

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**KARMA ÖĞRETİM TASARIMINA DAYALI ÖĞRENME ORTAMINDA
İNGİLİZCE DEYİMLERİ KAVRAM KARİKATÜRLERİ İLE ÖĞRENMENİN
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE ERİŞİ VE KALICILIĞA ETKİSİ**

HÜLYA GÜMÜŞ

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ PROGRAMI**

**DANIŞMAN
YRD. DOÇ. DR. M.BETÜL YILMAZ**

İSTANBUL, 2017

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

KARMA ÖĞRETİM TASARIMINA DAYALI ÖĞRENME ORTAMINDA
İNGİLİZCE DEYİMLERİ KAVRAM KARİKATÜRLERİ İLE ÖĞRENMENİN
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE ERIŞİ VE KALICILIĞA ETKİSİ

Hülya GÜMÜŞ tarafından hazırlanan tez çalışması 28.02.2017 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı'nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Tez Danışmanı

Yrd. Doç. Dr. M.Betül YILMAZ

Yıldız Teknik Üniversitesi

Jüri Üyeleri

Yrd. Doç. Dr. M.Betül YILMAZ

Yıldız Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Feza ORHAN

Yıldız Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Şirin KARADENİZ

Bahçeşehir Üniversitesi

ÖNSÖZ

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında, değerli fikir ve desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen, her konuda görüş ve önerileriyle bana rehberlik eden değerli danışmanım, Yrd. Doç. Dr. M. Betül YILMAZ'a sozsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma süreci boyunca; İngilizce dersi için öğretim tasarımının geliştirilmesinde, kullanılacak deyimlerin belirlenmesinde, rol oynama metinlerinin geliştirilmesinde, uygulanan sınavın oluşturulmasında, materyallerin çevirilerinin ve uygunluğunun kontrol edilmesinde ve nitel veri analizi aşamasında etkin bir şekilde yer aldığı, bilgi ve tecrübelerini paylaşarak etkili yönlendirmelerde bulunduğu, tezime bir eş danışman ciddiyetiyle emek verdiği için Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi öğretim üyesi Yrd. Doç. Dr. Suzan KAVANOZ'a teşekkürlerimi sunarım. Konu uzmanı olarak deyim seçimi ve sınav oluşturma sürecinde katkılarından dolayı Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü öğretim görevlisi Burcu VAROL'a teşekkür ederim.

Araştırmanın yapıldığı Özel Avrupa Koleji Zeytinburnu Şubesinin okul yönetimine, tüm personeline ve özellikle öğrenci gruplarının özelliklerini çalışma öncesinde tespit edebilmem için destek olan Lamia AKTAŞ'a ve uygulama süresince elinden gelen desteği sağlayan İngilizce Öğretmeni Sevtap ENDER'e, tezde kullanılan diyalog ve kavram karikatürü metinlerinin yazımında yaratıcı fikirleriyle destek sağladığı için Ceyda KARADEMİR'e çok teşekkür ederim.

Tez yazım süreci boyunca gösterdiği anlayış ve sağladığı her türlü destek için eşim Serhat GÜMÜŞ'e ve tüm eğitim ve öğretim sürecinde her zaman yanımda olan sevgili aileme sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Mart, 2017

Hülya GÜMÜŞ

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
KISALTMA LİSTESİ.....	viii
ŞEKİL LİSTESİ.....	ix
ÇİZELGE LİSTESİ	x
ÖZET	xi
ABSTRACT.....	xiii
BÖLÜM 1	
GİRİŞ.....	1
1.1 Literatür Özeti	1
1.1.1 Karma Öğrenme	1
1.1.2 Karma Öğrenmenin Avantajları.....	3
1.1.3 Karma Öğrenme İlgili Araştırmalar.....	4
1.1.4 Mobil Öğrenme	9
1.1.5 Mobil Öğrenmenin Özellikleri	12
1.1.6 Mobil Öğrenmenin Avantajları.....	13
1.1.7 Mobil Öğrenmenin Sınırlılıkları	15
1.1.8 Mobil Öğrenmenin Dil Öğretiminde Kullanımı	16
1.1.9 Mobil Destekli Karma Öğrenme Ortamları	18
1.1.10 Bir Mobil Uygulama Olarak Whatsapp'ın İngilizce Öğretiminde Kullanımı.....	19
1.1.11 İngilizce Deyimler	22
1.1.12 Kavram Karikatürleri	26
1.1.13 Kavram Karikatürlerinin Eğitimde Kullanımı	27
1.2 Tezin Amacı	30
1.2.1 Araştırmanın Problem Cümlesi	31
1.2.2 Araştırmanın Alt Problemleri	31
1.3 Orijinal Katkı.....	31
1.4 Sayıtlar.....	32
1.5 Sınırlılıklar.....	32

1.6	Tanımlar	33
BÖLÜM 2		
	YÖNTEM	34
2.1	Araştırma Modeli	34
2.2	Değişkenler	37
2.3	Çalışma Grubu	37
2.4	Öğretim Tasarımı	38
2.4.1	Öğretim Problemleri	39
2.4.2	Öğrenen Özellikleri	40
2.4.3	Görev Analizi	40
2.4.4	Öğretim Hedefleri	41
2.4.5	İçerik Sıralaması	42
2.4.6	Öğretimsel Stretejiler	43
2.4.7	Mesaj Tasarımı	45
2.4.8	Öğretimin Geliştirilmesi	47
2.4.8.1	Somutlaştırma	47
2.4.8.2	Adım Boyutunu Kontrol Etme	48
2.4.8.3	Uygun Hız	48
2.4.8.4	Tutarlılığın Korunması	48
2.4.9	Değerlendirme Araçları	48
2.5	Veri Toplama Araçları	49
2.5.1	İDÖBT (İngilizce Deyim Öğrenme Başarı Testi)	49
2.5.2	Yarı Yapılandırılmış Odak Görüşme Formu	51
2.6	Araştırma Süreci	52
2.7	Veri Analizi	55
2.7.1	Nicel Verilerin Analizi	55
2.7.2	Nitel Verilerin Analizi	56
BÖLÜM 3		
	BULGULAR	58
3.1	Nicel Bulgular	58
3.1.1	Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	60
3.1.2	İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	64
3.2	Nitel Bulgular	67
3.2.1	Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	68
3.2.1.1	Öğrencilerin Kavram Karikatürü İle İlgili Deneyimlerine İlişkin Bulgular	70
3.2.1.2	Öğrencilerin Karikatürlerin Cep Telefonu ile Gönderilmesi İle İlgili Deneyimlerine İlişkin Bulgular	72
3.2.1.3	Öğrencilerin Deyimlerin Sayısı İle İlgili Deneyimlerine İlişkin Bulgular	74
3.2.1.4	Öğrencilerin Rol Oynama Uygulaması İle İlgili Deneyimlerine İlişkin Bulgular	75

3.2.1.5	Öğrencilerin Cep Telefonuna Karikatür Gönderme Uygulaması İle İlgili Deneyimlerine İlişkin Bulgular	77
3.2.1.6	Öğrencilerin Uygulamaya Yoğun Katılım Gösterme Sebeplerine İlişkin Ortaya Çıkan Bulgular	79
3.2.1.7	Öğrencilerin Uygulamaya Katılım Göstermeme Sebeplerine İlişkin Ortaya Çıkan Bulgular.....	79
BÖLÜM 4		
	SONUÇ VE ÖNERİLER.....	81
4.1	Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	83
4.2	İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	89
4.3	Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	90
4.4	Tartışma	93
4.5	Öneriler	94
	KAYNAKLAR.....	96
EK-A		
	DEYİM LİSTESİ	108
EK-B		
	ROL OYNAMA METİNLERİ	110
EK-C		
	KULLANILAN KARİKATÜRLER.....	114
EK-D		
	İNGİLİZCE DEYİM ÖĞRETİM BAŞARI TESTİ	133
EK-E		
	NİTEL VERİ TOPLAMA FORMU	137
EK-F		
	UYGULAMADAN GÖRÜNTÜLER	140
	ÖZGEÇMİŞ	141

KISALTMA LİSTESİ

DG	Deney grubu
İDÖBT	İngilizce Deyim Öğrenme Başarı Testi
KG	Kontrol grubu

ŞEKİL LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 2.1 Örnek kavram karikatürü.....	46
Şekil 2.2 Örnek kavram karikatürü.....	47

ÇİZELGE LİSTESİ

	Sayfa
Çizelge 2.1 Araştırma Desenini Simgesel Görünümü.....	34
Çizelge 2.2 Deneysel İşlem Planı	35
Çizelge 2.3 Araştırmanın Değişkenleri	37
Çizelge 2.4 Sınıf ve Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	38
Çizelge 2.5 Deyimlerin Ünite ve Haftalara Göre Dağılımı	42
Çizelge 3.1 DG ve KG Öğrencilerinin Ön-test Puanlarının Betimsel Analizi	58
Çizelge 3.2 DG ve KG Ön-test Normallik Testi Çizelgesi.....	59
Çizelge 3.3 DG ve KG Öğrencilerinin Ön Test Sonuçları Bağımsız Grup t-Testi	60
Çizelge 3.4 DG ve KG Uygulama Öncesi ve Sonrası Akademik Erişi Testi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	60
Çizelge 3.5 DG ve KG Son-test Shapiro-Wilk Normallik Testi Çizelgesi.....	62
Çizelge 3.6 DG ve KG Öğrencilerinin Ön-test ve Son-testlerinin Wilcoxon Testi Sonuçları	62
Çizelge 3.7 DG ve KG Öğrencilerinin Son-test Sonuçları Mann Whitney U Testi	63
Çizelge 3.8 DG ve KG Son-test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	64
Çizelge 3.9 DG ve KG Son-test ve Kalıcılık Testinin Normallik Testi Çizelgesi	65
Çizelge 3.10 DG ve KG Öğrencilerinin Son-test ve Kalıcılık testlerinin Wilcoxon Testi Sonuçları.....	66
Çizelge 3.11 DG ve KG Öğrencilerinin Kalıcılık Test Sonuçları Mann Whitney U Testi ...	67
Çizelge 3.12 DG Öğrencilerinin Katılım Durumları.....	68
Çizelge 3.13 Katılımcı Özellikleri	69
Çizelge 3.14 Öğrencilerin Kavram Karikatürü İle İlgili Deneyimlerinin Kodlaması	70
Çizelge 3.15 Öğrencilere Karikatürlerin Cep Telefonu ile Gönderilmesi İle İlgili Deneyimlerinin Kodlaması	72
Çizelge 3.16 Öğrencilerin Sayısı İle İlgili Deneyimlerinin Kodlaması.....	74
Çizelge 3.17 Öğrencilerin Rol Oynama Uygulaması İle İlgili Deneyimlerinin Kodlaması	75
Çizelge 3.18 Öğrencilerin Cep Telefonuna Karikatür Gönderme Uygulaması İle İlgili Deneyimlerinin Kodlaması	77
Çizelge 3.19 Öğrencilerin Uygulamaya Katılma Sebeplerine İlişkin Deneyimlerinin Kodlanması.....	79
Çizelge 3.20 Öğrencilerin Uygulamaya Katılmama Sebeplerine İlişkin Deneyimlerinin Kodlanması.....	80

**KARMA ÖĞRETİM TASARIMINA DAYALI ÖĞRENME ORTAMINDA
İNGİLİZCE DEYİMLERİ KAVRAM KARİKATÜRLERİ İLE ÖĞRENMENİN
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE ERIŞİ VE KALICILIĞA ETKİSİ**

Hülya GÜMÜŞ

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. M.Betül YILMAZ

Karma öğrenme, dijital neslin ihtiyaçlarını karşılayarak etkili öğrenmeyi destekleyebilmektedir. Günümüz bireylerinin ihtiyaçları, elli yıl öncesi bireylerin bilgi ve beceri ihtiyaçlarından daha farklıdır. Gelişen teknoloji, çok sayıda öğrenme kaynağının cebimizde taşınmasına ve istenilen yer ve zamanda bilgiye erişilmesine imkân tanımaktadır. Yüksek hızda internet sayesinde akıllı telefonlar aracılığıyla artık bilgiye anında erişim sağlanabilmektedir. Öğrenme aracı olarak cep telefonu, yeni bir yabancı dili öğrenmek isteyen öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayan, yenilikçi ve öğrencileri heyecanlandıran yöntemlerden biri olabilmektedir. Yabancı dil öğrencileri öğrenecekleri dilin sadece kelimelerini ve gramer yapılarını değil deyimlerini de öğrenmek durumundadırlar. Deyimlerle ilgili olarak sözcüklerin gerçek anlamlarından uzaklaşıp soyut kavramlara gönderme yapıldığına dikkat edilmesi gerekir. Bu anlamda kavram karikatürleri yabancı dilde deyim öğretiminde soyut kavramların somutlaştırılmasında kullanılabilecek etkili bir araç olarak düşünülebilir. Buna bağlı olarak bu karikatürlerin öğrencilere ulaştırılmasında farklı öğrenme ortamlarının etkililiğinin araştırılması anlamlı olacaktır. Bu çalışmada, karma öğretim tasarımı dayalı mobil öğrenme ve yüzyüze öğrenme ortamlarının 7. sınıf öğrencilerinin kavram karikatürleri ile İngilizce deyim öğretimi sonundaki akademik erişilerine, kalıcılığa etkisi ve karma öğretim tasarımı dayalı mobil ortamda kavram karikatürleri ile deyim

öğrenme konusunda öğrencilerin deneyimleri araştırılmıştır. Araştırmada sıralı açıklayıcı tasarımlı karma araştırma yöntemi modeli kullanılmıştır.

Çalışma, 2014-2015 öğretim yılı bahar döneminde İstanbul'da bir özel okulda okuyan ve İngilizce dersini ikinci yabancı dil olarak alan 29 7.sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nitel verileri ön-test, son-test ve kalıcılık testi olarak kullanılan İngilizce Deyim Öğrenme Başarı Testi ile toplanmıştır. Kavram karikatürlerinin karma öğretim tasarımına dayalı mobil ortamda sunulduğu deney grubunda yer alan öğrencilerin ortamla ilgili deneyimlerini anlamak üzere de Yarı Yapılandırılmış Odak Görüşme Formu Planı kullanılarak nitel veriler toplanmıştır.

