi etkin bir şekilde kullanırım”* ($t_{(94)}=,2,593 ;p<0.05$), madde 9; “*Eğitim-öğretim sürecinde mobil teknolojileri denemek için yeterli imkânlara sahibim”* ($t_{(94)}=, 3,096 ;p<0.05$), madde 10; “*M-öğrenme uygulamalarına istediğim zaman erişebilirim”* ($t_{(94)}=, 2,066 ;p<0.05$), madde 11; “*Bir m-öğrenme uygulamasını öncelikle dener, daha sonra kullanırım”* ($t_{(94)}=, 2,334;p<0.05$), madde 13; “*M-öğrenme uygulamalarını kullanmak bence kolaydır”* ($t_{(94)}=, 2,088 ;p<0.05$), madde 14; “*İhtiyacım olan bilgiye mobil cihazlarla ulaşmak benim için kolaydır”* ($t_{(94)}=2,162;p<0.05$), madde 15; “*Eğitsel amaçlı mobil teknoloji kullanımının çevremdekilere sağladığı faydaları gözlemleyebiliyorum”* ($t_{(94)}=2,240;p<0.05$), madde 17; “*Çevremdekilerle mobil teknolojilerin eğitsel kullanımına ilişkin uygulamaları paylaşıyorum”* ($t_{(94)}=2,151;p<0.05$) diyen öğretmenlerin mobil öğrenmelerini sınıflarında kullanmaya gerek kalmadan yapabildiklerini ifade etmektedir.

Tablo 16

Öğretmenlerin M-Öğrenmeyi Benimseme Ölçeğindeki Boyutlara İlişkin Eğitim Durumu Değişkenlerine Göre T-Testi Sonuçları

Boyut	EğitimDurumu	n	$\bar{x}$	ss	t	df	p
GöreceliAvantaj	Lisans	73	5,00	2,04	-1,495	94	,138
	Lisans Üstü	23	5,71	1,77			
Uyumluluk	Lisans	73	4,77	1,90	-1,859	94	,066
	Lisans Üstü	23	5,57	1,41			
Denenebilirlik	Lisans	73	4,58	1,91	-2,728	94	,008
	Lisans Üstü	23	5,75	1,28			
Karmaşıklık	Lisans	73	4,18	1,55	-1,744	94	,084
	Lisans Üstü	23	4,79	1,08			
Gözlenebilirlik	Lisans	73	5,07	1,93	-1,400	94	,165
	Lisans Üstü	23	5,70	1,71			

Tablo 16 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin göreceli avantaj($t_{(94)}=-1,495$; $p>0.05$), uyumluluk ($t_{(94)}=-1,859$; $p>0.05$), karmaşıklık ($t_{(94)}=-1,744$; $p>0.05$), gözlenebilirlik ($t_{(94)}=-1,400$; $p>0.05$), boyutları ile eğitim durumları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Ancak denenebilirlik ($t_{(94)}=-2,728$; $p<0.05$), buyutu ile eğitim durumları arasında bir fark gözlenmiştir. Buna göre mobil uygulamaları denemek için yeterli imkâna sahip olma, istediği zaman mobil uygulamalara erişme ve mobil uygulamaları deneyip daha sonra kullanma oranları lisans mezuniyeti olan öğretmenlerin lisans üstü mezunlarına oranla daha fazla görülmüştür.

Tablo 17

Öğretmenlerin M-Öğrenmeyi Benimseme Ölçeğindeki Maddelere İlişkin Eğitim Durumları Değişkenlerine Göre T-Testi Sonuçları

Boyut	Mob. Öğr. Uyg.	N	$\bar{x}$	ss	t	df	p
M3	Lisans	73	5,00	2,16	-2,038	94	,044
	Lisans Üstü	23	6,00	1,65			
M7	Lisans	73	4,90	1,90	-2,475	94	,015
	Lisans Üstü	23	5,95	1,26			
M8	Lisans	73	4,84	1,94	-2,159	94	,033
	Lisans Üstü	23	5,78	1,24			
M9	Lisans	73	4,24	2,18	-2,072	94	,041
	Lisans Üstü	23	5,30	1,96			
M10	Lisans	73	4,26	2,10	-2,312	94	,023
	Lisans Üstü	23	5,39	1,85			
M11	Lisans	73	5,26	2,01	-3,007	94	,003
	Lisans Üstü	23	6,56	2,89			
M13	Lisans	73	4,86	2,06	-2,036	94	,045
	Lisans Üstü	23	5,82	1,66			
M14	Lisans	73	4,86	2,06	-2,833	94	,006
	Lisans Üstü	23	6,17	1,43			

Tablo 17 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin yukarıdaki maddeler ile eğitim durumları arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Buna göre “M-öğrenmeyi faydalı bulurum” ($t_{(94)}=-2038$; $p<0.05$), “M-öğrenme yöntemini kullanmak için gerekli bilgiye sahibim” ($t_{(94)}=-2475$; $p<0.05$), “Var olan bilgilerimle, m-öğrenmeyi etkin bir şekilde kullanırım” ($t_{(94)}=-2159$; $p<0.05$), “Eğitim-öğretim sürecinde mobil teknolojileri denemek için yeterli imkânlara sahibim” ($t_{(94)}=-2072$; $p<0.05$), “ m-öğrenme uygulamalarına istediğim zaman erişebilirim” ($t_{(94)}=-2312$; $p<0.05$), “Bir m-öğrenme uygulamasını öncelikle dener, daha sonra kullanırım”, ($t_{(94)}=-3007$; $p<0.05$), “İhtiyacım olan bilgiye mobil cihazlarla ulaşmak benim için kolaydır” ($t_{(94)}=-2036$; $p<0.05$), Eğitsel amaçlı mobil teknoloji kullanımının çevremdekilere sağladığı faydaları gözlemleyebiliyorum ($t_{(94)}=-2833$; $p<0.05$), “maddeleri ile lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin lisans mezunlarından daha az mobil öğrenmeyi uyguladıkları görülmüştür.

Tablo 18

Öğretmenlerin M-Öğrenmeyi Benimseme Ölçeğindeki Boyutlarla Yaş Arasındaki ANOVA Analiz Sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Farklılık
Göreceli Avantaj	Gruplar arası	34,644	4	8,661	2,282	,066	
	Gruplar İçi	345,346	91	3,795			
	Toplam	379,990	95				
Uyumluluk	Gruplar arası	22,803	4	5,701	1,761	,144	
	Gruplar İçi	294,649	91	3,238			
	Toplam	317,452	95				
Denenebilirlik	Gruplar arası	17,382	4	4,345	1,292	,279	
	Gruplar İçi	306,058	91	3,363			
	Toplam	323,440	95				
Karmaşıklık	Gruplar arası	11,025	4	2,756	1,276	,285	
	Gruplar İçi	196,531	91	2,160			
	Toplam	207,556	95				
Gözlenebilirlik	Gruplar arası	37,834	4	9,458	2,837	,029	
	Gruplar İçi	303,426	91	3,334			
	Toplam	341,260	95				

Tablo 18 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları ile Göreceli Avantaj ($F=2,282;p>0.05$), Uyumluluk ($F=1,761;p>0.05$), Denenebilirlik ($F=1,292;p>0.05$), Karmaşıklık ($F=1,276;p>0.05$), Gözlenebilirlik ($F=2,837;p>0.05$) boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 19

Öğretmenlerin M-Öğrenmeyi Benimseme Ölçeğindeki Maddelerle Yaş Arasındaki
ANOVA Analiz Sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Farklılık
M1	Gruplar arası	43,679	4	10,920	2,718	,034	
	Gruplar İçi	365,655	91	4,018			
	Toplam	409,333	95				
M2	Gruplar arası	29,451	4	7,363	1,731	,150	
	Gruplar İçi	387,049	91	4,253			
	Toplam	416,500	95				
M3	Gruplar arası	40,662	4	10,166	2,481	,049	
	Gruplar İçi	372,827	91	4,097			
	Toplam	413,490	95				
M4	Gruplar arası	31,359	4	7,840	1,623	,175	
	Gruplar İçi	439,631	91	4,831			
	Toplam	470,990	95				
M5	Gruplar arası	16,331	4	4,083	,959	,434	
	Gruplar İçi	387,325	91	4,256			
	Toplam	403,656	95				
M6	Gruplar arası	40,730	4	10,183	2,418	,054	
	Gruplar İçi	383,228	91	4,211			
	Toplam	423,958	95				
M7	Gruplar arası	23,181	4	5,795	1,797	,136	
	Gruplar İçi	293,475	91	3,225			
	Toplam	316,656	95				
M8	Gruplar arası	20,678	4	5,169	1,559	,192	
	Gruplar İçi	301,812	91	3,317			
	Toplam	322,490	95				

Tablo 19'un devamıdır.

M9	Gruplar arası	6,748	4	1,687	,348	,845
	Gruplar İçi	441,252	91	4,849		
	Toplam	448,000	95			
M10	Gruplar arası	16,784	4	4,196	,957	,435
	Gruplar İçi	399,123	91	4,386		
	Toplam	415,906	95			
M11	Gruplar arası	40,665	4	10,166	3,096	,019
	Gruplar İçi	298,825	91	3,284		
	Toplam	339,490	95			
M12	Gruplar arası	3,231	4	,808	,203	,936
	Gruplar İçi	361,727	91	3,975		
	Toplam	364,958	95			
M13	Gruplar arası	34,934	4	8,733	2,276	,067
	Gruplar İçi	349,223	91	3,838		
	Toplam	384,156	95			
M14	Gruplar arası	29,153	4	7,288	1,880	,121
	Gruplar İçi	352,837	91	3,877		
	Toplam	381,990	95			
M15	Gruplar arası	45,451	4	11,363	3,079	,020
	Gruplar İçi	335,788	91	3,690		
	Toplam	381,240	95			
M16	Gruplar arası	33,575	4	8,394	2,176	,078
	Gruplar İçi	351,050	91	3,858		
	Toplam	384,625	95			
M17	Gruplar arası	41,330	4	10,333	2,896	,026
	Gruplar İçi	324,628	91	3,567		
	Toplam	365,958	95			

Tablo 19'un devamıdır.

M18	Gruplar arası	39,527	4	9,882	2,829	,029
	Gruplar İçi	317,807	91	3,492		
	Toplam	357,333	95			

Tablo 19 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin M-öğrenmeyi benimseme ölçeğinde yer alan maddeler ile madde 1; “*Mobil teknolojilerle öğrenme, verimliliğimi artırmaktadır*” ($F=2,718; p>0.05$), madde 2; “*M-öğrenmeyi faydalı bulurum*” ($F=1,731; p>0.05$), madde 3; “*M-öğrenme yaptığım işin kalitesini artırır*” ($F=2,481; p>0.05$), madde 4; “*Mobil cihazların kullanılması kariyerime katkı sağlar*” ($F=1,623; p>0.05$), madde 5; “*Mobil cihazların kullanılması, alışageldiğim öğrenme yöntemleriyle uyumludur*” ($F=,959; p>0.05$), madde 6; “*Mobil cihazların kullanılması, öğrenme tercihlerimle uyumludur*” ($F=2,148; p>0.05$), madde 7; “*M-öğrenme yöntemini kullanmak için gerekli bilgiye sahibim*” ($F=1,797; p>0.05$), madde 8; “*Var olan bilgilerimle, m-öğrenmeyi etkin bir şekilde kullanırım*” ($F=1,559; p>0.05$), madde 9; “*Eğitim-öğretim sürecinde mobil teknolojileri denemek için yeterli imkânlara sahibim*” ($F=,348; p>0.05$), madde 10; “*M-öğrenme uygulamalarına istediğim zaman erişebilirim*” ($F=,957; p>0.05$), madde 11; “*Bir m-öğrenme uygulamasını öncelikle dener, daha sonra kullanırım*” ($F=3,096; p>0.05$), madde 12; “*M-öğrenme uygulamalarını kullanmak benim için zahmetlidir*” ($F=,203; p>0.05$), madde 13; “*M-öğrenme uygulamalarını kullanmak bence kolaydır*” ($F=2,276; p>0.05$), madde 14; “*İhtiyacım olan bilgiye mobil cihazlarla ulaşmak benim için kolaydır*” ($F=1,880; p>0.05$), madde 15; “*Eğitsel amaçlı mobil teknoloji kullanımının çevremdekilere sağladığı faydaları gözlemleyebiliyorum*” ($F=3,079; p>0.05$), madde 16; “*Başkalarına m-öğrenmenin yararlarını anlatabilirim*” ($F=2,176; p>0.05$), madde 17; “*Çevremdekilerle mobil teknolojilerin eğitsel kullanımına ilişkin uygulamaları paylaşıyorum*” ($F=2,896; p>0.05$), madde 18; “*Çevremdekiler m-öğrenme uygulamalarıyla ilgili birbirlerine destek olurlar*” ($F=2,829; p>0.05$), diyen öğretmenlerin yaşları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Tablo 20