Nitel bulgulara göre deney ve kontrol gruplarının erişileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Yine bulgular, her iki grubun da son-test ve kalıcılık test puan ortalamaları arasında ve ayrıca gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Kavram karikatürleri ile etkileşimleri karma öğretim tasarımına dayalı mobil ortamda gerçekleşen deney grubu öğrencilerinden yüksek katılım gösteren ve hiç katılım göstermeyen öğrencilerle odak grup görüşmesi yapılmıştır. Yapılan görüşmelerde; gönderilen mesajların rahatsız edici olmadığı, daha ilgi çekici ve deyimleri öğrenmede etkili olduğu ve akılda kalıcılığı sağladığı şeklinde görüşler paylaşılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak, karma öğretim tasarımına dayalı mobil veya yüzyüze olarak kavram karikatürlerinin diğer derslerde uygulanmasının etkililiğini belirlemek amacıyla daha kalabalık gruplarla çeşitli araştırmalar gerçekleştirilmesi gerektiği, kavram karikatürlerinin İngilizce dersinde kelime ve deyimlerin öğretiminde etkili olmasından dolayı, etkinliklerde yer verilebileceği ve cep telefonu kullanımı gerektiren uygulamalardan önce ailelerin bilgilendirilmesi gerektiği önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Karma Öğrenme, Mobil Öğrenme, Kavram Karikatürleri, İngilizce Deyimler, ESL

ABSTRACT

THE EFFECT OF BLENDED INSTRUCTIONAL DESIGN ON STUDENTS' ACHIEVEMENT AND RETENTION ON LEARNING ENGLISH IDIOMS THROUGH CONCEPT CARTOONS IN SECONDARY SCHOOL

Hülya GÜMÜŞ

Computer and Instructional Technologies Education

MSc. Thesis

Adviser: Asst. Prof. M.Betül YILMAZ

Blended learning can support effective learning by meeting the needs of digital generation. The needs of today's individuals are different from the knowledge and skill needs of individuals fifty years ago. Emerging technology allows for the transfer of a large number of learning resources into our pockets and access to information at any time. With high-speed internet, instant access to information is now possible via smartphones. As a learning medium, mobile phones can be one of the innovative and exciting ways to meet the needs of students who want to learn a new foreign language. Foreign language learners need to learn not only the vocabulary or grammatical structures of the learnt language but also they need to learn idioms. It should be noted that, in relation to the idioms, the words are taken away from their true meaning and referred to abstract concepts. In this sense, concept cartoons can be thought of as an effective tool that can be used to embody abstract concepts in teaching foreign language idioms. Accordingly, it would be meaningful to investigate the effectiveness of different learning environments in delivering these cartoons to students. In this study, the effects of blended instructional design mobile learning and face to face learning environments on the academic achievement and retention of the 7th grade students' learning English language idioms using concept cartoons and

students' experiences using conceptual cartoons for learning of idioms in the blended instructional design mobile environment were investigated. In the study, sequential explanatory designed mixed research method model was used.

The study was conducted with 29 7th grade students studying in a private school in İstanbul in the spring semester of 2014-2015 academic year and taking English as a second foreign language. The qualitative data of the study were collected by the English Idiom Learning Achievement Test used as pretest, posttest and retention test. The Semi-structured Focus Interview Form was used to understand the experiences of the students in the experiment group related to environment which conceptual cartoons were presented.

According to findings, there was no statistically significant difference between achievement scores of experiment and control groups. Again, the findings show that both groups showed a significant level of retention, but there was no significant difference between the groups.

A focus group interview was held with students who had high participation and never participated in the blended instructional design mobile learning environment. The views of the students showed that the messages sent are not disturbing, are more interesting and effective in learning the idioms, and provide a sense of remembrance. Based on the results of the research, it is necessary to carry out various researches with more crowded groups in other courses in order to determine the effectiveness of using concept cartoons in blended instructional design mobile or face to face environment. It is suggested that the concept cartoons can be included in the activities due to they are effective tools in teaching words and idioms in English and the families should be informed before applications requiring the use of mobile phones.

Keywords: Blended Learning, Mobile Learning, Concept Cartoons, English Idioms, ESL

GİRİŞ

Bu bölümde literatür özeti, tezin amacı ve problem durumu ortaya koyulmuştur.

1.1 Literatür Özeti

Bu başlık altında “Karma Öğrenme”, “Mobil Öğrenme”, “İngilizce Deyimler” ve “Kavram Karikatürleri” ile ilgili detaylı olarak literatür taraması yapılmıştır.

1.1.1 Karma Öğrenme

21.yy’da bireylerin sahip olması gereken bilgi ve beceriler, elli yıl öncesi sahip olunması gereken bilgi ve becerilerden daha farklıdır. Pavla ve diğerleri [1] karma öğrenme ortamlarının dijital neslin ihtiyaçlarını karşılayarak etkili öğrenmeyi destekleyebileceğini belirtmişlerdir.

Karma öğrenme; farklı öğretimsel yöntemleri, öğretim yöntemleri, öğretim teknolojileri ve iletim yöntemleri (çevrimiçi ve yüz yüze), belirli iletişim, bilgi paylaşımı ve bilgi ihtiyaçlarını bir araya getiren bir öğretim yaklaşımıdır. En genel tanımıyla eğitimde kullanılan belirli yöntem, teknik ve materyallerin bir araya getirilerek kullanılmasını ifade etmektedir [2].

Bir öğrenme yöntemi olarak karma öğrenme; kullanılan teknolojilerin yanı sıra farklı öğretim yöntemlerinin geleneksel öğrenme ortamında birlikte kullanılması olarak da tanımlanmaktadır [3]. Benzer şekilde karma öğrenme, hem yüz yüze öğretim etkinliklerinin hem de çevrimiçi işbirlikli çalışma öğrenme etkinliklerinin en etkili özelliklerini harmanlayan ve birleştiren bir öğretim yöntemi olarak tanımlanmıştır [4]. Yani bu yöntemde farklı öğrenme ortamlarının avantajlı yönleri bir araya getirilmektedir [5].

Uluyol ve Karadeniz'e [6] göre karma öğrenmenin amacı, öğrencinin yüz yüze ve çevrimiçi ortamlardan en iyi şekilde yararlanarak, en etkili ve verimli şekilde öğrenmesi için bir denge sağlamak şeklinde tanımlanırken, Aytaç ve Altunçekiç'e [5] göre geleneksel öğretim yöntemleri ile bilişim teknolojilerinin, belirli öğrenme hedeflerini gerçekleştirmeye yönelik güçlü yanlarının bir araya getirilmesi ile öğrenme çıktısının, kalitesinin ve verimliliğinin artırılmasıdır. Bu doğrultuda karma öğrenmenin amacı; öğrenme çıktısının kalitesi ve verimliliğini arttırmak [5], etkili ve verimli şekilde öğrenmeyi sağlamak [6] üzere farklı öğrenme ortamlarının avantajlı yönlerinin bir araya getirilmesi [5] olarak ifade edilebilir.

Karma öğrenme yöntemi, yüz yüze öğrenme ortamları ile elektronik ortama dayalı uzaktan öğrenme ve kendi hızına göre öğrenme ortamlarının bütünleştirilmesi ile ortaya çıkan bir öğrenme ortamıdır [5]. Öğrenci merkezli bu öğrenme yaklaşımı, öğrencilere kendi hızında çevrimiçi öğrenme fırsatları sunmanın yanı sıra, öğrencilerin geleneksel yüz yüze ortamlarda öğrenme performansını arttırmayı sağlar [4]. Sınıf dışında sunulan içerik ile yüzyüze eğitimde kullanılan içerik ve etkinlikler birbirinin tekrarı değil tamamlayıcısı niteliğindedir [5].

Karma öğrenme ortamlarında öğrenme etkinlikleri, dersin veya programın amaçları doğrultusunda harmanlanır [7]. Karma öğrenme, bir dersin belli bir konusu için ya da bir dersin tamamı için uygulanabilecek modeller sunmaktadır [3].

Graham [8], karma öğrenmenin dört farklı düzeyde uygulanabileceğini belirtmiştir. Her bir düzeyde yüz yüze ve çevrimiçi öğrenmenin harmanlama oranı değişiklik göstermektedir [9]. Graham [8]'ın belirttiği bu düzeyler aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Etkinlik Düzeyi: Belirli bir ya da birkaç öğrenme etkinliği için yüz yüze öğretim ve bilgi iletişim teknolojilerinin harmanlanmasıdır.

Ders Düzeyi: Kurs düzeyi, birbirinden farklı yüz yüze ve çevrimiçi etkinliklerin birleşiminin kursu oluşturduğu karma öğrenme çeşididir.

Program Düzeyi: Program düzeyinde harmanlamada katılımcılar yüz yüze kurslar ve çevrimiçi kurslar içerisinde kendisine uygun bir kombinasyon yapar.

Kurum düzeyi: Yükseköğretim yapan enstitülerde veya şirketlerde derslerin başında ve sonunda yüz yüze sınıflarda, arada kalan zamanda ise çevrimiçi ortamda etkinliklerin işlendiği bu harmanlama modeli kullanılmaktadır. Karma öğrenme ortamlarında dikkat

edilmesi gereken nokta, farklı öğrenme ortamlarında sunulan eğitimin birbirinin alternatifi değil birbirinin destekleyicisi olduğu göz önüne alınarak öğrenme-öğretme etkinlikleri gerçekleştirilmesidir [5].

1.1.2 Karma Öğrenmenin Avantajları

Karma öğrenmenin sağladığı avantajlar aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır.

Esneklik: Karma öğrenme öğretmen merkezli öğretimden öğrenci merkezli öğretim yaklaşımına geçişi kolaylaştırır [10]. Öğrencilerin sınıf içinde gerçekleştirilen öğrenmelerini geliştirmek için kendi hızlarında ve istedikleri zaman tamamlamaları gereken öğrenme modülleri sunmaktadır [11]. Bununla birlikte karma öğrenme yaklaşımı bireysel öğrenme, bireysel hız, dinleme, okuma ve uygulama açısından çeşitlilik sağlamaktadır [12].

Ulaşılabilirlik: Çeşitli içerik iletim yöntemlerini öğretmen tarafından sunulan öğretimle birleştirmek öğrencilerin herhangi bir konumdan bilgiye erişmek için seçimlerini artırmaktır [11]. Karma öğrenme, öğretim öncesi ve öğretim sonrası süreçler için bir takım çevrimiçi olanaklar sunmasından dolayı öğretim süresinin daha verimli kullanılmasına imkân tanır [10].

Uygulanabilirlik: Karma öğrenme çeşitli içerik iletim yöntemlerini birleştirip maliyeti minimuma düşürerek sınıf içi öğretim ve Web tabanlı öğretim arasında dengeyi sağlamaktadır [11]. Karma öğrenme, e-öğrenmenin sağladığı olanaklarla bir araya getirilerek düşük maliyetli, kolay güncellenebilir içerikler sunmaya imkân tanımaktadır [10].

Bilgiye Erişim ve İletişim Kolaylığı: İşbirliği ve iletişim yoğunluğu sağlamakla birlikte hızlı geri bildirim, zaman ve öğrenme maliyetinin azaltılması yönünden tasarruf sağlar [12]. Karma öğrenme zaman ve mekan sınırlarını ortadan kaldırmakla birlikte öğrenciler arasında ve öğrenci-öğretmen arasında iletişim ve etkileşimin sürekli olmasına olanak tanır [10].

Zenginleştirilmiş Öğrenme Deneyimi: Karma öğrenme, öğrenciler için birçok farklı öğrenme ortamı sunar ve öğrenciler ihtiyaçları doğrultusunda öğrenmelerini gerçekleştirir [10].

1.1.3 Karma Öğrenme İlgili Araştırmalar

Karma öğrenme ile ilgili araştırmalar incelendiğinde genellikle yükseköğrenim düzeyinde çalışmaların yapıldığı görülürken, ortaöğretim ve ilköğretim düzeyinde de yapılmış çalışmalarla karşılaşmıştır. Yapılan çalışmalarda çoğunluklu karma öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarısına, kalıcılığa ve tutuma etkisinin yanı sıra öğrenme ortamına yönelik görüş ve deneyimleri araştırıldığı da görülmüştür.

Dağ [10] karma öğrenmenin öğrencilerin akademik başarıları, öğrenmeye karşı motivasyonları ve kendi öğrenmelerini kontrol etme becerileri açısından olumlu etkilere sahip olduğunu ifade etmiştir. Yapılan çalışmalarda da karma öğrenmenin öğrencilerin akademik başarı, motivasyon ve tutumunu olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir [3],[13], [14], [15], [16], [17].

Tananuraksakul [14], tarafından yapılan çalışmada 106 üniversite öğrencisinin katıldığı İngilizce yazma dersinde geleneksel öğrenme ortamı ile üniversite e-öğrenme sistemi bir arada kullanılarak karma öğrenme ortamı oluşturulmuş ve öğrencilerin karma öğrenme ortamına yönelik tutum ve motivasyonları araştırılmıştır. PowerPoint ders slaytlarını ve çıktıları içeren tüm hazırlanmış öğretim materyalleri e-öğrenme sistemine yüklenerek öğrencilerin bunlara herhangi bir zamanda ve yerde ulaşması sağlanmıştır. Çalışmada puanı daha yüksek olan başarılı öğrencilerin karma öğrenme ortamına yönelik tutumlarının olumlu olduğu belirtilmiştir.

Kırkgöz [16]'ün İngilizce Öğretmenliği bölümünde okuyan 28 öğrencinin katıldığı karma öğretim tasarımı dayalı çalışmada video kayıt cihazı kullanımının, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirdiği ve derste teknoloji entegrasyonuna karşı olumlu bir tutuma sahip oldukları bulunmuştur.

Aksoğan [18]' in yaptığı çalışmaya Bilgisayar Programcılığı bölümüne devam eden 63 öğrenci katılmıştır. On beş hafta devam eden uygulamada deney grubunda yer alan öğrencilere yüzyüze öğretimle birlikte çevrimiçi etkinliklerin sunulduğu karma öğretim uygulanmıştır. Çalışma sonunda son test olarak uygulanan başarı testi sonuçlarına göre karma öğrenmenin yüz yüze öğrenmeye göre fark oluşturacak pozitif bir etkiye sahip olmadığı belirtilmiştir. Uygulanan kalıcılık testi başarı puanlarında, deney grubunun daha kalıcı öğrenme sağladığı görülmüştür. Karma öğrenme ortamındaki öğrenciler sürece yönelik öğrenciler, konuları kalıcı bir şekilde öğrendiklerini, tekrar ve uygulama

yaptıklarını, bazı durumlarda danışmanla iletişime geçme ihtiyacı duyduklarını, dersin web sitesindeki özelliklerin birçoğunu beğendiklerini belirtmişlerdir.

Young [17] toplamda 205 üniversite öğrencisinin katıldığı çalışmada İspanyolca dersi için karma öğretimin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler yüzyüze öğretim ile birlikte bilgisayar üzerinden alıştırma yapma imkânına sahip olmuşlardır. Deney grubunda çalışma sürecinin ilk kısmında yaşanan teknolojik problemlere rağmen çalışma sonunda başarılarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Banditvilai [19], üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmasında e-öğrenme ve yüz yüze öğrenme ortamının bir arada sunulduğu karma öğrenme ortamı hazırlamıştır. E-öğrenme ortamında sunulan alıştırmaların öğrencilerin İngilizce dil becerilerini geliştirdiği ve motivasyonlarına olumlu etkilediği bulunmuştur. Fakat çalışmaya katılan öğrencilerden bazıları yüzyüze öğrenme ortamını tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

Yılmaz [20], toplam 91 lisans öğrencisi ile gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına göre akademik başarıları, web materyalini kullanma davranışları, derse devamları, ortama yönelik memnuniyetlerini araştırmak için yüz yüze sınıf ortamı ve web tabanlı öğrenme ortamının harmanlandığı karma öğrenme ortamı oluşturulmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre, karma öğrenme ortamının farklı öğrenme yaklaşımına sahip öğrencilerin akademik başarıları, web tabanlı öğrenme ortamını düzenli kullanmaları, yüz yüze ve Web tabanlı öğrenme ortamına devamları üzerinde olumlu etkisi olduğu ve öğrencilerin iki ayrı öğretim ortamına yönelik memnuniyetlerinin yüksek olduğu ifade edilmiştir.

Ekici ve Karaman [21], 107 üniversite öğrencisinin katıldığı çalışmada farklı düzeylerdeki karma öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışma sonunda karma öğretimin yüz yüze öğretime göre daha avantajlı olduğu, daha kalıcı öğrenmeler sağladığı belirtilmiştir. Her karma öğrenme grubunda öğrenmenin gerçekleşmesi ise eğitimde kalite sorununa çözüm arayışı noktasında, karma öğretimin geleneksel yüz yüze öğretime bir alternatif olabileceği ifade edilmiştir.

Usta [22], üniversite öğrencileri ile “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme” dersi için yaptığı çalışmada karma uzaktan eğitim ortamları ile çevrimiçi öğrenme ortamlarını karşılaştırmıştır. Karma öğrenmenin yapıldığı deney grubundaki öğrenciler haftada 8

saat web ortamında, 8 saat sınıf ortamında çalışırken, kontrol grubundaki öğrenciler 8 saat web ortamında, 8 saat ise yine web ortamında etkileşim araçlarını kullanarak ve birbirleriyle çevrimiçi etkileşime geçerek çalışmışlardır. Çalışma sonunda uygulanan başarı testi sonuçlarına göre, karma öğrenme ortamındaki öğrencilerin kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu ve deney grubunda gerçekleşen öğrenmenin daha kalıcı olduğu belirtilmiştir.

Çardak [23], toplamda 30 üniversite öğrencisi ile Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde yaptığı çalışmada öğrencilerin etkileşimlerinin ve öğrenme düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, karma öğrenme sürecinde öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretim elemanı ve öğrenci-içerik etkileşimleri ile öğrencilerin öğrenme düzeyleri incelenmiştir. Karma öğrenme ortamı için etkileşim türüne ilişkin gözlenen etkileşim düzeylerinin uygulama sürecinde gelişme gösterdiği, öğrencilerin derse katılımları arttıkça etkileşimlerinin de arttığı ve öğrenme düzeylerinin artmasında oldukça etkili olduğu belirtilmiştir.

Pesen [24], toplamda 158 matematik ve sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencileri ile yaptığı çalışmada karma öğrenme ortamının öğretmen adaylarının başarısını, ders çalışma alışkanlıklarını ve güdülenmeleri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya katılan her iki bölüm kendi içinde deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Deney gruplarında karma öğrenme yöntemine göre dersler yüz-yüze ortamda ve internet ortamında sunulurken kontrol gruplarında ise yüz yüze öğrenme ortamında dersler işlenmiştir. Çalışma sonunda uygulanan akademik başarı testi sonuçlarına göre, matematik öğretmenliği karma öğretimin yapıldığı deney grubu kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yüksek başarı elde ederken sosyal bilgiler öğretmenliği deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin başarı testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Bitlis [25], yaptığı çalışmada İngilizce öğretimi için karma öğrenme ortamının ne gibi özelliklerinin bağımsız öğrenme becerilerini teşvik ettiğini araştırmıştır. Bu amaçla 'My English Lab (MeLab)' isimli programı yüzyüze öğrenme ortamına entegre ederek karma öğrenme ortamı oluşturmuştur. Toplamda 36 üniversite hazırlık öğrencisinin katıldığı çalışmada karma öğrenme yönteminin öğrencilerin bağımsız öğrenme becerilerini desteklediği ve bağımsız öğrenmeyi teşvik ettiği belirtilmiştir.

Kahyaoğlu [26] yaptığı tez çalışmasında sorgulayıcı öğrenme, karma öğrenme ve normal öğrenme ortamlarının bilgisayar dersindeki etkilerini araştırmak amacıyla bilgisayar dersine yönelik sorgulayıcı öğrenme ve harmanlanmış öğrenme ortamları hazırlanmıştır. Araştırmaya her gruptan 25, toplam 75 üniversite öğrencisi katılmıştır. Uygulama sonrasında uygulanan başarı testi ve kalıcılık testi sonuçlarına göre karma öğrenme ve sorgulayıcı öğrenme ortamı ile ders işlenen deney gruplarının başarı puanları ve kalıcılık düzeyleri kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirtilmiştir.

Korkmaz ve Karakuş [15] 10.sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmada Coğrafya dersinde karma öğrenme ortamının başarıya ve öğrencilerin tutumuna olan etkisini araştırmışlardır. Kontrol grubundaki öğrenciler için öğretmen merkezli, yüz yüze öğrenme ortamında geleneksel öğrenme metodu kullanılırken, deney grubundaki öğrencilere bilgisayar laboratuvarında konuyla ilgili anlatım sonrasında ilgili görseller ve animasyonlar sunulmuştur. Ders sonrasında öğrencilere web sitesi üzerinden konuyla ilgili daha detaylı bilgi sunulmuş, öğrenciler etkinliklerle ilgili cevaplarını mail aracılığıyla öğretmene iletmışler ve konuyla ilgili soruları olduğunda mail aracılığıyla öğretmenlerinden cevap alabilmişlerdir. Çalışma sonunda uygulanan tutum ve başarı testine göre, karma öğrenme ortamında yer alan öğrencilerin Coğrafya dersine karşı pozitif tutuma sahip oldukları fakat deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin başarısında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Tüysüz ve Balaban [13], yaptıkları çalışmada karma öğrenme modelinin ilköğretim 7. Sınıf öğrencilerin fen ve teknoloji dersindeki başarılarına, tutumlarına ve motivasyonlarına etkisini incelemiştir. Deney ve kontrol gruplarından oluşan çalışma gruplarından kontrol grubuna yüz yüze öğrenme metodu ile deney grubuna ise karma öğrenme metodu ile öğretim gerçekleştirilmiştir. Karma öğrenme metodunun öğrencilerin başarı, tutum ve motivasyonlarını artırmada daha etkili olduğu görülmüştür.

Ceylan [3], 7 hafta süren çalışmasını toplamda 53 6.sınıf öğrencisi ile gerçekleştirmiştir. Deney grubunda 7 haftalık süreçte Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersinde işlenen “Problem Çözme, Programlama ve Yazılımsal Ürün Geliştirme” ünitesi zenginleştirilmiş web araçları (Video-konferans, Öğretim Yönetim Sistemi, Tartışma alanları vs.) ile desteklenen karma öğrenme ortamıyla ele alınmış, kontrol grubunda ise deney

grubuna sunulan zenginleştirilmiş içeriklerin tamamı sadece sınıf ortamında erişimi sağlanarak geleneksel öğretim ortamı hazırlanmıştır. Çalışma sonucunda karma öğrenme ortamının deney grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarılarında olumlu bir fark oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenciler karma öğrenme ortamındaki zenginleştirilmiş içeriklerden ve etkileşimlerden memnun kaldıklarını belirtmişlerdir.

Yıldız [27], ilköğretim 7.sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada karma öğrenme ortamlarının öğrencilerin akademik başarısına olan etkisini araştırmıştır. Bu amaçla Sosyal Bilgiler dersinde deney grubu için yüz yüze eğitim ortamı ile bilgisayar destekli öğretimin bir arada kullanılacağı karma öğrenme ortamı oluşturulurken kontrol grubunda yüz yüze sınıf ortamında çalışılmıştır. Araştırma sonucunda uygulanan başarı testi sonuçlarına göre karma öğrenme ortamındaki öğrencilerin başarı puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sarıtepeci [28], yaptığı tez çalışmasında ilköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde karma öğrenme ortamlarının öğrencilerin derse katılımına, akademik başarısına, derse karşı tutumuna ve motivasyonuna etkisini araştırmıştır. Çalışma sonunda gruplar karşılaştırıldığında karma öğrenmenin daha yüksek düzeyde akademik başarı sağladığı ve derse karşı tutumu daha olumlu düzeyde etkilediği ifade edilmiştir. Her iki ortamda öğrenim gören öğrencilerin derse katılım düzeyleri ve derse karşı motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Ancak harmanlanmış öğrenme yaklaşımı, yüz yüze öğrenme yaklaşımına göre öğrencilerin derse katılım ve derse karşı motivasyon erişi düzeylerini anlamlı derecede daha olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Banditvilai [19], karma öğrenmeyi öğretim hedeflerine daha başarılı bir şekilde ulaşmak için kullanılabilecek önemli bir yaklaşım olduğunu belirtmiştir. Nitekim karma öğrenme üzerine yapılan çalışmalarda da karma öğretimin yüz yüze öğretime göre daha avantajlı olduğu, daha kalıcı öğrenmeler sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Mobil teknolojiler sayesinde kablosuz internet bağlantısı aracılığıyla bilgiye herhangi bir zamanda ve yerde ulaşılabilir [29]. Mayısela [30] karma öğrenmeyi desteklemek için mobil teknolojilerin artarak daha fazla kullanılacağını belirtmiştir. Mayısela [30] çalışmasında mobil teknolojilerin karma öğrenme ortamında kullanımıyla öğrenme

içeriğine erişimi ve iletişimi arttırdığını belirtmiş ve mobil teknolojilerin karma öğrenmeyi destekleyebileceğini ifade etmiştir.

1.1.4 Mobil Öğrenme

Günümüzde öğrenme süreci artık sınıfın dört duvarı ya da Internet ortamı ile sınırlı değildir [31]. Özellikle mobil telefonlar ve avuç içi bilgisayarlar sayesinde bilgiye erişmek artık çok daha kolaydır [32]. Öğrenme yolları, eğitimsel ortamların daha hareketli, taşınabilir ve bireyselleştirilmiş olmasıyla birlikte önemli ölçüde değişmektedir [33]. Kablolu iletişimin yerini alan kablosuz iletişim teknolojileri sayesinde [33] ve kablosuz ağları kullanan mobil tabletler ve akıllı telefonlar gibi mobil cihazların sayısının artmasıyla [34] eğitimsel uygulamalar hayatın içerisine kolaylıkla entegre edilebilir hale gelmiştir [33]. Son zamanlarda, daha az pahalı, daha hafif ve daha güçlü hale gelen mobil telefonlar sadece iletişim için değil, eğitimsel amaçlar açısından da popüler olmuştur [35].

Kablosuz teknolojiler, eğitimde kökten değişiklik yapmakta ve sınıf içi öğrenme ve öğretimi herhangi bir yerde ve zamanda öğrenme şekline dönüştürmektedir [36]. Kablosuz teknolojiler ve mobil cihaz sayısının artması mobil öğrenmeye imkân sağlamaktadır. Mobil öğrenme, kronolojik sıralamada uzaktan öğrenmenin bir parçası olarak ortaya çıkan e-öğrenmenin arkasından gelmektedir [37]. Uzaktan öğrenme, öğretmen ve öğrencinin fiziksel olarak aynı ortamda bulunmadığı [38] ve bilgi aktarımının video konferans, videoteyp, telefon hattı, İnternet gibi iletişim ortamlarıyla gerçekleştiği bir öğrenme biçimi olarak tanımlanmakta [38], [39] ve kullanıcının temposuna göre uygun yer ve zamanda gerçekleşmektedir [40]. E-öğrenme ise bireysel öğrenmeyi desteklemek için [41] elektronik kaynaklar veya ağ teknolojileri aracılığıyla iletilen bilgi ve becerilerin kazanımı olarak tanımlanmaktadır [42]. E-öğrenme, tüm eğitim seviyesindeki öğrencilerle ve her yaştan öğrencilerin çeşitli ilgi ve ihtiyaçlarına göre kullanılabilir [39]. Özetle uzaktan eğitimdeki değişim, uzaktan öğrenmeden e-öğrenmeye ve e-öğrenmeden mobil öğrenmeye evrilerek ilerlemekle birlikte [43], uzaktan eğitimin e-öğrenmenin, e-öğrenmenin de mobil öğrenmenin kaynaklarından yararlandığı söylenebilir.

Mobil öğrenme ile ilgili en önemli nokta e-öğrenme ile karıştırılmaması gereğidir [44]. Mobil öğrenme, yani mobil cihazlarla aracılığıyla öğrenme, elektronik ortamdan

faydalanılarak gerçekleşir ve bu tanım aynı zamanda e-öğrenmenin tanımını da karşılamaktadır [45]. Fakat e-öğrenmede mobil cihazlar yer alabilir ya da almayabilir [45] ve öğrencinin hareket halinde olmasını dikkate almaz [44]. Mobil ğrenmede ise önemli olan kullanılan teknolojiden ziyade öğrenenin hareketli olmasıdır [46]. Mobil ğrenmeye bu perspektiften bakıldığında, kitap ve diğerk taşıyabilir kaynaklar açısından e-öğrenmeden daha uzun süredir var olduğunu düşünölebilir [43], ancak günümüzde mobil öğrenmenin nasıl kullanıldığını teknoloji belirlemektedir [43], [47]. Gelişen teknoloji, çok sayıda öğrenme kaynağının cebimizde taşınmasına ve istenilen yer zamanda bilgiye erişilmesine imkân tanımaktadır [43].