Öğretmenlerin M-Öğrenmeyi Benimseme Ölçeğindeki Boyutlarla Meslekteki Süreleri Arasındaki ANOVA Analiz Sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Farklılık
Göreceli Avantaj	Gruplar arası	34,644	4	8,661	2,282	,066	
	Gruplar İçi	345,346	91	3,795			
	Toplam	379,990	95				
Uyumluluk	Gruplar arası	22,803	4	5,701	1,761	,144	
	Gruplar İçi	294,649	91	3,238			
	Toplam	317,452	95				
Denenebilirlik	Gruplar arası	17,382	4	4,345	1,292	,279	
	Gruplar İçi	306,058	91	3,363			
	Toplam	323,440	95				
Karmaşıklık	Gruplar arası	11,025	4	2,756	1,276	,285	
	Gruplar İçi	196,531	91	2,160			
	Toplam	207,556	95				
Gözlenebilirlik	Gruplar arası	37,834	4	9,458	2,837	,029	
	Gruplar İçi	303,426	91	3,334			
	Toplam	341,260	95				

Tablo 20 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin meslekteki süreleri ile Göreceli Avantaj ($F=2,282;p>0.05$), Uyumluluk ($F=1,761;p>0.05$), Denenebilirlik ($F=1,292;p>0.05$), Karmaşıklık ($F=1,276;p>0.05$), Gözlenebilirlik ($F=2,837;p>0.05$) boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 21

Öğretmenlerin M-Öğrenmeyi Benimseme Ölçeğindeki Maddelerle Meslekteki Süreleri Arasındaki ANOVA Analiz Sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Farklılık
M1	Gruplar arası	23,198	4	5,800	1,367	,252	
	Gruplar İçi	386,135	91	4,243			
	Toplam	409,333	95				
M2	Gruplar arası	21,556	4	5,389	1,242	,299	
	Gruplar İçi	394,944	91	4,340			
	Toplam	416,500	95				
M3	Gruplar arası	26,296	4	6,574	1,545	,196	
	Gruplar İçi	387,194	91	4,255			
	Toplam	413,490	95				
M4	Gruplar arası	15,585	4	3,896	,779	,542	
	Gruplar İçi	455,404	91	5,004			
	Toplam	470,990	95				
M5	Gruplar arası	15,467	4	3,867	,906	,464	
	Gruplar İçi	388,190	91	4,266			
	Toplam	403,656	95				
M6	Gruplar arası	27,921	4	6,980	1,604	,180	
	Gruplar İçi	396,038	91	4,352			
	Toplam	423,958	95				
M7	Gruplar arası	24,388	4	6,097	1,898	,117	
	Gruplar İçi	292,268	91	3,212			
	Toplam	316,656	95				
M8	Gruplar arası	20,416	4	5,104	1,538	,198	

	Gruplar İçi	302,073	91	3,319		
	Toplam	322,490	95			
M9	Gruplar arası	8,080	4	2,020	,418	,795
	Gruplar İçi	439,920	91	4,834		
	Toplam	448,000	95			
Tablo 21'in devamıdır.						
M10	Gruplar arası	7,200	4	1,800	,401	,808
	Gruplar İçi	408,707	91	4,491		
	Toplam	415,906	95			
M11	Gruplar arası	21,692	4	5,423	1,553	,194
	Gruplar İçi	317,798	91	3,492		
	Toplam	339,490	95			
M12	Gruplar arası	4,288	4	1,072	,270	,896
	Gruplar İçi	360,670	91	3,963		
	Toplam	364,958	95			
M13	Gruplar arası	11,874	4	2,968	,726	,577
	Gruplar İçi	372,282	91	4,091		
	Toplam	384,156	95			
M14	Gruplar arası	30,810	4	7,702	1,996	,102
	Gruplar İçi	351,180	91	3,859		
	Toplam	381,990	95			
M15	Gruplar arası	26,946	4	6,737	1,730	,150
	Gruplar İçi	354,293	91	3,893		
	Toplam	381,240	95			
M16	Gruplar arası	21,564	4	5,391	1,351	,257
	Gruplar İçi	363,061	91	3,990		
	Toplam	384,625	95			
M17	Gruplar arası	24,419	4	6,105	1,627	,174
	Gruplar İçi	341,539	91	3,753		
	Toplam	365,958	95			
M18	Gruplar arası	19,443	4	4,861	1,309	,273

Gruplar İçi	337,890	91	3,713
Toplam	357,333	95	

Tablo 21 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin M-öğrenmeyi benimseme ölçeğinde yer alan maddeler ile madde 1; “*Mobil teknolojilerle öğrenme, verimliliğimi artırmaktadır*” ($F=1,367;p>0.05$), madde 2; “*M-öğrenmeyi faydalı bulurum*” ($F=1,242;p>0.05$), madde 3; “*M-öğrenme yaptığım işin kalitesini artırır*” ($F=1,545;p>0.05$), madde 4; “*Mobil cihazların kullanılması kariyerime katkı sağlar*” ($F=,779;p>0.05$), madde 5; “*Mobil cihazların kullanılması, alışageldiğim öğrenme yöntemleriyle uyumludur*” ($F=,906;p>0.05$), madde 6; “*Mobil cihazların kullanılması, öğrenme tercihlerimle uyumludur*” ($F=1,604;p>0.05$), madde 7; “*M-öğrenme yöntemini kullanmak için gerekli bilgiye sahibim*” ($F=1,838;p>0.05$), madde 8; “*Var olan bilgilerimle, m-öğrenmeyi etkin bir şekilde kullanırım*” ($F=1,538;p>0.05$), madde 9; “*Eğitim-öğretim sürecinde mobil teknolojileri denemek için yeterli imkânlara sahibim*” ($F=,418; p>0.05$), madde 10; “*M-öğrenme uygulamalarına istediğim zaman erişebilirim*” ($F=,401;p>0.05$) madde 11; “*Bir m-öğrenme uygulamasını öncelikle dener, daha sonra kullanırım*” ($F=1,553;p>0.05$), madde 12; “*M-öğrenme uygulamalarını kullanmak benim için zahmetlidir*” ($F=,270; p>0.05$), madde 13; “*M-öğrenme uygulamalarını kullanmak bence kolaydır*” ($F=,726; p>0.05$), madde 14; “*İhtiyacım olan bilgiye mobil cihazlarla ulaşmak benim için kolaydır*” ($F=1,996;p>0.05$), madde 15; “*Eğitsel amaçlı mobil teknoloji kullanımının çevremdekilere sağladığı faydaları gözlemleyebiliyorum*” ($F=1,730;p>0.05$), madde 16; “*Başkalarına m-öğrenmenin yararlarını anlatabilirim*” ($F=1,351;p>0.05$), madde 17; “*Çevremdekilerle mobil teknolojilerin eğitsel kullanımına ilişkin uygulamaları paylaşıyorum*” ($F=1,627;p>0.05$), madde 18; “*Çevremdekiler m-öğrenme uygulamalarıyla ilgili birbirlerine destek olurlar*” ($F=1,309;p>0.05$), meslekteki süreleri arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara yönelik sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir. Araştırma sonuçlarımızın bu konuyla paralel ya da ilgili daha önce yapılan araştırma sonuçlarıyla tutarlılığı ve benzerliği üzerinde örnekler verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Çalışmamız, araştırmaya katılan öğretmenlerin, mobil öğrenmenin artan üretkenlik, iş kalitesi ve mesleki gelişim gibi potansiyel faydalarına kısmen katıldığını gösteren bulgular sunmaktadır. Cheon ve diğerleri (2012), araştırmalarında öğrencilerin mobil öğrenmeye yönelik tutumlarının, mobil öğrenmeyi kullanma niyetlerini olumlu yönde etkilediğini bulmuştur. Araştırmamızda elde edilen veriler söz konusu çalışmanın verileriyle tutarlılık göstermektedir. Batmetan ve Palilingan'ın (2018) araştırması, öğrencilerin mobil öğrenmeyi benimsemeye hazır bulunuşluklarının algılanan kullanılabilirlik, algılanan kullanım kolaylığı, teknik destek, internet bağlantısı ve cihaz uyumluluğu gibi çeşitli faktörlerden etkilendiğini göstermiştir. Bu nedenle hem öğretmenler hem de öğrenciler mobil öğrenme hakkında genel olarak olumlu algılara sahiptir ve potansiyel faydalarının farkındadır.

Ayrıca Blaschke (2012), öğrencilerin kendi kaderini tayin etme ve kendi kendine öğrenmeyi vurgulayan hetagojik ilkelerin dâhil edilmesiyle mobil öğrenmenin daha etkili hale getirilebileceğine dikkat çekmiştir. Araştırmaya göre, bu uygulamalar eleştirel düşünmeyi, problem çözmeyi ve yaşam boyu öğrenmeyi teşvik etmek için çok önemlidir. Bu nedenle hetagoji, öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel becerilerini geliştirmek için yeni nesil öğrenme metodlarından biri olan mobil öğrenme ile uygulanabilir.

Ek olarak, Dinh ve diğerlerinin (2013) anketi, mobil bulut bilgi işlemin mobil öğrenmeyi kolaylaştırma potansiyelini araştırdı. Çalışma, bulut bilgi işleminden yararlanmanın, mobil öğrenme etkinliğini artırmaya yardımcı olabilecek verimli ve ölçeklenebilir bir altyapı sunduğunu ortaya koydu. Bulut bilişim, mobil öğrenme için gerekli olan eğitim içeriğinin ve diğer uygulamaların zamanında teslim edilmesini kolaylaştırabilir

ve böylece mobil öğrenmenin etkililiğini engelleyen bazı zorluklara temel bir çözüm sağlayabilir.

Sonuç olarak araştırma hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin potansiyel faydalarını kabul ederek mobil öğrenme hakkında genel olarak olumlu algılara sahip olduklarını göstermektedir. Bu arada, hetagojik ilkeleri dâhil etmek ve bulut bilgi işleminden yararlanmak, mobil öğrenmenin etkinliğini artırmaya yardımcı olabilir. Ayrıca, Dinh ve diğerlerinin (2013) araştırması, bulut bilişimi kullanarak mobil öğrenmenin potansiyelini araştırmış ve bulut bilişimin sağladığı ölçeklenebilir ve verimli altyapının faydalarını vurgulamıştır. Çalışma, bulut bilişimin verimli ve etkili eğitim içeriği sunumu için bir platform sunarak mobil öğrenmeyi kolaylaştırabileceğini göstermektedir. Bu nedenle, yeni nesil öğretim tekniğinin başarılı bir şekilde uygulanmasını sağlamak için bu uygulamalar mobil öğrenme faaliyetlerine dâhil edilmelidir. Genel olarak, bu çalışmalar, eğitim kurumlarında mobil öğrenmenin benimsenmesi ve etkili bir şekilde uygulanması konusunda eğitim paydaşlarına değerli içgörüler ve bilgiler sağlar.

Çalışmamız, yükseköğretim ortamlarında mobil öğrenme ile ilgili çeşitli çalışmaları sunmaktadır. Bulguları incelerken, araştırmaya katılan öğretmenler, mobil öğrenmenin üretkenliği artırma, yapılan işin kalitesini artırma ve mesleki gelişimlerine katkı sağlama gibi yararları olduğu konusunda kısmen hemfikirler. Öğrenci tarafında Palilingan ve Batmetan (2018), öğrenci tarafında algılanan kullanışlılık, kullanım kolaylığı, teknik destek, internet bağlantısı ve cihaz uyumluluğunun öğrencilerin mobil öğrenmeyi benimsemeye hazır bulunuşluklarını etkileyen faktörler olduğunu bulmuştur. Bu arada, Cheon ve ark. (2012), öğrencilerin mobil öğrenmeye yönelik tutumlarının, öznel normların ve algılanan davranışsal kontrolün, mobil öğrenmeyi kullanma niyetlerini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir.

Ayrıca, Blaschke'nin (2012) çalışmasında vurgulandığı gibi, hetagojik ilkelerin dâhil edilmesiyle mobil öğrenmenin etkinliği artırılabilir. Hetagoji teorisi, öğrencilerin eleştirel düşünmeyi ve yaşam boyu öğrenmeyi teşvik etmek için hayati önem taşıyan kendi kaderini tayin etme ve kendi kendini yöneten öğrenmeyi vurgular. Bu nedenle çalışma, hetagojik uygulamaların dâhil edilmesinin öğrencilerin mobil öğrenmeye daha etkili bir şekilde uyum sağlamasına yardımcı olabileceğini öne sürmüştür.

Araştırmamız, mobil öğrenmenin hem öğretmenler hem de öğrenciler için çeşitli faydalar sunduğunu, ancak mobil öğrenmeyi benimsemeye hazır olma durumunun tutumlar, algılanan kullanılabilirlik, teknik destek ve cihaz uyumluluğu gibi bireysel faktörlere bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Ek olarak, hetagojik ilkelerin dâhil edilmesi ve bulut bilişim gibi verimli ve ölçeklenebilir altyapıların kullanılması, mobil öğrenmenin etkinliğini artırabilir.