Uzaktan ğrenmenin kendi özgü özellikler taşıyan bir uygulama alanı olan mobil öğrenme e-öğrenmeye nazaran daha yeni bir trenddir [48]. Bu yöntem zaman ve yer kısıtlarını ortadan kaldırabilmekte, insanlar böylelikle bireysel çalışma ihtiyacına göre, istedikleri yerde ve zamanda öğrenebilmektedirler [49]. E-ğrenme, sınıf veya okul ortamının dışında öğrenmeye imkân sağlarken, mobil öğrenme, öğrenmenin statik kaynaklar tarafından kısıtlanmadan [50] ve belirli bir fiziksel ortama gerek duyulmadan herhangi bir yerde gerçekleşmesine imkân tanımaktadır [43]. Böylece e-öğrenme, sınıf içi öğrenmeye alternatif veya tamamlayıcı olabilirken [43], mobil öğrenme ise hem e-öğrenme [43], [37] hem de geleneksel öğrenme için tamamlayıcı olabilmektedir [43], [37], [49].

Mobil ğrenme kavramını detaylıca incelemeden önce “mobil cihaz” kavramına değinilmesi gerekirse: mobil cihazlar, gömleğin ya da ceketin cebine sığacak kadar küçük [50], taşıyabilir, kullanımı kolay ve akıllı elektronik aygıtlar olarak tanımlanabilir [51]. Bulun ve diğerkleri [52] mobil cihazları; cep telefonları, el bilgisayarları, tablet PC’ler, notebooklar olmak üzere dört ana gruba ayırmaktadır. Woodill [44] ise mobil öğrenme için kullanılan cihazları; mobil telefonlar, akıllı telefonlar, kişisel dijital ajandalar, dizüstü bilgisayar, elektronik tablet, Mp3 oynatıcı, portatif navigasyon, dijital kameralar, taşınır oyun cihazları ve USB depolama aygıtları olarak daha geniş çapta sıralamıştır. Caudill [50] de PDA’ları, mobil telefonları ve MP3 oynatıcıları mobil öğrenme teknolojileri olarak ele almaktadır. Tablet ve laptop bilgisayarların mobil cihazlar kapsamında değerkendirilmesi konusunda tartışmalar yer almaktadır [42]. Kukulska-Hulme [53] ise mobil öğrenme için cep telefonu, akıllı telefonlar, avuçiçi

bilgisayarların yanı sıra laptop ve tablet bilgisayar gibi elde taşınır cihazların da kullanılabileceğini belirtmiştir.

Bu cihazların kullanıldığı mobil öğrenme ile ilgili olarak alan yazında pek çok tanımla karşılaşmaktadır. Bu tanımları iki grupta inceleyecek olursak; birinci grup tanımlar, mobil öğrenmeyi tanımlarken mobil cihazın varlığına odaklanmıştır. Traxler [54], mobil öğrenmeyi “avuç içi bilgisayar ve elde taşınabilir diğer teknolojilerin sağladığı öğrenme” olarak tanımlarken, El Hariry [51], “mobil cihaz kullanılarak gerçekleşen herhangi bir öğrenme şekli” olarak ifade etmektedir. Behera [42] da mobil öğrenmeyi, “öğrencilerin taşınabilir öğrenme aygıtlarını kullanarak herhangi bir yerde ve zamanda öğrenebilmesi” olarak tanımlamıştır. Buna paralel olarak Georgieva ve diğerleri [55] “mobil cihazlar vasıtasıyla kişilerin herhangi bir zamanda ve yerde ders içeriklerine erişebilmesi” tanımını kullanmaktadırlar. Benzer şekilde Wang, Wu ve Wang ‘a [37] göre de mobil öğrenme, “içeriğin mobil telefon, kişisel dijital ajandalar, akıllı telefonlar, dijital ses oynatıcılarını kapsayan mobil cihazlar ve kablosuz internet kullanımıyla herhangi bir zamanda ve yerde öğrenciye iletilmesini” ifade etmektedir. Woodill [44] da “akıllı telefon, tablet ya da netbook gibi bir mobil elektronik cihazda gerçekleşen kişiselleştirilmiş öğrenme biçimi” olarak tanımlamaktadır. Liu [49]’ya göre mobil öğrenme, “kişisel elektronik ajanda (PDA), mobil telefon, laptop ve tablet bilgisayar teknolojileri gibi mobil ve taşınabilir bilgi teknolojileri cihazlarının eğitim ve öğretimde kullanımını” ifade etmektedir. Mobil öğrenmeyi O’Malley ve diğerleri [34] da “mobil telefon, kişisel dijital ajanda ya da laptop bilgisayarlar gibi kablosuz cihazlar aracılığıyla gerçekleşen öğrenme” olarak tanımlamıştır. Görüldüğü gibi tüm bu tanımların ortak noktası mobil öğrenme için herhangi bir mobil teknoloji cihazının kullanılmasını yeterli görmeleridir. Bu grupta yer alan tanımlara göre insanlar herhangi bir yer ve zamanda bilgiye erişebildikleri için [56] seyahat ederken ya da bir şeyler beklerken, mobil cihazlarıyla internete bağlanıp öğrenmeyi sürdürebilirler [57]. Ancak bu tanımlarda mobil cihazlar aracılığıyla öğrenmenin kişiselleştirilmesi ya da iyileştirilmesi gibi hedeflere yapılan vurgunun ikinci planda kaldığı görülmektedir.

Mobil öğrenme için yapılan ikinci gruptaki tanımlar, öğrenmenin mobil cihazlar aracılığıyla gerçekleşmesine, zaman ve mekândan bağımsız olmasına odaklanmaktadır. Lan ve Sie [58], mobil öğrenmeyi, “öğrenme materyallerine istenilen yer ve zamanda mobil cihaz ve İnternet aracılığıyla erişim sağlanmasına imkân tanıyan bir öğrenme

modeli” olarak tanımlamaktadır. Martin ve Ertzberger [59] ise “öğrencilerin bilgiye herhangi bir yerde ve zamanda mobil teknolojiler aracılığıyla ulaşarak bağlam içerisinde özgün aktiviteleri yerine getirmeleriyle gerçekleşen öğrenme” olarak ifade etmektedir. Rossman [43] ise mobil öğrenmeyi “mobil telefon ve avuç içi bilgisayar gibi mobil teknolojilerin öğrenme sürecini iyileştirmek için kullanımı” şeklinde tanımlamaktadır. Diğer bir tanıma göre de mobil öğrenme, “öğrencilerin, hareket halinde iken sınıf arkadaşları, öğretmenleri ve eğitim kaynaklarını kapsayan öğrenme ortamlarıyla bağlantı halinde iken gerçekleştirdikleri bir dizi öğrenme biçimi”dir [60], [61].

Görüldüğü gibi birinci grupta öğrenme için mobil cihaz kullanımına odaklanılırken, ikinci grupta öğrenme/öğretme sürecine bir şekilde yardım/destek olma özelliğine odaklanıldığı fark edilmektedir. Tüm bu alanyazın tanımlamaları doğrultusunda bu tezde **mobil öğrenme**, *öğrencilerin avuç içi mobil teknolojiler aracılığıyla istedikleri yer ve zamanda, öğretmen ve arkadaşlarıyla iletişim halinde, öğrenme materyalleri ile etkileşime girerek öğrenme faaliyetlerini sürdürmesi* anlamında kullanılmaktadır.

1.1.5 Mobil Öğrenmenin Özellikleri

Mobil öğrenmeyi diğer öğrenme yöntem ve ortamlarından ayırt etmek için kullanılabilecek bazı özelliklerden bahsedilebilir. Bu özellikler ‘taşınabilir’, ‘zaman ve mekân bağımsız’ ve ‘anlık’ başlıkları altında incelenmiştir.

Taşınabilir: Genelde, mobil aygıtlar gömleğin ya da ceketin cebine sığacak kadar küçük elektronik cihazlar olarak tanımlanabilir [50]. Mobil cihazların taşınabilirliğinin sağladığı en önemli öğretimsel faydalardan biri ders materyallerine herhangi bir yer ve zamanda erişim desteğidir [62]. Bu cihazların taşınabilir olması sınıfta veya herhangi bir yerde, öğrencilerin bilgisayar laboratuvarına gitmelerine gerek olmadan bilgiye erişebilmelerine imkân sağlamaktadır [50], [63]. Böylece bireyler istedikleri an eğitsel etkinliklerini gerçekleştirebilmektedir [33].

Zaman ve Mekân Bağımsız: Mobil öğrenme, öğrenmenin herhangi bir zaman ve ortamda gerçekleşmesine imkan tanımaktadır [50]. Mobil öğrenme, avuç içi cihaz ile birlikte bir iletişim teknolojisinin kullanımıyla herhangi bir zamanda ve yerde gerçekleşebilmektedir [64]. Yani, mobil öğrenme, öğrenmenin statik kaynaklar tarafından kısıtlanmadan [50] ve önceden belirlenmiş sabit bir konumda olmasını gerektirmeyen [34], kullanıcıların istedikleri yer ve zamanda mobil cihazlar sayesinde

ders içeriklerine erişebilmelerine imkân tanımaktadır [43], [55], [58], [65]. Öğrenciler, okula giderken, eve dönerken, otobüste mobil telefonlarında, parmaklarının ucunda olan mobil içeriği istedikleri kadar tekrar etme olanağıyla boşa geçen zamanlarını değerlendirebilme imkânına sahiptirler [66]. Dolayısıyla mekân mobil öğrenme için önemsizdir [49].

Anlık: Mobil öğrenme, bireylerin istedikleri anda bilgiye erişim sağlamalarına imkan tanımaktadır [56]. Mobil cihazlar sayesinde bireyler, çeşitli eğitim kaynaklarına veya internete anlık erişim sağlayabilmektedirler [67]. Özellikle hayatımızın rutin bir parçası haline gelen mobil telefonların [35] taşınabilirliği ve anında cevap verilebilir olması, öğrencilerin istedikleri yer ve zamanda öğrenmelerine imkân tanımaktadır [68]. Böylelikle öğrenciler herhangi bir konu hakkında bilgiye ihtiyaç duydukları anda gecikmeden mobil cihazlarını kullanarak internete bağlanabilirler ve ihtiyaçları olan bilgiyi bulabilirler [69]. Yani öğrenciler ihtiyaç duyduklarında sorunlara çözüm bulabilmek ve bilgiye erişebilmek için mobil cihazları kullanabilirler. [33].

1.1.6 Mobil Öğrenmenin Avantajları

Mobil öğrenme, öğrenme için pek çok bakımdan faydalı ve kullanışlı olarak değerlendirilebilir [44]. Mobil öğrenmenin sağladığı faydalar aşağıda başlıklar altında incelenmiştir.

Bilgiye Erişim ve İletişim Kolaylığı: Mobil teknolojiler, öğrenme sürecini kolaylaştırabilirler [70] çünkü öğrenciler, dijital medya cihazlarıyla günün her saatinde eğitim materyallerini görüntülemek için belirli bir ortama gerek duymadan, bilgiye kolaylıkla ulaşabilirler [50]. Buna paralel olarak Chen ve diğerleri [33] de mobil öğrenme sayesinde öğrencilerin, uzmanlarla veya arkadaşlarıyla eşzamanlı olarak veya farklı zamanlarda iletişime geçebileceğini ve böylece uzman tarafından sağlanan bilginin daha ulaşılabilir olduğunu belirtmektedir. Aynı zamanda, öğrenciler ihtiyaç duydukları yer ve zamanda mobil cihazları aracılığıyla birbirleriyle veya internetle etkileşime geçebilirler [33], [69]. Rossman [43] mobil öğrenmenin, öğrenciler arasında gayri resmi bir iletişim sağladığını, Woodill [44] ise iletişimi kolaylaştırması bakımından mobil öğrenmenin avantajlı olduğunu belirtmiştir.

Zenginleştirilmiş Öğrenme Deneyimi: Mobil öğrenmede esas olan, tüm bilgisayar tabanlı öğrenme içeriklerini mobil formata dönüştürmek değil, bunun yerine mobil

cihazların tüm öğrenme stratejilerini nasıl pekiştireceği ve bu stratejilerle nasıl uyum sağlayacağını dikkate alınması gerektiğidir [71]. Mobil öğrenme, gelişmiş bağlantı ve hareket kabiliyetiyle öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirebilmektedir [56]. Mobil öğrenme ile öğrenciler ders kitabı veya ders notlarını açmadan, bir web sitesine bağlanmadan ya da bilgisayarın önünde oturmadan, multimedya veya kısa mesaj yoluyla aldıkları materyal ile çalışmaya teşvik edilebilir [66].

Aktif Katılım: Öğrenciler, öğretmen tarafından sunulan bilgiyi pasif olarak almak yerine, mobil öğrenme cihazlarıyla kendi öğrenme süreçlerine dâhil oldukları için daha anlamlı öğrenme gerçekleşmektedir [45]. Aynı zamanda öğrencilerin öğrenilen konularla ilgili yapılan konuşma ve tartışmalara aktif katılımını teşvik ederek, öğrencilerin öğrenme performansını arttırmaya imkân sağlamaktadır [72]. Buna paralel olarak, Mistar ve Embi [73] mobil cihaz kullanarak aktif olarak konuşma ve tartışmalara katılımı ile öğrenen performanslarının gelişimine imkan sağlandığı belirtilmektedir.

Kişiselleştirilmiş Öğrenme: Mobil öğrenme sistemleri, öğrencilerin ihtiyacı olduğu yer ve zamanda eğitsel içeriğin iletilmesini sağlamaktadır [74]. Bu özelliği sayesinde öğrencileri ne zaman, nerede ve ne öğrenmek istedikleri konusunda kısıtlamadığı için öğrenci merkezli öğrenmeyi [69] ve kişiselleştirilmiş öğrenmeyi destekleme potansiyeline sahiptirler [44]. Geleneksel öğrenme ortamında dersi veren öğretmenin ne hissettiği önemli iken, mobil öğrenmede öğrencilerin hissettiklerinin önemli olduğu fikrine dayanır, çünkü mobil öğrenme ile ne öğreneceği konusunda seçim yapan öğrencidir [44]. Özdamlı ve Cavuş [75], mobil öğrenmenin öğrencinin ilgi, deneyim ve ihtiyaçları üzerine kurulduğunu ifade etmiştir. Öğrenciler özgün ve kesintisiz öğrenme ortamında desteklenebilir [76]. Mobil öğrenme, öğrencilerin sahip oldukları kısa zaman aralıklarında öğrenmelerine imkân tanımaktadır [65].