Çalışmamız, ankete katılan öğretmenlerin mobil öğrenmeye uyum derecesi, mobil öğrenme yöntemlerini kullanmak için gerekli bilgiye sahip olması, m-öğrenmeyi etkin kullanma konusu ve mobil cihazların uyumluluğu konularında kısmen hemfikir olduğunu gösteren bir araştırmaya atıfta bulunmaktadır. Ancak öğrenme yöntemlerine uyumlu olma konusuna pek katılmamışlardır. Bu veriler, Uzunboylu ve Özdamlı'nın (2011) ve Özdamlı ve Uzunboylu'nun (2015) mobil öğrenmeye yönelik öğretmen algılarını ölçmek için ölçekler geliştiren çalışmaları ile uyumludur. Bu araştırmalar, öğretmenlerin genellikle algılanan fayda, kullanım kolaylığı ve uygun teknolojiye erişim dâhil olmak üzere m-öğrenme hakkında olumlu algılara sahip olduğunu buldu. Bununla birlikte, bu araştırmalar, özellikle m-öğrenmenin sınıflarının öğrenme çıktılarını nasıl geliştirebileceğine ilişkin olarak, öğretmenlerin m-öğrenmeye yönelik bilgi ve hazır olma durumlarındaki boşlukları göstermektedir.

Öte yandan, Yusri, Goodwin ve Mooney'nin (2015) çalışması, öğretmenlerin algılarından toplanan verilere dayalı olarak eğitim için kavramsal bir mobil öğrenme modeli sunmuştur. Çalışma, öğretmenlerin kendi kendine öğrenmeyi destekleme, kişiselleştirilmiş öğretim ve öğrencileri aktif öğrenmeye dâhil etme gibi avantajları fark ettiğini buldu. Ayrıca çalışma, altyapı, eğitim ve destek gibi bağlamsal faktörlerin öğretmenlerin mobil öğrenme algılarını etkileyen kritik faktörler olduğunu ileri sürdü. Benzer şekilde Mac Callum ve Jeffrey'nin (2014) çalışması da öğretmen eğitiminin, desteğinin ve uygun cihazlara erişimin öğretmenlerin mobil öğrenmeyi benimsemesinde önemli etkileri olduğunu göstermiştir.

Ayrıca, Baek, Zhang ve Yun'un (2017) çalışması, Koreli öğretmenlerin mobil öğrenmeye yönelik tutumlarını incelemiştir ve öğretmenlerin mobil öğrenmeye yönelik tutumlarının, teknoloji yeterlilikleri ve mobil öğrenmenin faydalarına ilişkin farkındalıkları ile olumlu bir şekilde ilişkili olduğunu bulmuştur. Bununla birlikte, çalışma aynı zamanda

mobil öğrenmeye yönelik öğretmen tutumları ile gerçek uygulama arasındaki boşluğu kapatmak için öğretmen eğitimi ve desteğine duyulan ihtiyacın altını çizmiştir.

Özetle, araştırmalar, öğretmenler arasında mobil öğrenmenin faydalarına ilişkin olumlu algılar olduğunu gösteriyor, ancak aynı zamanda öğretmen hazırlığının, eğitiminin ve desteğinin, öğretmenlerin mobil öğrenmeyi benimsemesini teşvik etmede kritik faktörler olduğunu gösteriyor. Bu nedenle eğitim kurumlarının, öğretmenlerin mobil öğrenmeyi daha fazla benimsemesi için eğitime ve destek sağlamaya yatırım yapması gerekebilir.

Çalışmamız, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunlukla mobil öğrenmenin test edilebilirliği ve erişilebilirliği konusunda hemfikir olduklarını, eğitim ve öğretim için yeni mobil öğrenme uygulamalarını denemeyi kabul ettiklerini ve istekli olduklarını gösteriyor. Bu veriler, Khaddage ve diğerleri (2016) gibi bazı çalışmalarla tutarlıdır. Mobil uygulama teknolojilerinin resmi ve resmi olmayan ortamlarda mobil öğrenmeyi nasıl geliştirebileceğini araştırıyor. Çalışma, mobil uygulama teknolojisinin öğrenme içeriğine erişimi iyileştirmek ve öğrenci katılımını artırmak için bir platform görevi gördüğünü öne sürüyor. Ayrıca çalışma, mobil uygulama teknolojisinin eğitim ortamlarında etkili bir şekilde nasıl benimsenip uygulanacağına dair içgörüler sağlayarak bu alanda daha fazla araştırma ve uygulama için bilgi sağlar.

Ek olarak, Drigas ve Pappas (2015), matematik için mobil öğrenme uygulamalarını gözden geçirmiş ve bunların etkililiği ve eğitimsel değeri hakkında bir değerlendirme sunmuştur. Çalışma matematik için oyunlaştırma, artırılmış gerçeklik ve etkileşimli multimedya gibi çeşitli mobil öğrenme uygulamalarını değerlendirdi ve bunların öğrenme çıktılarını iyileştirdiğini, öğrenci motivasyonunu ve katılımını artırdığını ve kişiselleştirilmiş ve kendi kendini yöneten öğrenmeyi kolaylaştırdığını buldu. Bu nedenle çalışma, mobil öğrenme uygulamalarının öğrencilerin öğrenme çıktılarını iyileştirme ve onları anlamlı öğrenme etkinliklerine dâhil etme potansiyelini vurgulamaktadır.

Ayrıca, Pereira ve Rodrigues (2013), mevcut mobil öğrenme uygulamaları ve teknolojileri hakkında kapsamlı bir araştırma ve analiz gerçekleştirdi. Çalışma, özellikleri, işlevleri ve eğitimsel faydaları da dâhil olmak üzere mobil öğrenme teknolojileri ve uygulamalarına kapsamlı bir genel bakış sunmaktadır. Çalışma, mobil öğrenme

teknolojilerinin ve uygulamalarının öğrenme çıktılarını iyileştirme, eğitime erişimi artırma ve yaşam boyu öğrenmeyi teşvik etme konusunda önemli bir potansiyele sahip olduğu sonucuna varıyor.

Ayrıca, Dolawtha ve ark. (2019), öğretmenlerin yükseköğretimde mobil öğrenmeyi benimsemesini araştırmak için bir model geliştirdi. Çalışma, mobil öğrenmeye yönelik öğretmen tutumu, algılanan fayda, algılanan kullanım kolaylığı ve mobil öğrenmeyi benimsemelerini önemli ölçüde etkileyen kurumsal destek gibi çeşitli faktörleri belirledi. Bu nedenle çalışma, olumlu tutumları teşvik etmenin ve kurumsal desteğin sağlanmasının, yükseköğretimde mobil öğrenmenin başarılı bir şekilde benimsenmesi için kritik öneme sahip olduğunu öne sürüyor.

Bu araştırmalar, mobil öğrenmenin öğrenme çıktılarını geliştirme, yaşam boyu öğrenmeyi teşvik etme ve eğitime erişim sağlama konusunda önemli bir potansiyele sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin mobil öğrenmeye, algılanan faydaya ve kullanım kolaylığına yönelik olumlu tutumları, benimsemelerini etkileyen temel faktörlerdir. Bu nedenle, kurumsal destek sağlamak, eğitim teknolojilerini ve uygulamalarını dâhil etmek ve mobil öğrenmeye yönelik olumlu bir tutumu teşvik etmek, istenen öğrenme çıktılarına ulaşmak için kritik öneme sahiptir.

Çalışmamız, ankete katılan öğretmenlerin genellikle mobil öğrenmeye karşı olumlu bir tutuma sahip olduğunu ve onu geleneksel öğrenme biçimlerine tercih ettiğini göstermektedir. Spesifik olarak, mobil öğrenmenin benimseme için karmaşıklık seviyelerine sahip olabileceği konusunda bir şekilde hemfikir olsalar da, mobil cihazlar aracılığıyla bilgiye erişmeyi ve bilgiyi elde etmeyi ve mobil öğrenme uygulamalarını kullanmayı kolay bulmuşlardır.

Bu veriler, mobil öğrenme alanındaki bazı çalışmaların bulgularıyla tutarlıdır ve mobil öğrenmeye yönelik genel bir tercih ve kabul olduğunu göstermektedir. Örneğin, Pereira ve Rodrigues (2013), çeşitli mobil öğrenme uygulamalarını ve teknolojilerini araştırdı ve bunların öğrenme çıktılarını iyileştirme ve eğitime erişilebilirliği artırma konusunda önemli bir potansiyele sahip olduğunu bulmuştur. Çalışma ayrıca, mobil öğrenme uygulamalarının ve teknolojilerinin kullanımının kolay olduğunu ve öğrenciler ve öğretmenler için daha fazla hareketlilik ve esneklik sağladığını bildirmiştir.

Benzer şekilde, Drigas ve Pappas (2015) matematik için mobil öğrenme uygulamalarını gözden geçirdiler ve bunların öğrenci katılımını, motivasyonunu ve öğrenme çıktılarını iyileştirebileceğini buldular. Etkileşim, oyunlaştırma ve kişiselleştirme gibi faktörler mobil öğrenme uygulamalarının etkinliğini artırmıştır. Bu nedenle, çalışma, mobil öğrenme uygulamalarının öğrencilerin deneyimlerini geliştirmek, katılımı ve içsel motivasyonu artırmak, kişiselleştirilmiş ve kendi kendine yönetilen öğrenmeyi kolaylaştırmak ve öğrenme sonuçlarını iyileştirmek için tasarlanmasını önermektedir.

Araştırmalar, mobil öğrenmenin eğitimciler ve öğrenenler arasında yaygın olarak kabul edildiğini ve öğrenme çıktıları, motivasyonu ve katılımı geliştirmek için muazzam bir potansiyel içerdiğini göstermektedir. Kullanım kolaylığı, algılanan fayda ve kurumsal destek gibi faktörler, benimsenmesini önemli ölçüde etkiler. Bu nedenle, eğitimciler ve öğretim tasarımcıları, başarılı bir şekilde benimseme için uygun karmaşıklık düzeylerini göz önünde bulundururken öğrenme çıktıları en üst düzeye çıkarmak ve öğrencilerin deneyimlerini ve motivasyonunu artırmak için mobil öğrenme uygulamaları ve teknolojileri tasarlamalıdır.

Araştırmamız, ankete katılan öğretmenlerin, mobil teknolojinin eğitim uygulamalarını başkalarıyla paylaşma, çevrelerindeki insanlara faydalarını gözlemleme ve bu faydaları başkalarına açıklama dâhil olmak üzere mobil öğrenme için önemli derecede gözlemlenebilirlik gösterdiğini göstermektedir. Ayrıca öğretmenler birbirlerini destekleme konusunda kısmen anlaşımlardır.

Bu veri, mobil öğrenmenin öğretmenler tarafından benimsenmesine ilişkin literatürdeki bulgularla tutarlıdır. Örneğin, Mc Callum ve Jeffrey (2014), öğretmenlerin mobil öğrenmeyi benimsemesini etkileyen faktörleri araştırdılar ve öğretmen tutumları, kişisel deneyim, algılanan faydalar ve destek gibi çeşitli faktörlerin önemli olduğunu bildirdiler. Gözlemlenebilirlik de hayati bir faktördü ve diğer öğretmenleri ve teknolojiyi benimsemeyi gözlemlemeyi, öğrencilerin mobil teknolojiyle etkileşimini gözlemlemeyi ve mobil öğrenmenin öğrencilerin öğrenmesi üzerindeki etkisini gözlemlemeyi içermektedir.

Ayrıca Mehdipour ve Zerehkafi (2013), mobil öğrenmeyi eğitimde kullanmanın faydalarını ve zorluklarını belirlemiştir. Çalışma, öğrencilerin katılımını ve katılımını artırmak, öğrenme çıktıları ve performansını artırmak, kendi kendini yöneten ve kişiselleştirilmiş öğrenmeyi teşvik etmek ve erişim engellerini aşmak gibi mobil öğrenmenin çeşitli faydalarını bulmuştur.

Ayrıca Trifonova (2003), bu öğrenme moduyla ilgili çeşitli yararları, zorlukları ve sorunları belirleyerek mobil öğrenmeyle ilgili literatürü gözden geçirmiştir. Çalışma, mobil öğrenmenin faydaları arasında öğrenme esnekliğini artırdığını, kişiselleştirilmiş öğrenmeyi desteklediğini, erişilebilirliği ve rahatlığı geliştirdiğini ve öğrenme fırsatlarını sınıfın ötesine taşıdığını bulmuştur.

Benzer şekilde, Aubusson ve ark. (2009), öğretmenlerin mesleki gelişimi için mobil öğrenmeyle ilgili yararları, engelleri ve sorunları araştırmıştır. Çalışma, kişiselleştirme, erişilebilirlik, esneklik, iş birliği ve ağ oluşturma dâhil olmak üzere mobil öğrenmenin faydalarını belirlemiştir. Buna ek olarak, araştırma öğretmen desteğinin, profesyonel gelişim fırsatlarının ve öğretmen tutumlarının mobil öğrenmenin başarılı bir şekilde benimsenmesi için çok önemli olduğunu bulmuştur.

West (2013), mobil öğrenmenin dönüştürücü potansiyelini ve öğrencilerin ilgisini çekme ve öğrenme çıktıları iyileştirme becerisini incelemiştir. Çalışma, öğrenci katılımını artırma, erişilebilirlik, kişiselleştirme ve öğrenmeyi sınıfın ötesine genişletme gibi mobil öğrenmenin çeşitli faydalarını vurgulamaktadır.

Araştırmalar gözlemlenebilirlik, faydalar ve öğretmen tutumlarının öğretmenler tarafından mobil öğrenmeyi benimsemeyi etkileyen önemli faktörler olduğunu göstermektedir. Öğrenme çıktıları geliştirmek, esnekliği ve erişilebilirliği teşvik etmek ve iş birliğini ve ağ oluşturmaya teşvik etmek gibi mobil öğrenmeyle ilişkili çok sayıda fayda vardır. Öğretmen desteği, profesyonel gelişim fırsatları ve kurumsal destek mobil öğrenmenin başarılı bir şekilde benimsenmesi için gereklidir. Bu nedenle, eğitimciler, politika yapıcılar ve öğretim tasarımcıları, öğretme ve öğrenmeyi geliştirme potansiyelini en üst düzeye çıkarmak için mobil öğrenmenin benimsenmesini kolaylaştıracak destek ve kaynaklar sağlamalıdır.

Araştırmamız, mobil öğrenmeyi benimseme ölçeğinin boyutları olan göreceli avantaj, uyumluluk, gözlemlenebilirlik, denenebilirlik ve karmaşıklık açısından kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu, cinsiyetin öğretmenlerin mobil öğrenmeye yönelik tutumlarını şekillendirmede önemli bir rol oynamadığı anlamına gelir.

Bu bulgu, mobil öğrenmenin benimsenmesi alanındaki önceki çalışmalarla tutarlıdır. Örneğin, Mc Callum ve Jeffrey (2014), öğretmen tutumları, kişisel deneyim, algılanan faydalar ve destek gibi faktörlerin, öğretmenlerin mobil öğrenmeyi benimsemesini etkilemede önemli olduğunu bulmuşlardır. Ancak cinsiyet, öğretmenlerin mobil öğrenmeye yönelik tutumlarını etkileyen bir faktör olarak bildirilmemiştir.

Benzer şekilde Mehdipour ve Zerehkafi (2013), mobil öğrenmenin faydalarını ve zorluklarını incelemişler ve yaptıkları çalışmada cinsiyetin öğretmenlerin mobil öğrenme algıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını bildirmişlerdir. Çalışma, kullanım kolaylığı, müfredatı uygunluk, erişilebilirlik ve esneklik ve algılanan faydalar gibi öğretmenlerin mobil öğrenmeye yönelik tutumlarını etkileyen birkaç faktör belirlemiştir.

Ayrıca, Trifonova'nın (2003) mobil öğrenmeyle ilgili literatür incelemesi, mobil öğrenmenin benimsenmesinde cinsiyet farklılıklarına dair hiçbir kanıt bulamamıştır. Çalışma, motivasyon, öz düzenleme, öğrenme stilleri ve içerik uygunluğu gibi mobil öğrenmenin benimsenmesini etkileyen çeşitli faktörleri bildirmiştir.

Benzer şekilde, Aubusson ve ark. (2009), öğretmenler arasında mobil öğrenmenin benimsenmesini araştırdı ve cinsiyetin öğretmenlerin mobil öğrenmeye yönelik tutumlarında önemli bir faktör olmadığını buldu. Çalışma, kişiselleştirme, erişilebilirlik, esneklik ve iş birliği gibi mobil öğrenmenin benimsenmesini etkileyen çeşitli faktörlerin altını çizmiştir.

West (2013), mobil öğrenmenin dönüştürücü potansiyelini ve öğrencilerin ilgisini çekme ve öğrenme çıktılarını iyileştirme becerisini incelemiştir. Çalışma, cinsiyetin öğretmenler tarafından mobil öğrenmeyi benimsemeyi önemli ölçüde etkilemediğini ancak

mobil öğrenmeyi benimsemeyi etkileyen öğretmen tutumları, öğretmen desteği ve kurumsal destek gibi diğer bazı faktörlerin altını çizdiğini bildirmiştir.

Araştırmalar cinsiyetin öğretmenlerin mobil öğrenmeye yönelik tutumlarını şekillendirmede önemli bir faktör olmadığını göstermektedir. Öğretmen tutumları, kişisel deneyim, destek, algılanan faydalar, erişilebilirlik ve esneklik gibi diğer bazı faktörler mobil öğrenmenin benimsenmesini etkiler.

Çalışmamız, mobil öğrenmenin benimsenmesine yönelik ölçek maddeleri ile mobil uygulama kullanımına ilişkin değişkenler arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Sınıflarında mobil uygulamaları kullanan öğretmenler, yaptıkları işin kalitesini artırdığını, öğrenme yöntemleriyle uyumlu olduğunu ve mobil öğrenmeyi etkili bir şekilde kullanmak için yeterli bilgiye sahip olduklarını belirterek mobil öğrenmeye daha olumlu bakmaktadırlar. Bu öğretmenler ayrıca mobil öğrenmeyi eğitim ve öğretimde etkin bir şekilde kullanmak için mevcut bilgilerini kullandıklarını, mobil öğrenme teknolojilerini denemek için yüksek fırsatlar yaşadıklarını, istedikleri zaman mobil öğrenme uygulamalarına eriştiklerini ve ilgili bilgileri elde etmek için mobil uygulamaları kolayca kullandıklarını algılamaktadırlar.

Bu bulgular, Al-Emran ve diğerlerinin (2018) teknolojiye aşinalığı kolaylaştırmanın ve insanların teknolojiye yönelik tutumlarını geliştirmede yeni teknolojiye erişim sağlamanın önemini vurgulayan M-öğrenmede Teknoloji Kabul Modeli'ne ilişkin sistematik incelemesiyle tutarlıdır. Ayrıca, mobil öğrenmenin algılanan keyfi, kullanışlılığı, kullanım kolaylığı, deneyim ve teknolojinin güvenilirliğinin mobil öğrenmenin benimsenmesinde önemli faktörler olduğunu bulmuşlardır.

Benzer şekilde, Cobcroft ve ark. (2006), mobil öğrenme üzerine bir inceleme yaptı ve öğrencilerin ve öğretmenlerin teknoloji kullanımına yönelik tutumlarının, mobil öğrenmenin benimsenmesini etkileyen önemli faktörler olduğunu buldu. Ek olarak çalışma, başarılı mobil öğrenme uygulaması için teknik sorunlar, maliyet, pedagojik sorunlar ve erişim ve eşitlik gibi ele alınması gereken zorlukları vurgulamaktadır.

Ayrıca, Kallaya ve ark. (2009), Tayland'daki yükseköğretim öğrencileri arasında mobil öğrenmenin kabulünü araştırmıştır ve rahatlık, keyif ve kullanım kolaylığının, öğrencilerin mobil öğrenmeyi benimsemesini teşvik etmede önemli faktörler olduğunu bildirmiştir.

Ayrıca, Sarraf ve ark. (2012), teknoloji kabulü, erişilebilirlik ve yönetimin mobil öğrenmenin benimsenmesini etkileyen kritik faktörler olduğunu belirterek eğitim ortamlarında mobil öğrenmeyi tartışmıştır. Çalışma, mobil öğrenmenin, özellikle gelişmekte olan ülkelerde öğretme ve öğrenme çıktılarını artırabilecek umut verici bir eğitim yaklaşımı olduğunu öne sürmektedir.

Alfarani (2014), yükseköğretimdeki Suudi kadın öğretmenler arasında mobil öğrenmenin benimsenmesi üzerindeki etkileri incelemiştir. Çalışma, cihaz uyumluluğu, özellikler ve işlevsellik gibi teknik faktörlerin mobil öğrenmenin benimsenmesi için temel hususlar olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca çalışma, mobil öğrenmenin başarılı bir şekilde benimsenmesi için ele alınması gereken altyapı, maliyet ve destek gibi çeşitli zorlukların altını çizmiştir.

Sonuç olarak araştırmalar, kullanım kolaylığı, algılanan fayda, algılanan keyif, deneyim ve güvenilirlik gibi faktörlerin mobil öğrenmeyi benimsemeyi teşvik etmede önemli olduğunu göstermektedir. Erişilebilirlik, altyapı ve destek de mobil öğrenmenin başarılı bir şekilde uygulanması için dikkate alınması gereken önemli faktörlerdir. Bu bulgular, eğitimcilerin, politika yapımcıların ve öğretim tasarımcılarının, mobil öğrenme araçlarının kullanıcı dostu, erişilebilir ve öğrencilerle alakalı olmasını sağlamaları ve mobil öğrenmenin öğretme ve öğrenme sonuçlarını geliştirme potansiyelini en üst düzeye çıkarmak için yeterli desteği sağlaması gerektiğini göstermektedir.

Araştırmamız, mobil öğrenmeyi benimseme ölçeğindeki maddeler ile katılan öğretmenlerin eğitim durumları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Lisansüstü eğitim alan öğretmenler, mobil öğrenmeyi faydalı olarak algılamakta, etkili bir şekilde kullanmak için gerekli bilgiye sahip olmakta, mobil teknolojileri eğitim sürecinde denemek için iyi fırsatlara sahip olmakta ve mobil öğrenme uygulamalarına kolay erişim sağlamaktadır. Bu öğretmenler, mobil öğrenme uygulamalarını kullanmadan önce denemeyi

tercih etmekte ve mobil teknolojinin eğitim amaçlı faydaları çevreleri tarafından gözlemlenmektedir.

Bu bulgular, incelenen birkaç çalışma ile tutarlıdır. Baek ve ark. (2017), Kore'de öğretmenlerin mobil öğrenmeye yönelik tutumlarını araştırdı ve mobil öğrenmeye yönelik olumlu tutumların, öğretmenin eğitim düzeyiyle önemli ölçüde ilişkili olduğunu buldu. Lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin mobil öğrenmeye karşı daha olumlu tutumları olduğundan, bu bulgu sunulan metinle ilgilidir, bu da eğitim düzeyi ile mobil öğrenmeyi benimseme arasında pozitif bir ilişki olduğunu gösterir.

Ek olarak, Hsieh ve Tsai (2017), Tayvanlı lise öğretmenlerinin mobil öğrenme kavramlarını inceledi ve öğretmenlerin algılanan kullanılabilirliği ve kullanım kolaylığının mobil öğrenmeyi benimsemeyi etkileyen en kritik faktörler olduğunu bulmuştur. Ayrıca çalışma, mobil öğrenmenin başarılı bir şekilde benimsenmesi için teknik sorunlar, maliyet ve yönetim gibi ele alınması gereken çeşitli zorlukları vurgulamaktadır.

Ayrıca, Kukulska-Hulme ve Traxler (2007), çeşitli eğitim bağlamlarında mobil öğrenmenin faydalarını ve zorluklarını değerlendirerek mobil öğretme ve öğrenmeyi tartışmışlardır. Yazarlar, mobil teknolojiye eşit olarak dağıtılmış erişimin olmamasını bir zorluk olarak kaydetti ve mobil öğrenmenin başarılı bir şekilde benimsenmesi için erişilebilir, ilgili ve anlamlı mobil öğrenme deneyimleri sağlamanın önemini vurgulamıştır.

Gloria ve Oluwadara (2016), mobil öğrenme eğitiminin Öğretmen Adaylarının teknolojisi ve cep telefonu öz yeterlilikleri üzerindeki etkilerine baktılar ve mobil öğrenmede öğretmen eğitiminin, öğretmenlerin mobil öğrenmeyi öğretimlerine entegre etmeye hazır olma durumlarını önemli ölçüde etkileyebileceğini bildirdiler.

Son olarak Hockly (2013), ELT Journal'da mobil öğrenmeyi tartışarak, öğrencilerin ihtiyaçları ve hedefleri ile uyumlu mobil öğrenme görevleri tasarlamının önemini vurgulamış, ilgi çekici ve zorlayıcı deneyimler sağladı ve eğitim bağlamlarının müfredatı ve pedagojisi ile uyumlu hale gelmiştir.

Okul öncesi dönem çocuklarına yabancı dil öğretiminde mobil öğrenmenin kullanımı, bu yeni nesil öğrenme yönteminin etkililiğini değerlendirmeyi amaçlayan bir çalışmada incelenmiştir. Çalışma, genç öğrenciler için Tayca-İngilizce dil öğrenimini kolaylaştırmak için özel olarak tasarlanmış RILCA (Araştırma Tabanlı Etkileşimli Dil ve Kültür Uygulaması) uygulamasını kullandı. Deneysel sonuçlara göre, RILCA uygulamasının yüz yüze eğitimle birlikte kullanılması kelime dağarcığı, cümle yapısı ve gramer anlayışında önemli gelişmeler göstermiştir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular, mobil öğrenme teknolojilerinin, özellikle RILCA uygulamasının kullanımının, okul öncesi çocuklar için dil öğrenme çıktıları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabileceğini göstermektedir (Wiboolyasarin ve Jinowat 2023).