İşbirliklilik: Mobil öğrenme işbirlikli çalışmaya imkân sağlamaktadır [49]. Öğrenciler, eğitimde mobil cihazları ev ödevleri ve projeleri için kullanabilirler [75]. Benzer şekilde gayri resmi olarak okul ödevlerinde birlikte çalışmak veya bilgi edinmek için [62] uzmanlarla, arkadaşlarıyla ve diğer materyallerle etkili bir biçimde eş zamanlı ve eş zamanlı olmayan şekillerde iletişim kurabilirler [33]. Bu şekilde öğrenciler kendi bulgularıyla diğerlerine katkıda bulunabilecekleri gibi, aynı zamanda diğerlerinin bulgularından kendi bilgilerini düzeltebilirler [69].

İlgi ve Motivasyon: Mobil öğrenme, öğrencilerin derse katılımlarını arttırdığı için ders ile ilgili araştırma yapma konusunda daha fazla motive etmektedir [45]. Kitaplardan elde edilen geleneksel bilgi ve öğretimle karşılaştırıldığında, mobil öğrenme, öğrencileri ilgi ve motivasyonlarını tetikleyen daha çekici bir öğrenme biçimi olarak görülmektedir [77].

Yaşam Boyu Öğrenme: Mobil öğrenme yaşam boyu eğitim için önemlidir [56]. Mobil öğrenme sayesinde bireye yaşamın içinde, sanki yaşamın bir parçasıymış gibi gerekli mesajları ulaştırarak yaşam boyu öğrenmenin gerekleri yerine getirilebilmektedir [52].

Önemli faydalarının yanı sıra, mobil cihazların öğrenme amacıyla kullanıldığında karşılaşılan bazı kısıtları da söz konusu olabilmektedir [78]. Aşağıda bu kısıtlar özetlenmektedir.

1.1.7 Mobil Öğrenmenin Sınırlılıkları

Kutluk ve Gülmez [32], mobil öğrenmenin sınırlılıklarını maliyet, öğretmen ve öğrencinin alışkanlıkları, öğrencilerin ve öğretmenin isteksizliği, mobil öğrenmenin etkililiği hakkındaki olumsuz algı ve teknik sınırlılıklar olarak ifade etmiştir. Genel olarak, mobil öğrenme uygulamalarında sık rastlanan teknik sınırlılıklar ve güçlükler arasında şunlar sayılabilir: küçük ekran ve klavye boyutu [32], [37], [43], [45], [51], sınırlı hafıza [32], [51], zaman zaman yaşanan bağlantı kopmaları [32], [37], sınırlı pil ömrü [32], [51], kısıtlı işlemci gücü [37], [43], cihaz ve donanım ihtiyaçları [31], telefon hattı ve internet hattı için ödeme yapılması [31], [51] ve sınırlı veri girişi [37], [43].

Mobil cihazları dış ortamlarda kullanmanın meydana getirdiği bazı sınırlılıklar da bulunmaktadır. Corlett ve Sharples [79], yoğun ekran parlaklığı sebebiyle mobil cihazların dış ortamlarda kullanılmasının neredeyse imkânsızlaştığını, El Hariry [51] ise mobil cihazları kalabalık ortamlarda kullanmanın zor olduğunu belirtmiştir.

Ek olarak aynı mobil öğrenme ortamında olan öğrenenler, belli bir cihaz türünün işlemci gücü, ağ bağlantısı ya da diğer özellikler bakımından farklı modellerine sahip olabilirler [50]. Bu farklılıkların olduğu durumlarda öğrencilerin imkânları, sahip oldukları mobil teknolojilerin sunduğu imkânlarla sınırlı kalacaktır. Çünkü tüm kullanıcılar belli bir cihaz türüne sahip olmasına rağmen, model, işlemci gücü, ağ bağlantısı ya da diğer özellikler bakımından farklı kapasitelere sahip olabilirler [50].

Teknik sınırlılıklar ve uygulama güçleri dışında Dimitrios ve arkadaşları [78] ise öğrenciler için internette araştırma süresinin gecikmesi ya da öğrenci davranışlarına yönelik sınırlılıkların altını çizmektedirler. Öğrenciler sıklıkla öğrenme materyaline erişme ve edinmeye çalışırken dikkatin dağılması, ortama dalıp gitmek, zihinsel ek yük gibi zorluklarla başa çıkmaktadır [78]. Lu [68] ise alışılmamış sunum ve öğrenme etkinliklerinin, öğrencilerin öğrenme içeriklerini okumalarını engelleyebileceğini belirtmiştir.

Karma öğrenme ortamında, öğrenciler öğrendikleri bilgi ve becerileri sınıf içinde ve dışında öğretmenin desteğiyle uygulamak için farklı öğrenme kaynaklarına kolay erişebildiklerinden dolayı [80], öğrencilerin mobil öğrenme ortamında karşılaşabileceği bazı zorlukların üstesinden gelinebilir. Bununla birlikte mobil öğrenme, karma öğrenme ortamında öğrenmeyi destekleyici olarak kullanıldığında, bazı sınırlılıkları ortadan kaldırılabilir. Lu [68]'nin belirttiği alışılmamış sunum ve öğrenme etkinliklerinin, öğrenme içeriklerinin okunmasını engelleyebilecek olması sınırlılığı karma öğrenme ortamlarında giderilebilir. Örneğin alışılmamış öğrenme etkinliklerin ilk defa sınıf ortamında kullanılması ve mobil öğrenme ortamında yapılması istenen etkinliklerin sınıfta uygulanması daha sonra mobil öğrenme ortamında da bu içeriklerin sorunsuz bir şekilde okunmasını veya kullanılmasını sağlayabilir.

1.1.8 Mobil Öğrenmenin Dil Öğretiminde Kullanımı

Bilginin öneminin çok büyük ölçüde arttığı günümüzde yabancı bir dil bilmenin önemi her geçen gün daha da artmaktadır [35]. Her alanda olduğu gibi dil öğretiminde de mobil öğrenmenin kullanılmasıyla ilgili pek çok çalışma bulunmaktadır. Kablosuz mobil teknolojilerinde, özellikle mobil telefonlara dayalı gelişmeler, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini geleneksel sınıf ortamının dışına taşımalarına ve öğrenmeyi farklı şekilde tasarlamaya benzersiz bir fırsat sunmaktadır [81]. Mobil telefonların kullanıldığı çalışmaların sonuçlarında öğrenme sürecinde pozitif etkileri olduğu görülmüş ve mobil öğrenmenin, yabancı dil olarak İngilizce öğrenimi için rahat, orijinal ve kapsamlı bir ortam sunduğu belirtilmiştir [35].

Öğrenme aracı olarak cep telefonu kullanmak, yeni bir dil öğrenmek için öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayan, yenilikçi ve öğrencileri heyecanlandıran yöntemlerden biri

olabilmektedir [47]. Mobil öğrenmenin İngilizce öğretiminde kullanıldığı farklı yaş gruplarıyla yapılan çalışmalar incelendiğinde, genel olarak öğrencilerin mobil öğrenmeye karşı olumlu yönde görüş bildirdikleri ve akademik başarılarına katkı sağladığı görülmüştür.

Yapılan çalışmalar, sağladığı akademik başarı bakımından incelendiğinde dil öğreniminde mobil cihaz kullanımının etkili bir öğrenme aracı olduğuna dair çok sayıda bulguya rastlanmaktadır: Mobil öğrenmenin dil öğretiminde kullanımına ilişkin çalışmalarda; kelime öğrenimi için mobil öğrenmenin etkili bir araç olduğu [35], [48], mobil telefon tabanlı öğretim sistemine karşı pozitif bir tutum içinde oldukları [36], [68] ve dil öğrenimi üzerinde olumlu yönde etkisinin olduğu belirtilmiştir [47].

Başoğlu ve Akdemir [35], kelime öğrenimi aracı olarak mobil telefon kullanımının geleneksel kelime öğrenimi araçlarından biri olan Flash kartlara göre daha etkili olduğunu belirtmişlerdir. Lu [68] kâğıt çıktı veya SMS özelliğini kullanılarak kelime kazanımı arasındaki araştırmış ve SMS yoluyla kelime öğrenenlerin daha başarılı olduğu sonucuna varmıştır. Bu çalışmayla benzer olarak Çavuş ve İbrahim [36] mobil telefonların SMS hizmeti aracılığıyla yeni kelimelerin öğrenilebileceğini ifade etmişlerdir. Stockwell [82] ise öğrencilerin kelime kazanımında mobil telefon ve bilgisayar ortamının etkisinin benzer olduğunu, bazı etkinliklerde mobil öğrenme ortamının bazı etkinliklerde ise bilgisayar ortamının daha etkili olduğunu belirtmiştir. Saran ve diğerleri [66], yaptıkları çalışmada cep telefonu, web sayfası ve çalışma notları olmak üzere üç farklı yöntemle İngilizce telaffuz öğrenimleri desteklenen gruplardan cep telefonu grubundaki öğrencilerin, ölçülen telaffuz kazanımlarının diğer gruplara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Azar ve Nasiri [47], ise cep telefonu ve CD-ROM üzerinden dinleme kazanımını araştırdıkları iki gruptan cep telefonu grubunun dinleme kazanımının daha yüksek olduğunu bulmuşlardır.

Mobil öğrenmenin öğrencilerin motivasyonuna etkisini inceleyen çalışmalarda da genellikle motivasyona olumlu yönde etkisi olduğuna dair bulgulara erişilmiştir. Örneğin; Rosell-Aguilar [83], mobil destekli dil öğrenme çalışmalarının motivasyon açısından avantaj oluşturduğunu, buna paralel olarak; Stockwell [84], de birçok araştırmacının dil öğretiminde mobil teknolojileri kullanımının öğrencileri motive ettiğini ve öğrenme sürecini eğlenceli hale getirdiğini ifade etmiştir. Ayrıca Başoğlu ve Akdemir [35], yaptıkları çalışmada mobil öğrenme ortamında kelime öğrenen

öğrencilerin yüksek motivasyona sahip olduklarını belirtilmiş; Lu [68] ise mobil telefonların motivasyonu sağlaması ve dile maruz kalma süresini arttırması yönünden İngilizce kelimeleri öğrenmede daha etkili olabileceğini ifade etmiştir. Fakat yine aynı çalışmada öğrencilerin bir kısmının kelime öğretimi için SMS ile sunulan içeriklerden memnun olmadıklarını belirtmişlerdir.

1.1.9 Mobil Destekli Karma Öğrenme Ortamları

Karma öğrenme, yüz yüze öğrenme ve bilgi ve iletişim teknolojileri ile desteklenen öğrenme yöntemlerini içeren bir kavramdır [85]. Musawi [11], karma öğrenmenin, zamanla avuçiçi cihazlardan özellikle cep telefonlarının kullanımını kapsayacağını belirtmiştir. Örneğin yüksek hızda internet sayesinde akıllı telefonlar aracılığıyla artık bilgiye anında erişim sağlanabilmektedir. Nitekim Mayisela [30]'da mobil teknolojilerin karma öğrenme ortamlarında daha fazla kullanılmaya başladığını belirtmiştir.

Başka bir araştırmada Barhoumi [86], Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinde mobil teknolojilerin kullanıldığı karma öğrenme ortamı oluşturmuştur. Kontrol grubunda dersler yüzyüze işlenirken, deney grubunda haftalık 2 saat yüzyüze ders ile birlikte 1 saat WhatsApp üzerinden öğrenme etkinlikleri gerçekleştirmişlerdir. Çalışma sonunda uygulanan başarı testi sonuçları deney grubunun kontrol grubuna göre daha başarılı olduğunu göstermiştir.

Hou ve diğerleri [87], yaptıkları çalışmada ortalama 20 yaşında olan toplam 58 üniversite öğrencisi ile çalışmışlardır. Bu çalışmada müze öğrenme ortamında geleneksel, kâğıt tabanlı ve mobil öğrenme yönteminin kullanıldığı 3 farklı karma öğrenme grubu oluşturulmuştur. Çalışma sonunda uygulanan başarı testlerine göre mobil öğrenmenin kullanıldığı karma öğrenme grubundaki öğrencilerin başarısı diğer iki gruba göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Kwang ve diğerleri [88] üniversite öğrencileri için kısa mesaj servisi (SMS) kullanarak bir karma öğrenme ortamında mobil teknolojilerden faydalanmışlardır. Bu çalışmada karma öğrenme ortamlarında mobil teknolojilerin kullanımının öğrencilerin etkinliklere katılımını arttırdığı ve öğrenci ile öğretmen arasındaki etkileşimi artırarak daha etkili bir öğrenme ortamı sağlandığı belirtilmiştir.

Benzer şekilde Mayisela [30], üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada bilgisayar bilimleri dersi için karma öğrenme ortamında mobil teknoloji kullanımının erişilebilirliği ve iletişimi nasıl etkilediğini araştırmıştır. Çalışma sonunda mobil teknolojiye erişimi olan öğrencilerin karma öğrenme ortamında ders içeriğine erişme fırsatlarını arttığı ve iletişimi artırma potansiyeline sahip olduğu belirtilmiştir.

1.1.10 Bir Mobil Uygulama Olarak Whatsapp'ın İngilizce Öğretiminde Kullanımı

Son yılların popüler mobil uygulamalarından biri olan Whatsapp, internet bağlantısı gerektiren, kullanıcıların birbirlerine sınırsız sayıda metin, fotoğraf, video veya sesli mesajlar gönderebilmelerine ve kullanıcı gruplarının oluşturulmasına imkân tanıyan ve tüm akıllı telefonlarda çalışabilen bir uygulama olarak tanımlanmaktadır [72]. Bu özellikleri ile Whatsapp; öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci arasında iletişim kurmak için elverişli bir uygulama olması sebebiyle İngilizcenin ikinci dil olarak öğrenildiği sınıflarda bir öğrenme aracı olarak kullanılabilen bir mobil uygulamadır [73]. Eğitimde Whatsapp kullanımı, öğrencilerin öğrenilen konularla ilgili yapılan konuşma ve tartışmalara aktif katılımını teşvik ederek öğrencilerin öğrenme performansını arttırmaya imkân sağlayabilir [72]. Çeşitli araştırmalarda Whatsapp'ın; işbirlikli öğrenme deneyimlerine katkı sağlamak [89], tekrar ve alıştırma yapmak [90] ve düzeltme ve geribildirim verme [91] amaçları ile öğretim sürecine dâhil edildiği görülmektedir. Bu araştırmalarda uygulamanın; sosyal etkileşimi arttırdığı [89], öğrencileri öğrenmeye daha fazla motive ettiği [90], [91], akademik başarılarına katkı sağladığı [90], [93] ve öğrencilerin aktif katılımlarına imkân sağladığı [93] belirtilmiştir.