İncelenen araştırma çalışmaları, mobil öğrenmenin benimsenmesinin eğitimcilerin eğitim seviyeleri, algılanan kullanışlılık, kullanım kolaylığı, teknik altyapı, öğretmen eğitimi, pedagojik tasarım, erişim ve destek gibi çeşitli faktörlerden etkilendiğini göstermektedir. Bu bulgular, eğitim ortamlarında mobil öğrenme stratejileri geliştirirken ve uygularken bu faktörlerin dikkatli bir şekilde değerlendirilmesinin gerekli olduğunu göstermektedir. Mobil öğrenmenin başarılı bir şekilde benimsenmesi için, öğretmenlerin başarılı mobil öğrenme stratejilerini tasarlama, uygulama ve sürdürmede gerekli olan ilgili eğitim ve desteği alarak değişimin kritik temsilcileri olarak görülmesi gerekir.

5.2. Öneriler

1. Mobil öğrenme giderek öğretim yöntemlerinin önemli bir yönü haline geldiğinden, öğretmenlerin mobil uygulamaları okul öncesi yabancı dil öğreniminde etkili bir şekilde nasıl kullanacaklarına dair eğitim almaları çok önemli hale geliyor. Bu nedenle, eğitimciler ve uzmanlar, öğretmenlerin yabancı dil öğretmek için mobil uygulamaları kullanma konusundaki bilgi ve becerilerini geliştirmek için yapılandırılmış bir öğretmen eğitimi programı geliştirmelidir.

2. Öğretmenler, okul öncesi yabancı dil öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılayan mobil uygulamalar tasarlamak için eğitim teknolojisi uzmanlarıyla iş birliği yapabilir. Teknoloji

uzmanlarıyla iş birliği, uygulamaların kullanıcı dostu, etkileşimli, dile uygun ve yaş grubuna uygun olmasını da sağlayabilir.

3. Okul öncesi yabancı dil öğreniminde kullanılan mobil uygulamaların yaşa uygun, kolay erişilebilir ve öğrenenler tarafından bağımsız olarak kolayca gezinilebilir olması esastır. Ayrıca, mobil uygulamalar etkileşimli ve ilgi çekici olmalı, yaşa uygun içerik içermeli ve uyumlu dil becerileri pratiği sunmalıdır.

4. Öğretmenler, öğrencilere öğrenme ve değerlendirmede ilerleme fırsatı sağlayan mobil uygulamalar tasarlayabilir. Bu uygulamalar tanısal ve özetleyici değerlendirmeler sunabilir. Öğretmenler, mobil uygulamaları kullanarak değerlendirme prosedürlerini basitleştirebilir ve daha ilgi çekici ve dinamik değerlendirme yöntemleri sunabilir.

5. Öğretmenler, mobil uygulamaların pedagojik değerini belirlemelidir, çünkü mobil uygulamaların etkinliği öncelikle okul öncesi öğrencilerinin pedagojisiyle ne kadar uyumlu olduklarına bağlıdır. Bu nedenle öğretmenler, okul öncesi öğrencilerinde etkili bir yabancı dil öğrenimi sağlamak için öğrenme amaç ve hedefleriyle yapılandırılmış mobil uygulamaları benimsemelidir.

6. Ebeveynlerle iş birliği, öğrenmeyi sınıf duvarlarının ötesine taşıyabileceğinden, okul öncesi yabancı dil öğreniminde mobil uygulamaların kullanılmasında çok önemlidir. Öğretmenler, ebeveynleri öğrenme sürecine katılmaya teşvik edebilir ve performanslarını artırmak için onları çocuklarının mobil uygulama öğrenimine dâhil edebilir.

7. Öğretmenler, okul öncesi yabancı dil öğreniminde mobil uygulamaların etkili bir şekilde entegrasyonunu desteklemek için gerekli teknik altyapıyı dikkate almalıdır. Gerekli altyapı koşulları merkez yönetim ve okul yönetimi ile sağlandığında tüm öğrenciler uygulamalara eşit bir şekilde ulaşacaktır. Bu durum eğitimde fırsat eşitliği de sunacak, tüm öğrenciler için etkili ve kalıcı bir öğrenme sağlayacaktır.

Özetle, okul öncesi yabancı dil öğreniminde mobil uygulamaların kullanımını geliştirmeye yönelik öneriler, eğitimciler, ebeveynler ve eğitim teknolojisi uzmanları arasında iş birliğini, yeterli öğretmen eğitimi sağlamayı, yaşa uygun mobil uygulamalar

tasarlamayı ve pedagojik hedefleri mobil uygulamalarla uyumlu hale getirmeyi gerektirecektir.

Yeni nesil öğrenme metotlarından biri olan mobil öğrenme teknolojisi okul öncesi çocukları etkileşimli ve kültürel olarak ilgili içerik aracılığıyla dil öğrenimine dahil etmek için tasarlandığında okul önceindeki yabancı uyruklu öğrenciler için dil Türkçe öğretiminde de öğrenmenin önemli bir yönünü oluşturacaktır. Çünkü anlamlı ve eğlenceli bir öğrenme deneyimi oluşturmaya yardımcı olan bu tür uygulamalar oyunlar, hikayeler ve şarkılar gibi çeşitli etkinlikler içerir. Bu aktiviteler, bilişsel yetenekleri ve ilgi alanları dikkate alınarak, okul öncesi çocukların özel dil öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için dikkatlice tasarlanmalıdır. Bu uygulamalar içinde yer alacak oyunlar, çocukları öğrenme sürecine aktif olarak katılmaya teşvik edecek şekilde etkileşimli ve ilgi çekici olacak şekilde tasarlandığında öğrencilerin motivasyonunu daha artıracaktır. Bu oyunlar sayesinde çocuklar kelime dağarcığını, cümle yapısını ve dilbilgisini eğlenceli bir şekilde uygulayabilirler. Uygulamalar, kendi kültürlerinden ve geçmişlerinden öğeleri, aşına olduğu hikayeleri ve şarkıları içerdiğinde ise çocuklar için yeni bir dil öğrenimi duygusal bağ kurularak daha kalıcı hale gelecektir. Bu durum aynı zamanda çocukların öğretmenleri ile de daha yakın temas kurmalarını sağlayacaktır. Mobil uygulamalar her çocuk için kişiselleştirilmiş bir öğrenme deneyimi sunar. Öğrenenin bireysel ihtiyaçlarına ve yeteneklerine uyum sağlar, özel ve etkili bir öğrenme ortamı hazırlar. Uygulama, her çocuğun ilerlemesini izler, güçlü ve zayıf yönlerini belirler ve etkinlikleri buna göre ayarlar. Bu kişiselleştirilmiş yaklaşım, çocuğun sürekli büyüme ve gelişmeyi teşvik ederek uygun bir düzeyde ilerlemesini sağlar. Okul öncesi çocuklar için yabancı dil öğretiminde mobil öğrenmenin en önemli avantajlarından biri erişilebilirliğidir. Akıllı telefonların ve tabletlerin artan kullanılabilirliği ile çocuklar öğrenme materyallerine her zaman ve her yerde erişebilmektedir. Bu durum, dil öğrenimlerine geleneksel sınıf ortamlarının dışında devam edebilecekleri anlamına gelir ve daha sık ve tutarlı pratik yapmalarına olanak tanır. Ayrıca, mobil öğrenme, okul öncesi çocuklar için daha etkileşimli ve ilgi çekici bir öğrenme deneyimi sağlar. Mobil oyunların ve etkileşimli etkinliklerin kullanımı çocukların dikkatini çeker ve onları öğrenme sürecine aktif olarak katılmaya motive eder. Bu aktif katılım, dil öğrenme deneyimlerini geliştirir. Ödüller, seviyeler ve meydan okumalar gibi oyunlaştırma unsurlarını mobil öğrenme uygulamasına dahil ederek, çocuklar öğrenmeye devam etmeye ve dil becerilerinde ilerlemeye teşvik edilir. Ayrıca, bu uygulamalar yalnızca dil becerilerini

öğretmeye değil, aynı zamanda okul öncesi çocukların genel gelişimini desteklemeye de odaklanır. Kişiselleştirilmiş bir öğrenme ortamı yaratarak, bireysel ihtiyaçlarını ve yeteneklerini dikkate alır.

Akıllı telefonlar ve tabletler gibi mobil cihazların eğitim amaçlı olarak kullanılmasını ifade eden yeni nesil öğrenme metodu olan mobil öğrenme, son yıllarda popülerlik kazanmıştır. Ancak, öğretmen eğitimi bağlamları söz konusu olduğunda, mobil öğrenmenin benimsenmesini engelleyebilecek çeşitli zorluklar giderildiğinde okul öncesi sınıfların günlük aktivitelerine kolayca entegre edilebilir. Bu, öğretmenlerin etkileşimli ve ilgi çekici öğrenme materyallerini derslerine dahil etmelerine olanak tanır. Ek olarak, öğretmenler eğitim içeriğini her öğrencinin özel ihtiyaçlarını ve ilgi alanlarını karşılayacak şekilde uyarlayabildiğinden, mobil öğrenme kişiselleştirilmiş ve bireyselleştirilmiş öğretim için fırsatlar sunar.

Sonuç olarak, okul öncesi öğretmenleri tarafından uygulanacak olan mobil öğrenme eğlenceli videolar, etkileşimli oyunlar, yarışmalar içerdiğinde ülkemizde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde küçük çocuklar için daha etkileşimli, ilgi çekici ve kalıcı bir öğrenme deneyimi sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Aba, D. (2013). “Avrupa’da Yükseköğretimin uluslararasılaşması ve öğrenci hareketliliği ve Türkiye örneği”. Çukurova Üniversitesi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42 (2), 99.
- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Bures, E. M., Borokhovski, E., ve Tamim, R. M. (2011). “Interaction in distance education and online learning: Using evidence and theory to improve practice”. *Journal of computing in higher education*, 23(2-3), 82-103.
- Ahlcrona, M. F. (2012). “The puppet’s communicative potential as a mediating tool in preschool education”. *International Journal of Early Childhood*, 44, 171-184.
- Alam, A. (2022). Erken çocukluk eğitiminde eğitici robotik ve bilgisayar programlama: ilkokul öğrencilerinin güçlü eğitim senaryoları tasarlamak için hesaplamalı düşünmesini değerlendirmek için kavramsal bir çerçeve. 2022’de *Uluslararası Yeni Nesil Bilgi İşlem için Akıllı Teknolojiler ve Sistemler Konferansı (ICSTSN)*, 25-26 Mart 2022, (s. 1-7). IEEE.
- Al-Emran, M., Mezhuyev, V., ve Kamaludin, A. (2018). “Technology Acceptance Model in M-learning context: A systematic review”. *Computers & Education*, 125, 389-412. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.06.008>.
- Alfarani, L. A. (2014). “Influences on the adoption of mobile learning in Saudi women teachers in higher education”. 2014 Uluslararası Etkileşimli Mobil İletişim Teknolojileri ve Öğrenme Konferansı (IMCL2014), 13-14 Kasım 2014, IEEE, Selanik, Yunanistan. 30-34.
- Allen, I. E., ve Seaman, J. (2017). Digital Compass Learning: Distance Education Enrollment Report 2017. Babson survey research group. Erişim: 4 Mayıs 2023, <https://eric.ed.gov/?id=ed580868>
- Almaiah, M. A., ve Mulhem, A. A. (2019). “Analysis of the essential factors affecting of intention to use of mobile learning applications: A comparison between universities adopters and non-adopters”. *Education and Information Technologies*, 24(2), 1433–1468. <https://doi.org/10.1007/s10639-018-9840-1>
- Anderson, T., ve Dron, J. (2011). “Three generations of distance education pedagogy”. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3), 80-97.

- Annamalai, N., Uthayakumaran, A., & Zyoud, SH (2023). “Lise öğretmenlerinin İngilizce öğretme ve öğrenme faaliyetlerinde AR ve VR algısı: Gelişmekte olan bir ülke perspektifi”. *Eğitim ve Bilişim Teknolojileri*, 28 (3), 3117-3143.
- Aubusson, P., Schuck, S. ve Burden, K. (2009). “Öğretmen mesleki öğrenimi için mobil öğrenim: faydalar, engeller ve sorunlar”. *ALT-J*, 17 (3), 233-247. <https://doi.org/10.1080/09687760903247641>.
- Baek, Y., Zhang, H., ve Yun, S. (2017). “Kore’de Mobil Öğrenmeye Yönelik Öğretmenlerin Tutumları”. *TOJET: Türk Online Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 16 (1), 154-163.
- Bano, M., Zowghi, D., Kearney, M., Schuck, S., ve Aubusson, P. (2018). “Mobile learning for science and mathematics school education: A systematic review of empirical evidence”. *Computers & Education*, 121, 30-58.
- Baran, E. (2014). “A review of research on mobile learning in teacher education”. *Journal of Educational Technology & Society*, 17(4), 17-32.
- Batmetan, J. R., ve Palilingan, V. R. (2018). “Higher education students’ behaviour to adopt mobile learning”. In *IOP conference series: Materials Science and Engineering*, 306(1), 12067.
- Bergmann, J., ve Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Courtney Burkholder: United States of America
- Bernstein, K. A. (2018). “The perks of being peripheral: English learning and participation in a preschool classroom network of practice”. *Tesol Quarterly*, 52(4), 798-844. <https://doi.org/10.1002/tesq.428>
- Bibi, W., ve Ali, A. (2012). “The impact of pre-school education on the academic achievements of primary school students”. *The Dialogue*, 7(2), 152-159.
- Blake, R. J. (2013). *Brave new digital classroom: Technology and foreign language learning*. Georgetown University Press.
- Blaschke, L. M. (2012). “Heutagogy and lifelong learning: A review of heutagogical practice and self-determined learning”. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(1), 56-71. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i1.1076>
- Block, J. (2010). “Distance education and the digital divide: An academic perspective”. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 13(1).

- Bohlmann, N. L., Maier, M. F., ve Palacios, N. (2015). "Bidirectionality in self-regulation and expressive vocabulary: Comparisons between monolingual and dual language learners in preschool". *Child Development*, 86(4), 1094-1111.
- Boling, E. C., Hough, M., Krinsky, H., Saleem, H., ve Stevens, M. (2012). "Cutting the distance in distance education: Perspectives on what promotes positive, online learning experiences". *The Internet and Higher Education*, 15(2), 118-126.
- Boud, D., ve Molloy, E. (2013). "Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design". *Assessment & Evaluation in higher education*, 38(6), 698-712.
- Brady, K. P., Holcomb, L. B., ve Smith, B. V. (2010). "The use of alternative social networking sites in higher educational settings: A case study of the e-learning benefits of Ning in education". *Journal of interactive online learning*, 9(2).
- Brownell, M. T., Sindelar, P. T., Kiely, M. T., ve Danielson, L. C. (2010). "Special education teacher quality and preparation: Exposing foundations, constructing a new model". *Exceptional children*, 76(3), 357-377.
- Burchinal, M., Field, S., López, M. L., Howes, C., ve Pianta, R. (2012). "Instruction in Spanish in pre-kindergarten classrooms and child outcomes for English language learners". *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 188-197.
- Buyse, V., Castro, D. C., ve Peisner-Feinberg, E. (2010). "Effects of a professional development program on classroom practices and outcomes for Latino dual language learners". *Early childhood research Quarterly*, 25(2), 194-206.
- Cascio, AB. ve Schanzenbach, DW. (2013). Yüksek kaliteli okul öncesi eğitime erişimi genişletmenin etkileri (No. w19735). Ulusal Ekonomik Araştırmalar Bürosu, Cambridge.
- Castro, D. C., Páez, M. M., Dickinson, D. K., ve Frede, E. (2011). "Promoting language and literacy in young dual language learners: Research, practice, and policy". *Child development perspectives*, 5(1), 15-21.
- Chang, F., Crawford, G., Early, D., Bryant, D., Howes, C., Burchinal, M., ve Pianta, R. (2007). "Spanish-speaking children's social and language development in pre-kindergarten classrooms". *Early Education and Development*, 18(2), 243-269.
- Chen, P. S. D., Lambert, A. D., ve Guidry, K. R. (2010). "Engaging online learners: The impact of Web-based learning technology on college student engagement". *Computers & Education*, 54(4), 1222-1232.

- Cheon, J., Lee, S., Crooks, S. M., ve Song, J. (2012). "An investigation of mobile learning readiness in higher education based on the theory of planned behavior". *Computers & education*, 59(3), 1054-1064.
- Cheung, A. C., ve Slavin, R. E. (2012). "Effective reading programs for Spanish-dominant English language learners (ELLs) in the elementary grades: A synthesis of research". *Review of Educational Research*, 82(4), 351-395. <https://doi.org/10.3102/0034654312465472>
- Chien, C. Y., ve Hui, A. N. (2010). "Creativity in early childhood education: Teachers' perceptions in three Chinese societies". *Thinking Skills and Creativity*, 5(2), 49-60.
- Chik, A. (2014). "Digital gaming and language learning: Autonomy and community". *Language Learning & Technology*, 2 (18), 85-100.
- Ciampa, K. (2014). "Mobil çağda öğrenme: Öğrenci motivasyonunu araştırılması". *Bilgisayar Destekli Öğrenme Dergisi*, 30 (1), 82-96.
- Clark, R. C., ve Mayer, R. E. (2016). *E-learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning*. John Wiley & sons: USA
- Clarke, V., ve Braun, V. (2013). "Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning". *The psychologist*, 26(2).
- Cobcroft, R., Towers, S., Smith, J., ve Bruns, A. (2006). İncelemede mobil öğrenme: Öğrenciler, öğretmenler ve kurumlar için fırsatlar ve zorluklar. *Learning on the Move: Proceedings of the Online Learning and Teaching Conference*, 6 Kasım 2006, Queensland Teknoloji Üniversitesi, Avustralya. 21-30.
- Cochrane, T. D. (2010). "Exploring mobile learning success factors". *Alt-j*, 18(2), 133-148.
- Conti-Ramsden, G., ve Durkin, K. (2012). "Language development and assessment in the preschool period". *Neuropsychology review*, 22, 384-401.
- Cook, V. (2013). *Second language learning and language teaching*. Routledge: Newyork.
- Cormier, K., Schembri, A., Vinson, D., ve Orfanidou, E. (2012). "Birinci dil edinimi, dil öncesi sağır işaretçilerde ikinci dil ediniminden farklıdır: İngiliz İşaret Dilinde gramer yargısına duyarlılıktan kanıtlar". *Biliş*, 124 (1), 50-65.
- Çelik, I., Şahin, I., ve Aydın, M. (2014). "Reliability and validity study of the Mobile Learning Adoption Scale developed based on the Diffusion of Innovations Theory".

International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology, 2(4), 300-316.

- Dabbagh, N., ve Kitsantas, A. (2012). "Personal Learning Environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning". *The Internet and higher education*, 15(1), 3-8.
- Davies, R. S., Dean, D. L., ve Ball, N. (2013). "Flipping the classroom and instructional technology integration in a college-level information systems spreadsheet course". *Educational Technology Research and Development*, 61, 563-580.
- De Bruin, A., Treccani, B., ve Della Sala, S. (2015). "Cognitive advantage in bilingualism: An example of publication bias?". *Psychological science*, 26(1), 99-107.
- DeJarnette, N. K. (2018). "Implementing STEAM in the early childhood classroom". *European Journal of STEM Education*, 3(3), 18.
- Dickinson, D. K. (2011). "Teachers' language practices and academic outcomes of preschool children". *Science*, 333(6045), 964-967.
- Dickinson, D. K., Golinkoff, R. M., ve Hirsh-Pasek, K. (2010). "Speaking out for language: Why language is central to reading development". *Educational researcher*, 39(4), 305-310.
- Dinh, H. T., Lee, C., Niyato, D., ve Wang, P. (2013). "A survey of mobile cloud computing: Architecture, applications, and approaches". *Wireless communications and mobile computing*, 13(18), 1587-1611.
- Dixon, L. Q., Zhao, J., Shin, J. Y., Wu, S., Su, J. H., Burgess-Brigham, R., ve Snow, C. (2012). "What we know about second language acquisition: A synthesis from four perspectives". *Review of educational research*, 82(1), 5-60.
- Dockrell, J. E., Stuart, M., ve King, D. (2010). "Supporting early oral language skills for English language learners in inner city preschool provision". *British Journal of Educational Psychology*, 80(4), 497-515.
- Dolawattha, D. D. M., Pramadasa, H. S., ve Jayaweera, P. M. (2019). The impact model: Teachers' Mobile learning adoption in higher education, Library, University of Sri Jayewardenepura.
- Dornyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. New Jersey: Mahwah.
- Downer, J. T., López, M. L., Grimm, K. J., Hamagami, A., Pianta, R. C., ve Howes, C. (2012). "Observations of teacher-child interactions in classrooms serving Latinos

- and dual language learners: Applicability of the Classroom Assessment Scoring System in diverse settings”. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(1), 21-32.
- Dörnyei, Z. (2014). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Routledge: Newyork.
- Drigas, A. S., ve Pappas, M. A. (2015). “A review of mobile learning applications for mathematics”. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 9(3).
- Echard, B., Gayton, N., ve Lemaire, M. (2011). “AK-MCS: an active learning reliability method combining Kriging and Monte Carlo simulation”. *Structural Safety*, 33(2), 145-154.
- El-Hussein, M. O. M., ve Cronje, J. C. (2010). “Defining mobile learning in the higher education landscape”. *Journal of Educational Technology & Society*, 13(3), 12-21.
- Ellis, R. (2015). *Understanding second language acquisition 2nd Edition-Oxford applied linguistics*. Oxford university press: Canada.
- Elmes, D. (2013). The relationship between language and culture. National Institute of Fitness and Sports in Kanoya International Exchange and Language Education Center.
- Erdem, S., Turcan, G., & Tekin, R. B. (2020). *Yeni nesil öğrenme ve farkındalık üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. Aktiviteler ve Değerlendirmeler Yoluyla Yüksek Öğrenimi Optimize Etmek*. (s. 59-76). IGI Global.
- Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A. T., Sadik, O., Sendurur, E., ve Sendurur, P. (2012). “Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship”. *Computers & education*, 59(2), 423-435.
- Espinosa, L. M. (2015). “Challenges and benefits of early bilingualism in the US context”. *Global Education Review*, 2(1).
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Pegem Yayınları: Ankara.
- Fridin, M. (2014). “Storytelling by a kindergarten social assistive robot: A tool for constructive learning in preschool education”. *Computers & education*, 70, 53-64.
- Fuchs, D., Fuchs, L.S. ve Compton, D.L. (2012). “Akıllı RTI: Çok düzeyli önleme için yeni nesil bir yaklaşım”. *İstisnai çocuklar*, 78 (3), 263-279.
- Fung, C. K. H. (2015). “Active child and active teacher: Complementary roles in sustaining child-centered curriculum”. *Childhood Education*, 91(6), 420-431.

- Gal, Y., Islam, R., ve Ghahramani, Z. (2017, July). "Deep bayesian active learning with image data". In International conference on machine learning, Sydney, Australia, PMLR, 70, 1183-1192.
- Geçgel, H., Kana, F., Vatansever, Y. Y. ve Çalık, F. (2020). "Türkçe öğretmeni adaylarının çok boyutlu 21. yüzyıl becerilerinin belirlenmesi". *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(4), 1646-1669.
- Gerde, HK., Schachter, RE., ve Wasik, BA. (2013). "Öğrenmeye rehberlik etmek için bilimsel yöntemi kullanmak: Erken çocukluk müfredatına entegre bir yaklaşım". *Erken çocukluk eğitimi dergisi*, 41, 315-323.
- Ghasemi, B., ve Hashemi, M. (2011). "ICT: Newwave in English language learning/teaching". *Procedia-social and behavioral sciences*, 15, 3098-3102.
- Ghavifekr, S., ve Rosdy, W. A. W. (2015). "Teaching and learning with technology: Effectiveness of ICT integration in schools". *International journal of research in education and science*, 1(2), 175-191.
- Gikas, J., ve Grant, M. (2013). "Mobile computing devices in higher education: Student perspectives on learning with cellphones, smartphones & social media". *Internet and Higher Education*, 19, 18-26.
- Gloria, A. ve Oluwadara, A. (2016). "Mobil Öğrenme Eğitiminin Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Teknoloji ve Cep Telefonu Öz-Yeterliklerine Etkisi". *Eğitim ve Uygulama Dergisi*, 7 (2), 74-79.
- Godwin-Jones, R. (2011). "Mobile apps for language learning". *Language Learning & Technology*. Erişim adresi: <http://lt.msu.edu/issues/june2011/emerging.pdf>
- Gort, M., ve Sembiente, S. F. (2015). "Navigating hybridized language learning spaces through translanguaging pedagogy: Dual language preschool teachers' languaging practices in support of emergent bilingual children's performance of academic discourse". *International Multilingual Research Journal*, 9(1), 7-25.
- Greenhow, C., Graham, C. R., ve Koehler, M. J. (2022). "Foundations of online learning: Challenges and opportunities". *Educational Psychologist*, 57(3), 131-147.
- Gunawardena, C. N., ve McIsaac, M. S. (2013). Distance education. In Handbook of research on educational communications and technology (pp. 361-401). Routledge.
- Hedefalk, M., Almqvist, J., & Östman, L. (2015). "Erken çocukluk eğitiminde sürdürülebilir kalkınma için eğitim: Araştırma literatürünün gözden geçirilmesi". *Çevre Eğitimi Araştırması*, 21 (7), 975-990.