Bansal ve Joshi [89] tarafından üniversite düzeyinde yapılan araştırmaya toplam 37 öğretmen adayı katılmıştır. Öğrenciler öğretmenleri ile Whatsapp ile irtibatta olmaları için motive edilmiş, uygulamanın sonunda anket ile öğrencilere Whatsapp ile mobil öğrenme deneyimleri hakkında geri bildirimleri araştırılıp, 10 öğrenci ile birebir görüşme yapılmıştır. Öğrencilerin çoğu Whatsapp ile mobil öğrenmenin onların işbirlikli öğrenme deneyimlerine katkı sağladığı ve öğrencilerin arkadaşları ve öğretmenleri ile sosyal etkileşimini arttırdığını kabul etmiştir. Tüm öğrenciler Whatsapp ile mobil öğrenmeye karşı olumlu bir tutum sergilemişlerdir. Öğrenciler Whatsapp mobil öğrenmeyi değerli bir öğretim yöntemi ve son derece kişiselleştirilmiş bir öğretim ortamı olarak bulmuştur. Öğrenciler Whatsapp'ı gelecekte öğretme ve öğrenme için

kullanmada istekli olduklarını ve geleneksel sınıflarda mobil öğrenmeyi kullanmayı tercih edeceklerini belirtmişlerdir. Bulgular Whatsapp ile mobil öğrenmenin her an, her yerde eğitimsel olarak kullanılabilir olduğunu göstermiştir.

Ashiyani ve Salehi [90], yaşları 20 ile 28 arasında değişen İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen öğrenciler ile yeni kelimelerin öğreniminde Whatsapp'ın etkisini araştırmıştır. Deney grubundaki öğrenciler, uygulamanın başında telefon veya tabletlerine Whatsapp'ı yüklemişler ve her ders sonrasında öğretilen söz öbeklerini alıştırma yapmak ve tekrar etmek amacıyla Whatsapp'ı kullanmışlardır. Kontrol grubuna dersten sonra ayrıca bir materyal sağlanmamıştır. Çalışmanın sonunda son-test ile ölçme yapılmış ve sonuçlar Whatsapp grubunun kontrol grubundan daha iyi olduğunu göstermiştir [90].

Mistar ve Embi [73], Whatsapp'ın İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen sınıfta bir öğrenme aracı olarak kullanılmasına yönelik üniversite öğrencilerinin tutumunu araştırmışlardır. Sonuçlar, öğrencilerin Whatsapp'ın kullanılmasına yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin, Whatsapp konuşma ve tartışmalarına aktif katılımın öğrenme performanslarının gelişimine imkân sağladığını ve bu uygulama aracılığıyla, öğrenme sürecinin öğrenci merkezli olacağını ve dil öğrenimi için faydalı bir araç olduğunu belirtilmiştir.

Castrillo ve arkadaşları [91], ana dili İspanyolca olan ve Almancayı yabancı dil olarak öğrenen 85 üniversite öğrencisi ile 6 haftalık süren bir araştırma yapmışlardır. Araştırmacılar, başlangıç düzeyinde Almanca öğrenenlerin yazma becerileri üzerinde mobil tabanlı sohbet etme aracının kullanılabilirliğini analiz etmek için Whatsapp'ı seçmiştir. Öğrencilerin Whatsapp'a olan ilgilerini artırmak ve aktivitelere katılımlarını teşvik etmek için katılımcıların final notlarına katkıda bulunmuştur. Yapılan çalışma sonunda Whatsapp'ın, öğrencilerin yaptıkları dil hatalarını kurallar ile değil örneklerle karşılaştırarak azaltmalarını sağladığı, öğrencilerin yapılan aktiviteyi oldukça eğlenceli bulunduğunu ve öğretmenlerinden gelecek derslerde de benzer aktiviteler istedikleri tespit edilmiştir. Bulgulara göre yabancı dil öğretiminde Whatsapp kullanmak öğretmenin de geleneksel rolünü düzeltici ve geri bildirim veren bir role dönüştürmüştür. Ayrıca genel geri bildirimler yerine Whatsapp ile verilen düzeltme ve geribildirimler öğrenci farkındalığını arttırmada daha anlaşılabilir bir formda sunulmuş ve etkili olmuştur.

Mwakapina ve diğerkleri [93]'nın yaptığı araştırmada, 120 üniversite öğrencisi amaçlı örnekleme yöntemi ile akıllı telefonu olup Whatsapp yüklü olan ve İngilizce gramer kursunu alan öğrencilerden seçilmiştir. Öğrencilere uygulamanın İngilizcelerini geliştirmek için olumlu rol oynayıp oynamadığı sorulduğunda, öğrencilerin büyük çoğunluğunun olumlu düşüncelere sahip olduğu, öğrencilerin sadece yüzde 18.4'ünün kendilerine yardımcı olmadığı düşüncesine sahip olduğu belirlenmiştir. Yine çalışma sonuçlarına göre öğrencilerin %77.5'i İngilizce kelime bilgilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Bu olumlu sonuçlarına ek olarak, İngilizce dil becerilerinin gruptaki paylaşımları takip ederek ve katılım sağlayarak otomatik olarak geliştiğini, sınıfta öğretilen konularda aktif olabilmelerini sağladığı ve utangaç öğrencilerin rahatlıkla katılım sağlayabildikleri belirtilmiştir. Uygunsuz içeriklerin paylaşılması, moderatörün her öğrencinin paylaştığını değerlendirme güçlüğü ve öğrencilerin istedikleri an gruptan ayrılabilmesi Whatsapp kullanımının dil öğretiminde kullanımının sınırlılıkları olarak ifade edilmiştir. Genel analiz sonuçları, İngilizce öğrenme sınıflarının Whatsapp uygulaması ile harmanlanmasının olumlu bir role sahip olduğu ve öğrencilerin İngilizce öğrenmesine yardım ettiğini göstermiştir.

Man [92], çalışmasında farklı akademik programlarda öğrenim gören ve akademik yazım dersini alan 35 kişi ile Whatsapp uygulamasının 40 akademik kelimenin öğreniminde potansiyelleri ve dezavantajlarını araştırmıştır. Grupta 10 hafta boyunca düzenli aralıklarla birer akademik kelime paylaşılmış ve öğrenciler, öğretmen tarafından tartışmaya katılmaları için teşvik edilmiştir. 11. haftada öğrenciler son-teste tabii tutulmuştur. Araştırma sonunda, öğrencilerin son-testte ön teste göre daha yüksek performans gösterdikleri, son-testte öğrencilerin yapı içindeki kelimeleri daha iyi anladığı görülmüştür. Uygulama sonunda 15 öğrenci ile uygulama hakkında görüşme yapıldığında mobil öğrenme ortamının öğrencileri öğrenmeye daha fazla motive ettiği, kelimelerin bulunduğu bağlamlar için farkındalık oluşturduğu, öğrencilerin birbirlerine yardım edebildikleri ve her zaman her yerde öğrenmeyi sağladığına dair bulgular elde edilmiştir [92].

Literatür taramasında K8 düzeyinde mobil uygulama olarak Whatsapp'ın İngilizce öğretiminde kullanıldığı tek bir çalışmaya erişilebilmiştir. Bu çalışmada Lai [94], deney ve kontrol gruplu çalışmasında mobil uygulamanın, öğrenme çıktısı üzerinde anlamlı bir etkisi olup olmadığını araştırmak amacıyla okul sonrası süren 3 aylık özel bir program

oluşturulmuştur. 7.sınıf öğrencilerinden oluşan 45 katılımcı mobil (deney) grubu ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Öğrenme materyali olarak en sık kullanan 200 fiil seçilmiştir. Ön-test ve son-test değerleri arası fark net gelişim puanları olarak değerlendirilmiştir. Grupların ön test ve son-test puan artışları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Çalışmanın sonunda mobil grubun olumlu dönüt verdiği görülmüştür. Uygulamanın sonunda öğrencilerin mobil uygulama hakkında tutumları belirlenmiştir. Bulgular katılımcıların mobil öğrenme ortamına karşı tutumlarının olumlu olduğunu göstermiştir. Diğer yandan bulgulara göre, öğrenciler öğretmenlerini sohbet gruplarında görmeye istekli değildir.

1.1.11 İngilizce Deyimler

Bir dili tam olarak anlayabilmek için standart kullanımı dışındaki istisnai kullanımı da anlaşılmalıdır [95], [96]. Dile özgü deyimsele ifadeler de istisnai kullanımlardan biridir. İleri düzeyde dil yeterliliğine sahip olmak için deyimsele ifadelerin kullanılması gerekmektedir [97], [98].

Deyimler, kelime kelime gerçek anlamlarıyla yorumlanabilen, bütün bir kelime grubu olarak gerçek anlamlarını ve sözdizimsel özelliklerini kaybeden genel olarak mecazi anlama sahip ifadelerdir [99], [100], [101], [102], [103]. Literatürde deyimler, yapısal olarak sabit, anlamsal olarak anlaşılması güç [104], [105], bir araya gelerek gerçek anlamlarını kaybeden, bütün olarak farklı bir anlama gelen kelime topluluğu olarak tanımlanmaktadır [95], [97], [100], [105]. Normal cümlelerin anlamı cümleyi oluşturan kelimelerden ortaya çıkarken, deyimlerin anlamını, deyimini oluşturan parçaların anlamından çıkarmak her zaman mümkün olmayabilir [106], [107]. Yani, deyimsele ifadeleri oluşturan kelimelerin anlamını bilmek deyimnin tam olarak ne ifade ettiğini anlamak için yeterli olmadığı [97] gibi deyimlerin sözdizimsel olarak ayrıştırılıp açıklanması girişimi de genel olarak deyimsele anlamlarını kaybetmelerine sebep olmaktadır [103]. Bu nedenle, deyimler kafa karıştırıcı dilsel bir olgudur çünkü belirsiz ve hatta bazen dilbilgisi kurallarına uygun olmayan yapıdadırlar [97]. Tanımında da belirtildiği gibi deyimler, tahmin edilemeyecek anlama, söz dizimi ve gramere sahip olmasından dolayı [108] dil öğrencileri bir deyimnin kelimelerinden o deyimnin anlamını çıkarmakta, öğrenmekte ve kullanmakta zorluk yaşayabilirler [81], [97], [100].

Deyimler, gelenek, kültürel inançlar, belirli özellikler, toplumun sosyal tutum ve normlarının etkisi altındadırlar [97], [100]. Dolayısıyla deyimleri öğretmek ilgi çekici ve bilgilendirici olabileceği gibi çoğunun kültürel temelli olması öğrenmeyi zorlaştırabilmektedir [97]. Öğrenilen dilin yerlisi olmayan öğrenciler, kendilerine yardım edebilecek kültür bilgisine ve geçmiş deneyimlere sahip olmadıkları [109] için öğrenme zorluğu yaşayabilirler [110]. Pek çok deyimssel ifadenin mecazi anlamı yüzeysel olarak kolayca anlaşılamamakta; ifadelerin sözcüksel oluşumu ancak meydana geldikleri tarihsel ve kültürel bağlamda açıklanabilmektedir [98]. Örneğin; bir işin nasıl yapılacağını göstermek anlamına gelen “to show someone the ropes” deyimini ile, yelkenli gemilerde genç gemicilerin halatlarla ilgili pratik yapmalarına atıfta bulunulduğuna dair öğrencinin bilgisi olursa büyük olasılıkla deyim anlamını hatırlayabilecektir [98].

Grant ve Bauer [107], deyimlerin genel olarak 2 ortak özelliğini şu şekilde belirtmiştir:

- Deyimlerin sabit bir kelime dizimi vardır,
- Bir deyim oluşturulan kelimelerin bireysel anlamlarından deyim anlamını tahmin etmek imkânsızdır.

Dolayısıyla deyimler, genel olarak kelime kelime gerçek anlamlarıyla çevrilebilen fakat belirli bağlam içerisinde kullanıldıklarında mecazi anlama sahip olan anlatımlardır [97], [109], [111]. Pek çok deyim hem gerçek hem de mecazi olarak yorumlanabilmektedir [112]. Deyimsel ifadeler kullanıldıkları bağlamla açıklanmasından dolayı, bağlam deyimlerin kavranmasını etkileyen önemli bir faktördür [105]. Deyimin mecazi anlamını çıkarmak için gerekli olan anlamsal bilgiyi kullanıldığı bağlam vermektedir [101]. Örneğin; “skate on thin ice” yani “riskli bir işe girmek” deyimini gerçek anlamıyla çevrildiğinde sığ veya ince buz üstünde kaymak anlamına gelirken mecazi çevirisi “riskli bir durumda olmak” anlamına gelmektedir. Yine aynı şekilde ‘to let the cat out of the bag’ deyimini yani mecazi olarak “baklayı ağzından çıkarmak” anlamına gelen deyim kelimesi kelimesine gerçek anlamıyla çevrildiğinde çuval içindeki kediye serbest bırakmak anlamına gelmektedir [111]. Bu ifadelerin deyimssel mecazi anlamı ancak kullanıldığı bağlam sayesinde anlaşılabilir.

Yabancı dil öğrencileri sadece öğrenecekleri dilin kelimelerini ve gramer yapılarını değil, o yabancı dilin kültürüne dâhil olmak için deyimleri de öğrenmek durumundadırlar

[113]. Bu yapılar, yazılı ve sözlü anlatımda sıkça karşımıza çıkmakta [97], [114] ve dünyada her yerde konuşmacılar arasında yaygın olarak kullanılmaktadır [97], [98], [109]. Dolayısıyla konferanslar, filmler, radyo yayınları ve televizyon programı gibi pek çok konuşma biçiminde [97] ve kitaplarda deyimlerle karşılaşmak oldukça muhtemeldir [109]. Deyimler sayesinde gerçek anlam kullanılarak arzu edilen ancak kolayca sağlanamayacak etki oluşturulmakta [99] ve daha etkili bir iletişim kurulabilmektedir [97].

Bu bağlamda deyim öğretimi, bir dili bilmenin gerekli bir parçası olarak ikinci dil öğretim programına sistematik olarak dâhil edilmelidir [99]. Deyimleri öğretmek öğrencilerin kelime bilgilerini geliştirmelerine yardım edecektir [100]. Deyimleri öğrenmek bazıları tarafından çocuk oyuncağı gibi görülebilirken bazıları tarafından da “akıntıya karşı yüzmeye” olarak görülmektedir [104]. Deyim öğretimi için özel bir pedagoji olmadığı için öğretmenler sözcük öğretim tekniklerini deyimler için de kullanabilirler [100]. İlk iş olarak deyimler, öğrencilere bağlam içerisinde sunulurken, deyimlerin anlamlarını keşfetmeleri konusunda teşvik edilmelidirler [99]. Bağlam içerisinde sunulmaları deyimlerin kavranmasını kolaylaştırmaktadır [106], [111]. Öğretmenler, deyimleri anlamları ile eşleştirmek, uygun deyimlerle boşluğu doldurmak ve altı çizili ifadenin yerine uygun deyim getirmesi gibi tipik kelime alıştırmalarıyla öğrenilen deyimlerin kazanımını pekiştirmelidirler [99], [100].

Deyimler dile mizah, betimleme ve tat katmalarına, ilginç ve renkli olmalarına rağmen dil öğrencileri için zor ve belirsizdirler [109]. Bu nedenle yabancı dil öğrenen kişiler, deyimlerin mecaz anlamlarından ziyade gerçek anlamlarını anlamaya meyillidirler [114]. Öğretmenler deyimleri öğretmeye karar verdiklerinde en çok kullanılan deyimleri ayrı ayrı derslerde öğretmenin ötesinde modern veya geleneksel kaynakların yanı sıra farklı medya kaynaklarını da göz önünde bulundurabilirler [100].

Koren [115], etkili dil öğrenimi -özellikle de sözcük kazanımı- için sınıf içi aktivitelerin yeterli olmadığını, sınıf dışında da alıştırma ve uygulama çalışmaları yapılması gerektiğine dikkat çekmiştir. Fakat öğrencilerin ders çalışmaya başlamak için gerekli içsel motivasyonları sınıf dışı ortamlarda yetersiz olabilmektedir [116]. Mobil telefonların yaygın kullanımı ve taşınabilirlik ve kişiselleştirme gibi özellikleri sınıf dışında öğrenme için önemli bir potansiyele sahiptir [66]. Dijital kamera özelliği sayesinde resim, video klibi gibi çoklu ortam içerikleri mobil telefonlar aracılığıyla

iletilebilir ve ulaşılabilir olmaktadır [117]. Saran ve Seferoğlu [116], öğrencilerin ders çalışmaya başlamalarını zorlaştıran motivasyon ile ilgili problemlerinin ortadan kaldırılmasında cep telefonlarının bu gibi çoklu ortam öğelerinin kullanılabileceğini belirtmiştir. Cep telefonlarının sahip olduğu önemli özelliklerden olan “push” teknolojisinin diğer bir ifadeyle içeriklerin kullanıcıya gönderilmesi (çoklu ortam ve kısa mesaj olarak) katılımcıları bir şekilde çalışmaya teşvik etmektedir [116]. Elbette öğrencilerin yaşı, eğitimi ve kültürel geçmişi, motivasyonları, öğrenme stilleri, çoklu zekâ düzeyleri, alıştırmaların zorluğu ve karmaşıklığı, ihtiyaç duyulan zaman gibi faktörler deyim öğretmeye karar verildiğinde dikkate alınması gereken faktörlerdir [100].

Mobil olarak İngilizce deyim öğretimi yapılan bir çalışmada Amer [118], İngilizce konuşanların deyimsele ifadeleri sıklıkla kullandıklarını ve bundan dolayı İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin onları anlayabilmesi için deyimleri anlamalarının önemli olduğunu belirtmiştir. Yine Amer [118], deyimlerin öğrenciler tarafından anlaşılmasının, İngilizce konuşan kişilerle iletişimini kolaylaştıracağını ifade etmiştir. Bu kapsamda Amer, problemi ele almak için, TOEFL sınavına katılacak olan öğrencilerin deyim ve kalıplaşmış söz öbeklerinin öğrenimini desteklemek için “Idiomobile” isimli mobil öğrenme uygulamasını geliştirmiştir. Çalışmaya katılan öğrenciler, kısa sürede daha fazla deyim öğrendiklerini ve dil öğrenimi için mobil uygulama kullanımına karşı olumlu düşünceye sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

Yang ve Xie [119], üniversite ikinci sınıf öğrencilerine sağlanan iPad ile Çince deyim öğretimini amaçlamışlardır. Yapılan çalışma sonunda, deyimlerin metinsel ve resimle gösterimlerinin öğrencilerin deyim öğrenimlerini kolaylaştırdığını ve öğrencilerin öğrenmenin gerçekleştiği mobil öğrenme ortamını sevdikleri belirtilmiştir.

Wong [120], mobil destekli dil öğrenme deneyimi sağlayan ‘Move Idioms’ isimli çalışmada öğrencilerin resmî öğrenme ortamında kazandıkları dil bilgisiyle bağlantılı olarak gerçek yaşamda karşılaştıkları durumlardan anlam çıkarma becerilerini araştırmıştır. Yapılan bu çalışmada, ilkökul 5.sınıf öğrencilerine 10 ay süresince 48 Çince deyim öğretilmiştir. Öğrenciler, deyimlerle bağlantılı durumlarla karşılaştıklarında fotoğraflayıp, deyimlerle cümleler kurup arkadaşlarının görüntülemesi için wiki ortamında paylaşmışlardır. Tüm bu öğrenme deneyimleri kişisel ve sosyal anlam oluşturma biçimleri olarak değerlendirilmiştir. Yani, öğrenciler günlük hayatta

karşılaştıklarını yorumlamışlar veya tek başlarına ya da diğer insanların katılımıyla bağlamları oluşturabilmişlerdir [120].

Hayati ve diğerleri [81], 19-24 yaş arası 60 kişinin katıldığı çalışmada İngilizce deyim öğretimi için SMS tabanlı öğrenme, bağlamsal öğrenme ve kendi kendine öğrenme olmak üzere üç farklı öğretim yönteminin etkililiğini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Yapılan son-test sonuçlarına göre deyimlerin günde dört kez SMS olarak gönderilmesinin deyim öğretimi için belirlenen üç öğretim yöntemi içinde diğer yöntemlere göre daha etkili öğretim şekli olduğu ifade edilmiştir.

Tüm bu öncül araştırmalardan yola çıkılarak; öğrenmede somutlaştırıcı görsel bir araç olarak kullanılan kavram karikatürleri aracılığıyla İngilizce deyim öğretilen mobil öğrenme ortamındaki öğrencilerin başarılarının ve deneyimlerinin araştırılmasına karar verilmiştir.

1.1.12 Kavram Karikatürleri

Kavram karikatürleri, iki ya da daha fazla karakterin günlük yaşamda karşılaştıkları bir olay, konu ya da kavram hakkında fikirlerini sundukları, üzerine tartıştıkları görsel bir araçtır [121], [122], [123]. İlk kavram karikatürleri 1991 yılında Brenda Keogh ve Stuart Naylor tarafından oluşturulmuştur [124].

Kavram karikatürleri, temelde en az şekilde yazılı anlatımla ve görsel imajlar ile ana konunun veya sorunun sergilenmesinden oluşmakta [125] ve normal karikatürlere göre yapısal açıdan farklı özellikler göstermektedir [121], [126]. Karikatürlerde olduğu gibi içerisinde mizahi ve abartılı unsurları barındırmamaktadır; olay ve karakterlerin çizgiler ile anlatılıyor olması onlara karikatür özelliği kazandırmıştır [126], [127], [128]. Yani, karikatürler güldürmek amacıyla kullanılırken, kavram karikatürleri öğrencileri eğlendirerek bilgilerini sorgulatmak amacıyla kullanılmaktadır [126].

Kavram karikatürlerinde yer alan karakterlere atfedilen fikirler konuşma balonları içinde sunulmaktadır [121]. Bu karikatürlerde yer alan konuşma metinleri isteğe bağlı bir ekstra değil, olması beklenen bir içeriktir [129]. Karikatür karakterleri tarafından öne sürülen fikirler tartışma formatındadır [130]. Yani, fikirler karikatürdeki karakterler arasında bir tartışma ortamında değerlendirilir [122]. Varışoğlu ve arkadaşları [127, p.

231] kavram karikatüründe sunulan tartışma ortamıyla ilgili olarak aşağıdakileri ifade etmektedirler:

“Karikatürdeki tartışmada genel olarak sunulmak istenilen düşüncenin farklı yönleri farklı kahramanlar (insanlar, hayvanlar, nesneler vb.) tarafından belirli bir bağlam dâhilinde sunulurken esas üzerinde durulmak istenen durum ya da düşünce ön plana çıkarılmaya çalışılır. Ya da sunulan fikirlerden biri genel geçerliliği olan bir bilgi iken diğeri ise bilimsel olarak doğruluğu kabul edilmeyen, ama öğrencilerin oluşturdukları düşünce biçimlerini temsil etmektedir.”

1.1.13 Kavram Karikatürlerinin Eğitimde Kullanımı

Kavram karikatürü, eğitimde karikatürden yararlanma düşüncesinin altında ele alınabilecek bir araçtır [128] ve çeşitli amaçlarla kullanılır [131]. Karikatürler, olayları, konuları ve durumları basit ve açıklayıcı bir tutumla öğretmeye yardım etmektedirler [132]. Kavram karikatürlerinin öğrenme ortamlarında kullanılmasıyla öğrenciler, görüşlerini sosyal ortamlarda tartışma olanağı bulmakta [121], [126], [130] ve buna bağlı olarak araştırmaya yönelmektedirler [126]. Kavram karikatürlerinin kullanılma amacı, öğrencilerin fikirlerini açığa çıkarmak, düşüncelerini sorgulamak ve anlamalarını geliştirmeyi desteklemektir [124]. Bu anlamda kavram karikatürü, öğrencilerin fikirlerini söyleme, tartışma ve test etme olanağı sağlandığında öğretim yöntemi olarak kullanılmaktadır [130]. Yani, kavram karikatürleri öncelikle öğretimi, daha sonra öğrenci kavramlarını saptamayı ve değerlendirmeyi amaçlamaktadır [125].

Kavram karikatürlerinde, bilimsel olarak doğruluğu kabul edilen fikirle alternatif fikirler bir arada sunulmaktadır [130], [133]. Bu şekilde kavram karikatürleri, öğrencilerin kavram yanlışlarını ortaya çıkarabilir, bunların muhtemel sebepleri üzerine sınıf içi tartışmalara yüksek katılımlarını sağlar, öğrencileri öğrenme konusunda heveslendirir ve sonuç olarak mevcut kavram yanlışlarını ortadan kaldıracaktır [133]. Bu kapsamda kavram karikatürlerinin öğrenci açısından en önemli avantajlarından biri kavram karikatürlerinin, yanlış fikri savunan öğrencilerin yanlış yapma olasılığına ilişkin endişelerini ortadan kaldırmasıdır. Çünkü kavram karikatürlerindeki yanlış düşünce, onu ilk kez ifade edenin, yani karikatürde yer alan karakterin sayılacaktır [126].

Kavram karikatürlerinin, eğitimde kullanımına ilişkin çalışmalarda; kavram karikatürlerinin kullanımının öğrencilerin tartışma becerilerini etkili olarak arttırdığı [134], dersi ilgi çekici hale getirdiği, öğrencilerin derse aktif katılımlarını sağladığı [135], kavram karikatürü kullanımının öğrenci akademik başarısına olumlu yönde etki ettiği

[125], öğrencilerin tartışmaları için fırsat sağladığı, kavram yanlışlarını düzelttiği [133], derse karşı ilgilerini ve dikkatlerini arttırdığı [121], kavramların ve soyut kurallarının somutlaştırılmasında önemli bir fonksiyonu olduğu [132] sonucuna ulaşılmıştır.

Örneğin Kaplan ve Boyacıoğlu [135], yaptıkları çalışmada öğrencilerin çizdikleri karikatürler aracılığıyla maddenin tanecikli yapısı hakkındaki bilgilerinin, düşüncelerinin ve varsa kavram yanlışlarının ortaya çıkarılmasını amaçlamıştır. Çalışmanın sonunda, öğrenci ürünü karikatürlerin öğrencilerin ön öğrenmelerini ortaya çıkarması, günlük hayattaki deneyimleri ile bilimsel bilgileri arasında bağlantı kurmalarını sağlaması, dersi ilgi çekici hale getirmesi, öğrencilerin derse aktif katılımlarını sağlaması gibi etkenler sebebiyle etkili bir araç olarak görülmüştür [135].

Ocak ve arkadaşları [125] ise yaptıkları çalışmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersinde "Canlılar Dünyasını Gezelim, Tanıyalım" ünitesi öğretiminde kavram karikatürü kullanımının öğrenci akademik başarısına olumlu yönde etki ettiği tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, kavram karikatürlerinin kullanıldığı deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencileri arasında Fen ve Teknoloji dersi akademik başarıları açısından anlamlı bir farklılık belirlenmiştir.

Akamca ve arkadaşları [133] ise bilgisayar destekli kavram karikatürü kullanımının öğrencilerin Fen Bilgisi başarıları ve beslenme ve besin zinciri hakkında kavram yanlışlarına olan etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonunda; kavram karikatürü kullanımının öğrencilerin kavram yanlışlarını öğrenmeye yardım ettiği, kavram yanlışlarının sebepleri hakkında öğrencilerin tartışmaları için fırsat sağladığı, kavram yanlışlarını düzelttiği bulunmuştur. Kavram karikatürü kullanımı, öğrencilerin fen bilgisi başarılarında ve sosyal etkileşim süreci sağlayarak kavram yanlışlarını çözmede pozitif etkilere sahip olduğu ve bilimsel olaylar hakkında çocukların fikirlerini ortaya koymak için uygun olduğu belirtilmiştir.

Everekli ve diğerleri [121], yaptıkları çalışmada 7.sınıf öğrencilerinin Fen Bilgisi dersinde kavram karikatürleri kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla, dört hafta süreyle kavram karikatürleri kullanılarak dersler işlenmiş ve bu sürecin sonunda öğrencilerin kavram karikatürlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bu görüşler doğrultusunda kavram karikatürlerinin öğrencilerin derse karşı ilgilerini ve dikkatlerini arttırdığı ve dersi daha

iyi anlamalarını sağladığı ifade edilmiştir. Görüşme yapılan öğrenciler kavram karikatürlerinin resimli, eğlenceli olmasının ve sorunlara ilişkin bakış açılarının karakterler tarafından anlatılmasının hoşlarına gittiğini belirtmişlerdir [121].