- Halle, T. G., Whittaker, J. V., Zepeda, M., Rothenberg, L., Anderson, R., Daneri, P., ve Buysse, V. (2014). "The social-emotional development of dual language learners: Looking back at existing research and moving forward with purpose". *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 734-749.
- Hammer, C. S., Hoff, E., Uchikoshi, Y., Gillanders, C., Castro, D. C., ve Sandilos, L. E. (2014). "The language and literacy development of young dual language learners: A critical review". *Early childhood research quarterly*, 29(4), 715-733.
- Hendi, N. S., ve Asmawi, A. (2018). "Preschool English teachers' practices and early literacy instruction: Montessori vs. International Preschool Curriculum". *MOJES: Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 29-36.
- Holmberg, B. (2020). Guided didactic conversation in distance education. In *Distance education: International perspectives* (pp. 114-122). Routledge.
- Horn, M. B., ve Staker, H. (2011). "The rise of K-12 blended learning". *Innosight institute*, 5(1), 1-17.
- Hsieh, W. M., & Tsai, C. C. (2017). "Taiwanese high school teachers' conceptions of mobile learning". *Computers & Education*, 115, 82-95.
- Hung, H. T., Yang, J. C., Hwang, G. J., Chu, H. C., ve Wang, C. C. (2018). "A scoping review of research on digital game-based language learning". *Computers & Education*, 126, 89-104.
- Hwang, G. J., Lai, C. L., ve Wang, S. Y. (2015). "Seamless flipped learning: a mobile technology-enhanced flipped classroom with effective learning strategies". *Journal of computers in education*, 2, 449-473.
- Inan, F. A., ve Lowther, D. L. (2010). "Factors affecting technology integration in K-12 classrooms: A path model". *Educational technology research and development*, 58, 137-154.
- Joldanova, D., Tleuzhanova, G., Kitibayeva, A., Smanova, G., ve Mirza, N. (2022). "Formation of TPACK and Acmeological Competency of Future Teachers in Foreign Language Education". *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 10(4), 935-954.
- Jones, C., Ramanau, R., Cross, S., ve Healing, G. (2010). "Net generation or Digital Natives: Is there a distinct new generation entering university?". *Computers & education*, 54(3), 722-732.

- Justice, L. M., Jiang, H., ve Strasser, K. (2018). "Linguistic environment of preschool classrooms: What dimensions support children's language growth?". *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 79-92.
- Kahraman, H. T., Sagioglu, S., ve Colak, I. (2010). Development of adaptive and intelligent web-based educational systems. *In 2010 4th international conference on application of information and communication Technologies*, October 12-14, Tashkent, Uzbekistan, IEEE, 1-5.
- Kallaya, J., Prasong, P., ve Kittima, M. (2009). An acceptance of mobile learning for higher education students in Thailand.
- Kana, F. (Ed), & Geçgel, H. (Ed), (2022). *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Araştırmaları II*. Holiscente Publications: Çanakkale.
- Kana, F. (Ed). & Geçgel, H. (Ed). (2022). *Türkçe Eğitimi Araştırmaları I*. Holiscente Publications: Çanakkale.
- Kan, P. F., ve Kohnert, K. (2005). "Preschoolers Learning Hmong and English". *JSLHR*, 48(2), 261-500.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yay: Ankara.
- Kayhan E., Altun S. ve Gürol M. (2019). "Sekizinci sınıf Türkçe öğretim programı (2019)'nın 21. yüzyıl becerileri açısından değerlendirilmesi". *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (2), 20-35. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/904668>
- Kearney, M., Schuck, S., Burden, K., ve Aubusson, P. (2012). "Viewing mobile learning from a pedagogical perspective". *Alt-J-Research In Learning Technology*, 20(1).
- Keegan, D. (2013). *Foundations of distance education*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315004822>
- Kelley, T. R., ve Knowles, J. G. (2016). "A conceptual framework for integrated STEM education". *International Journal of STEM education*, 3, 1-11.
- Kentnor, H. E. (2015). "Distance education and the evolution of online learning in the United States". *Curriculum and teaching dialogue*, 17(1), 21-34.
- Khaddage, F., Müller, W., ve Flintoff, K. (2016). "Advancing mobile learning in formal and informal settings via mobile app technology: Where to from here, and how?". *Journal of Educational Technology & Society*, 19(3), 16-26.
- Kilber, J., Barclay, A., ve Ohmer, D. (2014). "Seven Tips for Managing Generation Y". *Journal of Management Policy & Practice*, 15(4).

- Kim, C., Kim, M. K., Lee, C., Spector, J. M., ve DeMeester, K. (2013). "Teacher beliefs and technology integration". *Teaching and teacher education*, 29," 76-85.
- Kim, J. (2020). "Learning and teaching online during Covid-19: Experiences of student teachers in an early childhood education practicum". *International Journal of Early Childhood*, 52(2), 145-158.
- Kirkpatrick, A., ve Liddicoat, A. J. (2017). "Language education policy and practice in East and Southeast Asia". *Language Teaching*, 50(2), 155-188.
- Kocaman, N., ve Kocaman, O. (2015). "Parents' Views Regarding Foreign Language Teaching in Pre-School Institutions". *Online Submission, TOJET: Turkish Online Journal of Educational Technology*, 383-393.
- Kokkalia, G. K., ve Drigas, A. S. (2016). "Mobile learning for special preschool education". *International journal of interactive mobile technologies*, 10(1).
- Kokkalia, G., Drigas, A., ve Economou, A. (2016). "The role of games in special preschool education". *International Journal of Emerging Technologies in Learning (Online)*, 11(12), 30.
- Köksal, O. ve Atalay, B. (2017). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Eğitim Yayınevi: Konya.
- Kukulka-Hulme, A. ve Traxler, J. (2007). "Mobil ve kablosuz öğrenme için tasarım. Dijital çağ için pedagojiyi yeniden düşünmek". *Journal of Learning Design*, 2(1), 52-65.
- Lerkkanen, M. K., Kiuru, N., Pakarinen, E., Poikkeus, A. M., Rasku-Puttonen, H., Siekkinen, M., ve Nurmi, J. E. (2016). "Child-centered versus teacher-directed teaching practices: Associations with the development of academic skills in the first grade at school". *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 145-156.
- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J., Castek, J., ve Henry, L. A. (2017). "New literacies: A dual-level theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment". *Journal of Education*, 197(2), 1-18.
- Li, H., ve Chen, J. J. (2017). "Evolution of the early childhood curriculum in China: The impact of social and cultural factors on revolution and innovation". *Early Child Development and Care*, 187(10), 1471-1483.
- Long, M. H. (2017). *Problems in second language acquisition*. Routledge: Newyork.
- Looi, C. K., Seow, P., Zhang, B., So, H. J., Chen, W., ve Wong, L. H. (2010). "Leveraging mobile technology for sustainable seamless learning: a research agenda". *British journal of educational technology*, 41(2), 154-169.

- Looking for other ways to read this? (2023,19 Haziran). Erişim Adresi: www.nap.edu/read/19401/chapter/8
- Lytras, M. D., Mathkour, H. I., Abdalla, H., Al-Halabi, W., Yanez-Marquez, C., ve Siqueira, S. W. M. (2015). “An emerging–Social and emerging computing enabled philosophical paradigm for collaborative learning systems: Toward high effective next generation learning systems for the knowledge society”. *Computers in Human Behavior*, 51, 557-561.
- Mac Callum, K., ve Jeffrey, L. (2014). “Factors impacting teachers’ adoption of mobile learning”. *Journal of Information Technology Education*, 13.
- Maki, P. L. (2012). *Assessing for learning: Building a sustainable commitment across the institution*. Routledge: Newyork. <https://doi.org/10.4324/9781003443056>
- Marengo, A., Pagano, A., & Ladisa, L. (2016). “Game-Based learning in mobile technology”. In *17th International Conference on Intelligent Games on Simulation, GAME-ON*, 80-84.
- Martin, S., Diaz, G., Sancristobal, E., Gil, R., Castro, M., ve Peire, J. (2011). “New technology trends in education: Seven years of forecasts and convergence”. *Computers & Education*, 57(3), 1893-1906.
- Mazari, A., ve Derraz, N. (2015). Language and culture”. *International Journal of Humanities and Cultural Studies*, 2(2), 350-359.
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., ve Baki, M. (2013). “The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature”. *Teachers college record*, 115(3), 1-47.
- Mehdipour, Y., ve Zerehkafi, H. (2013). “Mobile learning for education: Benefits and challenges”. *International Journal of Computational Engineering Research*, 3(6), 93-101.
- Metzler, M. (2017). *Instructional models in physical education*. Taylor & Francis, Routledge: Newyork.
- Miangah, T. M., & Nezarat, A. (2012). “Mobile-assisted language learning”. *International Journal of Distributed and Parallel Systems*, 3(1), 309.
- Moore, M. G., ve Kearsley, G. (2011). *Distance education: A systems view of online learning*. Cengage Learning: Wadsworth, USA.
- Muijs, D., ve Reynolds, D. (2017). *Effective teaching: Evidence and practice*. Sage: India

- Norton, B. (2013). *Identity and language learning. In Identity and Language Learning. Multilingual matters.* <https://doi.org/10.21832/9781783090563>
- Odabaş, H. (2009). “Mobil öğrenmeden mobil kütüphaneye”. *ÜNAK*, 9, 01-02.
- Ortega, L. (2014). *Understanding second language acquisition.* Routledge: Newyork
- Ozdamli, F., ve Uzunboylu, H. (2015). “M-learning adequacy and perceptions of students and teachers in secondary schools”. *British Journal of Educational Technology*, 46(1), 159-172.
- Pakarinen, E., ve Kikas, E. (2019). “Child-centered and teacher-directed practices in relation to calculation and word problem solving skills”. *Learning and Individual Differences*, 70, 76-85.
- Panagiotidis, P. (2018). *Technologies and language learning: towards next generation digital learning environments*, 12-14 November 2018, Seville, Spain. 1609-1617.
- Papadakis, S., Kalogiannakis, M. ve Zaranis, N. (2016). “Okul öncesi eğitimde ScratchJr ile temel programlama kavramları ve hesaplamalı düşünme geliştirme: Bir vaka çalışması”. *Uluslararası Mobil Öğrenme ve Organizasyon Dergisi*, 10 (3), 187-202.
- Park, Y. (2011). “A pedagogical framework for mobile learning: Categorizing educational applications of mobile technologies into four types”. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(2), 78-102.
- Paul, CD, Hansen, SG, Marelle, C. ve Wright, M. (2023). “Teknolojiyi Erken Çocukluk Sınıflarında Eğitime Dahil Etmek: SistematiK Bir İnceleme”. *Nörogelişimsel Bozukluklarda Gelişmeler*, 1-12.
- Pavlenko, A. (2012). “Affective processing in bilingual speakers: Disembodied cognition?”. *International Journal of Psychology*, 47(6), 405-428.
- Pereira, O. R., ve Rodrigues, J. J. (2013). “Survey and analysis of current mobile learning applications and Technologies”. *ACM Computing Surveys (CSUR)*, 46(2), 1-35.
- Perraton, H. (2020). *A theory for distance education. In Distance education: International perspectives.* (pp. 34-45). Routledge: Newyork.
- Pettit, S. K. (2011). “Teachers' beliefs about English language learners in the mainstream classroom: A review of the literature.” *International Multilingual Research Journal*, 5(2), 123-147.
- Pfenninger, S. E., ve Polz, S. (2018). “Foreign language learning in the third age: A pilot feasibility study on cognitive, socio-affective and linguistic drivers and benefits in

- relation to previous bilingualism of the learner”. *Journal of the European Second Language Association*, 2(1).
- Ponari, M., Rodríguez-Cuadrado, S., Vinson, D., Fox, N., Costa, A., ve Vigliocco, G. (2015). “Processing advantage for emotional words in bilingual speakers”. *Emotion*, 15(5), 644.
- Potkonjak, V., Gardner, M., Callaghan, V., Mattila, P., Guetl, C., Petrović, V. M., ve Jovanović, K. (2016). “Virtual laboratories for education in science, technology, and engineering: A review”. *Computers & Education*, 95, 309-327.
- Premo, E., Pilarz, A. R., ve Lin, Y. C. (2023). “Pre-kindergarten teachers’ family engagement practices and English Language Learners’ attendance and early learning skills: Exploring the role of the linguistic context”. *Early Childhood Research Quarterly*, 63, 1-14.
- Qizi, E. D. A. (2020). “Teaching English in preschool education”. *Наука и образование сегодня*, (12 (59)), 88-89.
- Radesky, J. S., Eisenberg, S., Kistin, C. J., Gross, J., Block, G., Zuckerman, B., ve Silverstein, M. (2016). “Overstimulated consumers or next-generation learners? Parent tensions about child mobile technology use”. *The Annals of Family Medicine*, 14(6), 503-508.
- Sadikova, M. B., & Alimbaeva, S. A. (2020). “New generation-new methods of foreign language teaching”. *Eastern European Scientific Journal*, (s.29). DOI 10.12851/EESJ202004.
- Sari, A. P. (2019). “The advantages and disadvantages of English learning for early childhood education in Indonesia”. *Global Expert: Jurnal Bahasa dan Sastra*, 8(1).
- Sarrab, M. (2013). “Exploring Major Challenges and Benefits of M-learning Adoption”. *British Journal of Applied Science and Technology*, 3(4), 826–839.
- Sarrab, M., Elgamel, L., ve Aldabbas, H. (2012). “Mobile learning (m-learning) and educational environments”. *International journal of distributed and parallel systems*, 3(4), 31.
- Schmitt, N. (2008). “Review article: Instructed second language vocabulary learning”. *Language Teaching Research*, 12(3), 329–363.
- Settles, B. (2011). From theories to queries: Active learning in practice. *In Active learning and experimental design workshop in conjunction with AISTATS 2010*, 1-18. JMLR Workshop and Conference Proceedings.

- Sharples, M., Taylor, J., ve Vavoula, G. (2010). *A theory of learning for the mobile age: Learning through conversation and exploration across contexts*. Medienbildung in neuen Kulturräumen: die deutschsprachige und britische Diskussion, 87-99.
- Shin, W. S., ve Kang, M. (2015). "The use of a mobile learning management system at an online university and its effect on learning satisfaction and achievement". *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(3). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v16i3.1984>
- Shonkoff, J. P. (2010). "Building a new biodevelopmental framework to guide the future of early childhood policy". *Child development*, 81(1), 357-367.
- Simonson, M., Zvacek, S. M., ve Smaldino, S. (2019). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education 7th edition*. Information Age Publishing: USA.
- Singh, G., Leavline, E. J., ve Selvam, J. (2017). "Mobile application for m-learning". *International Journal of Advanced Research in Computer Science*, 8(3), 313-316.
- Singh, V., ve Thurman, A. (2019). "How many ways can we define online learning? A systematic literature review of definitions of online learning (1988-2018)". *American Journal of Distance Education*, 33(4), 289-306.
- Stahr, L.S. (2009). "Yabancı dil olarak İngilizce'de kelime bilgisi ve ileri düzeyde dinlediğini anlama. İkinci dil ediniminde yapılan çalışmalar", 31 (4), 577-607. <https://doi.org/10.1017/s0272263109990039>
- Stepanova, NA., Sannikova, LN., Levshina, NI., Yurevich, SN. ve Ilina, GV. (2018). "Okulöncesi eğitim kurumlarında öğretmenler tarafından metodolojik performans değerlendirmesi". *Uluslararası Bilim, Mühendislik ve Eğitimde Bilişsel Araştırma Dergisi*, 6 (2), 67-80.
- Stephenson, J., Heslehurst, N., Hall, J., Schoenaker, D. A., Hutchinson, J., Cade, J. E. ve Mishra, G. D. (2018). "Before the beginning: nutrition and lifestyle in the preconception period and its importance for future health". *The Lancet*, 391(10132), 1830-1841.
- Sugano, S. G. C., ve Mamolo, L. A. (2021). "The Effects of Teaching Methodologies on Students' Attitude and Motivation: A Meta-Analysis". *International Journal of Instruction*, 14(3), 827-846.
- Sun, A., ve Chen, X. (2016). "Online education and its effective practice: A research review". *Journal of Information Technology Education*, 15.

- Sung, YT., Chang, KE., Liu, TC. (2016). “Mobil cihazların öğretim ve öğrenimle bütünleştirilmesinin öğrencilerin öğrenme performansı üzerindeki etkileri: Bir meta-analiz ve araştırma sentezi”. *Bilgisayar ve Eğitim*, 94, 252-275.
- Tabors, P. O., ve Snow, C. E. (1994). *English as a second language in preschool programs. Educating second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community. Cambrige University Press: USA*. 103-125.
- Türk Dil Kurumu. (TDK). (2005). Türkçe Sözlük. Türk Dil Kurumu, Ankara.
- Thurlings, M., Evers, A. T., ve Vermeulen, M. (2015). “Toward a model of explaining teachers’ innovative behavior: A literature review”. *Review of educational research*, 85(3), 430-471.
- Trifonova, A. (2003). Mobil öğrenme-literatür taraması. *Teknik Rapor. Erişim:12 Mart 2022, Chromeextension://oemmnndcbldboiebfnladdacbfmadadm/http://eprints.biblio.unitn.it/359/1/009.pdf*
- Truong, N. (2017). “Next Generation Learning Models for English Language Learners: Promising Practices and Considerations for Teaching and Learning”. iNACOL.
- Tsybina, I., Girolametto, L. E., Weitzman, E., ve Greenberg, J. (2006). “Recasts used with preschoolers learning English as their second language”. *Early Childhood Education Journal*, 34, 177-185.
- Turaşlı, N., (2007). *Okulöncesi Eğitime Giriş*, Anı Yayıncılık: Ankara.
- Tuychieva, I. I. (2018). “Mechanisms Ensuring Children’s Thought Activity Development at Preschool Education Process”. *Eastern European Scientific Journal*, (6).
- Urban, M., Vandenbroeck, M., Van Laere, K., Lazzari, A., ve Peeters, J. (2012). “Towards competent systems in early childhood education and care. Implications for policy and practice”. *European Journal of Education*, 47(4), 508-526.
- Uysal, H., Burçak, F., Tepetas, G. S., ve Akman, B. (2014). “Preschool Education and Primary School Pre-Service Teachers' Perceptions about Classroom Management: A Metaphorical Analysis”. *International Journal of Instruction*, 7(2), 165-180.
- Uzunboyulu, H., ve Ozdamli, F. (2011). “Teacher perception for m-learning: scale development and teachers' perceptions”. *Journal of Computer assisted learning*, 27(6), 544-556.
- Van den Berghe, R., Verhagen, J., Oudgenoeg-Paz, O., Van der Ven, S., ve Leseman, P. (2019). “Social robots for language learning: A review”. *Review of Educational Research*, 89(2), 259-295.

- Vossoughi, S., Davis, N. R., Jackson, A., Echevarria, R., Muñoz, A., ve Escudé, M. (2021). “Beyond the binary of adult versus child centered learning: Pedagogies of joint activity in the context of making”. *Cognition and Instruction*, 39(3), 211-241.
- Wakschlag, L. S., Tolan, P. H., ve Leventhal, B. L. (2010). “Research Review: ‘Ain’t misbehavin’: Towards a developmentally-specified nosology for preschool disruptive behavior”. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(1), 3-22.
- West, D.M. (2013). Mobil öğrenim: Eğitimi dönüştürme, öğrencilerin ilgisini çekme ve sonuçları iyileştirme. *Brookings Politika Raporu*, 9 (7), 1-7.
- Wiboolyasarin, W. ve Jinowat, N. (2023). “RILCA uygulamasıyla genç öğrenciler için ikili dil öğreniminde devrim yaratmak: Mobil destekli bir yaklaşım”. *Eğitimde Bilgisayar Dergisi*, 1-19.
- Wieduwilt, N., Lehl, S., ve Anders, Y. (2021). “Preschool teachers’ pedagogical beliefs in the field of language education”. *Teaching and Teacher Education*, 101, 103296.
- World Economic Forum. (2016). World Economic Forum. <https://www.weforum.org/reports/new-vision-for-education-fostering-social-andemotional-learning-through-technology>
- Wu, H. K., Lee, S. W. Y., Chang, H. Y., ve Liang, J. C. (2013). “Current status, opportunities and challenges of augmented reality in education”. *Computers & education*, 62, 41-49.
- Wu, W. H., Wu, Y. C. J., Chen, C. Y., Kao, H. Y., Lin, C. H., ve Huang, S. H. (2012). “Review of trends from mobile learning studies: A meta-analysis”. *Computers & education*, 59(2), 817-827.
- Yilmaz, R. M., Topu, F. B., ve Tulgar, A. T. (2022). “An examination of vocabulary learning and retention levels of pre-school children using augmented reality technology in English language learning”. *Education and Information Technologies*, 27(5), 6989–7017.
- Yoshikawa, H., Weiland, C., Brooks-Gunn, J., Burchinal, M. R., Espinosa, L. M., Gormley, W. T., ve Zaslow, M. J. (2013). Investing in our future: The evidence base on preschool education. Society for Research in Child Development. Erişim: 07.08.2023, <https://eric.ed.gov/?id=ED579818>
- Yoshikawa, H., Weiland, C., ve Brooks-Gunn, J. (2016). “When does preschool matter?”. *The Future of Children*, 21-35.

- Yukhymenko-Lescroart, M. A., Donnelly, D. F., Cowan, C. C., ve Berrett, B. (2021). “A Latent Profile Analysis of University Faculty Subtypes for Mobile Technology Integration”. *Computers and Education Open*, 2, 100052. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2021.100052>
- Yusri, I. K., Goodwin, R., ve Mooney, C. (2015). “Teachers and mobile learning perception: towards a conceptual model of mobile learning for training.” *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 176, 425-430.
- Zh, K. A. (2017). “New generation-new methods of foreign language teaching”. *Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения*, (55), 126-133.
- Zhu, Z. T., Yu, M. H., ve Riezebos, P. (2016). “A research framework of smart education”. *Smart learning environments*, 3, 1-17.

EKLER

EK 1

ARAŞTIRMADA KULLANILAN GÖRÜŞME FORMU

Değerli Meslektaşım,

İsmail ÇELİK, İsmail ŞAHİN VE Mustafa AYDIN hocalarımızın hazırladığı Mobil Öğrenmeyi benimseme Ölçeğini Okul Öncesi Öğretmenlerin sınıfında bulunan yabancı uyruklu ve Türk çocuklar için aynı anda uyguladıkları mobil teknoloji uygulamalarının sonuçlarını araştırmamda kullanmak için gerekli izinleri kendilerinden e-posta yoluyla aldım. Okul öncesinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yapacağım çalışma için vereceğiniz cevaplar araştırmama ışık tutacaktır. Şimdiden hepinize katkılarınız için teşekkür ederim.

Hilal ŞİRİN KARAMAN

Ölçek uygulamasında kullanılabilecek değişkenler;

1)Cinsiyet (Kadın- Erkek)

2)Yaş (20-25 41 ve üzeri)

3)Öğretmenlerin Meslekteki süreleri (Kıdem Yılı)

3)Kullanılan Mobil Teknoloji Uygulamaları veya Programları

4)Eğitim Düzeyleri (Lisans-Lisans Üstü)

5) Sınıfınızda uluslararası öğrenci (yabancı uyruklu) var mı?

Mobil Öğrenme (M-Öğrenme) Benimseme Özellikleri							
Aşağıda ifadelere katılıp katılmadığınızı belirtiniz. 1-Hiç Katılmıyorum 7-Tamamen Katılıyorum anlamına gelmektedir.	Hiç Katılmıyorum						Tamamen Katılıyorum
	1	2	3	4	5	6	7
1. Mobil teknolojilerle öğrenme, verimliliğimi artırmaktadır.							
2. m-öğrenmeyi faydalı bulurum.							
3. m-öğrenme yaptığım işin kalitesini artırır.							
4. Mobil cihazların kullanılması kariyerime katkı sağlar.							
5. Mobil cihazların kullanılması, alışageldiğim öğrenme yöntemleriyle uyumludur.							
6. Mobil cihazların kullanılması, öğrenme tercihlerimle uyumludur.							
7. m-öğrenme yöntemini kullanmak için gerekli bilgiye sahibim.							
8. Varolan bilgilerimle, m-öğrenmeyi etkin bir şekilde kullanırım.							
9. Eğitim-öğretim sürecinde mobil teknolojileri denemek için yeterli imkânlara sahibim.							
10. m-öğrenme uygulamalarına istediğim zaman erişebilirim.							
11. Bir m-öğrenme uygulamasını öncelikle dener, daha sonra kullanırım.							
12. m-öğrenme uygulamalarını kullanmak benim için zahmetlidir.							
13. m-öğrenme uygulamalarını kullanmak bence kolaydır.							
14. İhtiyacım olan bilgiye mobil cihazlarla ulaşmak benim için kolaydır.							
15. Eğitsel amaçlı mobil teknoloji kullanımının çevremdekilere sağladığı faydaları gözlemleyebiliyorum.							
16. Başkalarına m-öğrenmenin yararlarını anlatabilirim.							
17. Çevremdekilerle mobil teknolojilerin eğitsel kullanımına ilişkin uygulamaları paylaşıyorum.							
18. Çevremdekiler m-öğrenme uygulamalarıyla ilgili birbirlerine destek olurlar.							

p>0.05

1-2-3-4 Göreceli Avantaj

12-13-14 Karmaşıklık

5-6-7-8 Uyumluluk

15-16-17-18 Gözlenebilirlik

9-10-11 Denenebilirlik



ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

İsim SOYİSİM :

Doğum Yeri :

Doğum Tarihi :

EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi :

Yüksek Lisans Öğrenimi :

BİLİMSEL FAALİYETLERİ

Yayınlar:

İŞ DENEYİMİ

Çalıştığı Kurumlar ve
Yıl:

İLETİŞİM

E-posta :

Adresi

ORCID :