Kabapınar [130] ise yaptığı çalışmada fen dersi öğretiminde kavram karikatürlerinin çalışma kâğıdı veya poster olarak sunulmasının potansiyel faydalarını ve etkililiğini araştırmayı amaçlamıştır. Sınıf içi gözlemler neticesinde, kavram karikatürlerinin çalışma kâğıdı olarak sunumunun poster karşılığı kadar öğrencilerin motivasyonunu artırmada ve öğrencilerin tartışmaya katılmalarında etkili olduğu görülmektedir. Bu çalışmada, posterdeki karakterler bütün sınıfın katıldığı aktiviteler süresince sınıf yönetimi problemlerini minimize etmek için için kullanılmıştır [130].

Şengül [122] ise yaptığı çalışmada matematik dersinde kavram karikatürü kullanımının öğrencilerin özyeterliliğine etkisini araştırmıştır. Kavram karikatürlerinin öğrencilerin öğrenmeye karşı motivasyonunu artırdığı, bilginin yorumlanmasını ve öğrenmeyi kolaylaştırdığı, kavram karikatürleriyle matematik öğretiminden zevk aldıklarını, derse karşı dikkatlerini arttırdığı belirtilmiştir. Sonuç olarak, elde edilen bulgulardan kavram karikatürlerinin öğrencilerin matematik özyeterlilik algısı üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğunu ifade etmişlerdir [122].

Yaman [132], ilkokul 6.sınıf öğrencilerinin, Türkçe dil gramer kural ve kavramlarını öğrenmede karikatür veya geleneksel yöntem kullanımının etkililiğini belirlemek amacıyla araştırma yapmıştır. Araştırmanın nitel sonuçlarına göre, karikatürlerin derse eğlence kattığı, hatırlamayı kolaylaştırdığı, yaratıcı becerileri geliştirdiği, öğretimi somutlaştırdığı ve derse karşı motivasyonu arttırdığı belirtilmiştir. Karikatürlerin, dilin gramer kavramları ve soyut kurallarının somutlaştırılmasında önemli bir fonksiyonu olduğu ve öğrenmeye karşı pozitif bir sınıf atmosferi oluşturduğu belirtilmiştir.

Mürsel [136] yaptığı çalışmada, ilköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin, deyim ve atasözlerinin anlamlarını kavramalarında karikatürün etkisini test etmeyi amaçlamıştır. Uygulama sonucunda yapılan başarı testine göre, deney grubunda yer alan öğrencilere uygulanan başarı testi aritmetik ortalamalarının kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aritmetik ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuca bağlı olarak deyim ve atasözlerinin öğretiminde karikatürün etkili olduğu belirtilmiştir [136]. Varışoğlu ve

diğerleri [127] ise 6.sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmada atasözleri ve deyimlerin öğretiminde karikatürlerle öğretim tekniğinin etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Yukarıdaki çalışmalarda görüldüğü üzere kavram karikatürleri daha çok Fen Bilgisi dersi kapsamında kullanılmaktadır. Çünkü bu karikatürlerin kullanımı soyut olan bilgileri, nesneleri veya duygu ve düşünceleri somutlaştırma ve görselliği ön plana çıkarma adına önem taşımaktadır [127].

Öğrenme üzerine yapılan çalışmalarda, bireylerin hafızalarında görsel ve kelimeleri kaydedebilecekleri ve gerekli olan durumlarda, imaj ve/veya kelime biçimlerinde hatırlayabilecekleri belirtilmektedir [132]. Deyim ve atasözlerinin ilkökul ikinci kademe öğrencilerine öğretilmesinde dikkat edilmesi gereken nokta hem deyimlerde hem de atasözlerinde sözcüklerin temel anlamlarından bir başka deyişle gerçek anlamlarından uzaklaşıp soyut kavramları anlatıyor olmalarıdır [136]. Bu anlamda kavram karikatürleri yabancı dilde deyim öğretimde kullanılabilecek etkili bir görsel araç olarak düşünülebilir.

1.2 Tezin Amacı

Dil öğrenimi ile ilgili literatürde sözcük kazanımı için sınıf içi aktivitelerin yeterli olmadığına, sınıf dışında da alıştırma ve uygulamaların yapılması gerektiğine dikkat çekilmektedir. Yabancı dillerdeki deyimlerin öğrencilere öğretilmesinde, soyut anlama sahip olan deyimlerin somutlaştırılması için görsel araçlara ihtiyaç duyulmaktadır. Kavram karikatürleri bu ihtiyaca cevap vermek için kullanılabilecek araçlar arasındadır. Öğrencilerin sınıfta ya da sınıf dışında karşılaşacakları kavram karikatürleri onların deyimleri kasdettikleri anlamda ve bağlamda öğrenebilmelerine yardımcı olabilir. Bu bağlamda kavram karikatürlerinin öğrencilere ulaştırılmasında farklı öğrenme ortamlarının etkililiğinin araştırılması anlamlı olacaktır.

Nitekim bu çalışmanın amacı, 7.sınıf öğrencilerine karma öğretim tasarımına dayalı olarak yüzyüze öğrenme ortamında ve mobil telefonlarındaki Whatsapp uygulamasıyla gönderilen kavram karikatürlerinin öğrencilerin akademik erişilerine ve öğrenmelerindeki kalıcılığına olan etkisini belirlemektir. Ayrıca, çalışmaya katılan deney grubundaki öğrenciler Whatsapp uygulamasını ve cep telefonlarını öğrenme ortamında ilk kez kullanacaklarından dolayı öğrencilerin karma öğretim tasarımına dayalı olarak

mobil ortamda kavram karikatürleriyle İngilizce deyim öğrenme deneyimleri hakkında deneyimlerinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır.

1.2.1 Araştırmanın Problem Cümlesi

İncelenen yukarıdaki literatür çerçevesinde eldeki araştırmanın problem cümlesi aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

Karma öğretim tasarımına dayalı mobil ve yüzyüze öğrenme ortamlarında kavram karikatürlerinin kullanımı 7.sınıf öğrencilerinin İngilizce deyimleri öğrenme erişileri ve kalıcılık puanlarını farklılaştırmakta mıdır ve öğrencilerin karma öğretim tasarımına dayalı mobil öğrenme ortamındaki öğrenme deneyimleri nelerdir?

1.2.2 Araştırmanın Alt Problemleri

Problem cümlesi çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere cevap” aranmıştır:

İngilizce deyimlerin öğrenilmesinde kavram karikatürlerinin kullanıldığı;

- karma öğretim tasarımına dayalı mobil ve yüzyüze öğrenme ortamındaki öğrencilerle sadece yüzyüze öğrenme ortamındaki öğrencilerin öğretim sonundaki akademik erişileri anlamlı farklılık göstermekte midir?
- karma öğretim tasarımına dayalı mobil ve yüzyüze öğrenme ortamındaki öğrencilerle sadece yüzyüze öğrenme ortamındaki öğrencilerin kalıcılık düzeyleri anlamlı farklılık göstermekte midir?
- karma öğretim tasarımına dayalı mobil ve yüzyüze öğrenme ortamındaki öğrencilerin öğrenme sürecindeki deneyimleri nelerdir?

1.3 Orijinal Katkı

Karma öğrenme, büyük çoğunlukla üniversite düzeyinde en popüler öğretim yaklaşımı haline gelmiştir [137]. Ancak literatürde K8 düzeyinde karma öğrenme ile ilgili özellikle de mobil öğrenmenin kullanıldığı karma öğrenme için yapılmış çok fazla araştırmaya rastlanmamaktadır. Yüksek hızda internet sayesinde akıllı telefonlar aracılığıyla artık bilgiye anında erişim sağlanabilmektedir. Teknolojideki bu tür gelişmelerin eğitim alanında önemli etkileri olduğu görülmektedir [138]. Öte yandan mobil teknolojiler ve

akıllı telefonlar –özellikle ekonomik güce sahip ailelerdeki- çocuklar arasında da yaygınlaşmaktadır.

Bu anlamda eldeki çalışmanın, akıllı telefonların ortaokul düzeyindeki öğrencilerin girdiği karma öğrenme ortamlarında nasıl kullanılabileceği, bu gruptaki öğrencilerin öğrenmelerine katkısının nasıl olabileceği, kullanımı konusunda hangi sınırlılıklar ve avantajlara sahip olduğu hakkında, öğretmenler ve araştırmacılara ipuçları sağlayacağı düşünülmektedir. Bunların yanı sıra araştırmanın kelime öğretiminin desteklenmesi için görsel bir araç olan kavram karikatürlerinin farklı öğrenme ortamlarına nasıl entegre edileceğinin anlaşılmasının yabancı dil öğretmenlerine yol gösterme açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Son olarak çalışmanın, çevrimiçi sohbet uygulaması olan Whatsapp'ın dil öğretiminde nasıl kullanılacağı ile ilgili öğretimsel ipuçları da içermesi beklenmektedir.

1.4 Sayıtlar

- Öğrencilerin internet erişim hızları ve internet kotaları uygulamaya katılmalarına engel olmamıştır.
- Yarı Yapılandırılmış Odak Görüşme Formundaki soruları, öğrenciler içtenlikle cevaplamıştır.
- Öğrencilerin uygulamanın bir araştırma süreci olduğunu bilmeleri sürece katılımlarını etkilememiştir.
- Öğrencilerin okulun öğrenme yönetim sistemi olan Kidblog üzerinden yayınlanan rol oynama metinlerini okuyarak derse geldikleri varsayılmıştır.

1.5 Sınırlılıklar

- Araştırma, İstanbul'da bulunan özel bir okulun 7.sınıf düzeyindeki 34 öğrenci ile sınırlıdır.
- Öğrencilerin akademik başarıları ve deney grubunda yer alan öğrencilerin çalışmaya katılma veya katılmama sebeplerini belirlemek için elde edilen veriler "İDÖBT" ve "Yarı Yapılandırılmış Odak Görüşme Formu" nun sağladığı veriler ile sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

- **Karma öğrenme:** Yüz yüze ve mobil öğrenme ortamlarının avantajlı yönlerinin bir araya getirildiği öğretim yaklaşımıdır.
- **Kavram Karikatürü:** İki ya da daha fazla karakterin günlük yaşamda karşılaştıkları bir olay, konu ya da kavram hakkında fikirlerini sundukları, üzerine tartıştıkları görsel bir araçtır [121], [122], [123].
- **Erişi Puanı:** Öğrencilerin uygulama sonrasında uygulanan İngilizce Deyim Öğretimi Başarı Testi'nden aldıkları puanı ifade etmektedir.
- **Rol Oynama Metni:** Araştırmacı tarafından süreç boyunca her bir derste kullanılmak üzere haftalık olarak hazırlanmış, öğretilecek 10 deyimın belli bir bağlamda kullanıldığı, öğrencilerin sınıf ortamında canlandırdıkları metinlerdir.
- **Öğrenme Deneyimi:** Mobil destekli öğrenme ortamındaki öğrencilerin Whatsapp üzerinden tekrar ve alıştırma amaçlı gönderilen karikatürlerle öğrenme sürecine ilişkin deneyimleridir.
- **Tekrar amaçlı kavram karikatürü:** Derste öğrenilen her bir deyim için pekiştirme amaçlı hazırlanmış, bağlamsal bütünlüğe sahip görsel araç.
- **Alıştırma amaçlı kavram karikatürü:** Derste öğrenilen her bir deyimi test etmek amaçlı hazırlanmış, bağlamsal bütünlüğe sahip görsel araç.

BÖLÜM 2

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, araştırma süreci ve veri analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler belirtilmiştir.

2.1 Araştırma Modeli

Bu çalışmada, karma öğretim tasarımına dayalı mobil ve yüzyüze öğrenme ortamlarında 7. sınıf öğrencilerinin kavram karikatürleri ile İngilizce deyim öğretimi sonundaki akademik erişileri ve kalıcılığına olan etkisi araştırılmıştır.

Araştırmada sıralı açıklayıcı tasarımlı karma araştırma yöntemi modeli kullanılmıştır. Bu tasarımda baskın olarak öncelikli olan nicel veriler ve ardından bunların anlaşılması için nitel veriler toplanır. Veriler genellikle tartışma ve yorum bölümünde birleştirilir. Beklenmeyen bulguların veya ilişkilerin açıklamasında faydalı bir yöntemdir [139].

Araştırma verilerin toplanmasında kontrol gruplu ön-test – son-test yarı deneysel desen kullanılmıştır. Okulda bulunan üç adet 7. sınıf şubesi taranarak öğrencilerinin tamamı akıllı cep telefonu sahibi olan tek şubenin varlığı belirlenmiş ve bu şube deney grubu olarak atanmıştır. Diğer iki şubeden bir tanesi de deney grubu (DG) ile aynı günde dersleri olduğu için kontrol grubu (KG) olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda oluşturulan araştırma deseninin simgesel görünümü Çizelge 2.1’de gösterilmiştir.

Çizelge 2.1 Araştırma Desenini Simgesel Görünümü

	Nicel	Nitel
--	--------------	--------------

Çizelge 2.2 Araştırma Desenini Simgesel Görünümü (devamı)

Grup	Akademik Başarı Ön Test	Deneyisel İşlem	Akademik Başarı Son-test	Kalıcılık Testi	Mobil Öğrenme Ortamına Yönelik Odak Grup Görüşmesi
DG	O1.1	X1	O1.2	O1.3	O1.4
KG	O2.1	X2	O2.2	O2.3	
DG: Kavram Karikatürlerinin Mobil Ortamda Sunulduğu Deney Grubu KG: Kavram Karikatürlerinin Geleneksel Ortamda Sunulduğu Kontrol Grubu O: Ölçüm					

Araştırma, Çizelge 2.1’de görüldüğü gibi bir deney bir kontrol grubu ile gerçekleştirilmiştir. Deney grubu için karma öğretim tasarımına dayalı mobil ve yüzyüze öğrenme ortamları kullanılırken kontrol grubunda sadece yüzyüze öğrenme ortamı kullanılmıştır. Çalışma kapsamındaki tüm yüzyüze uygulamalar araştırmacı tarafından tasarlanmış, hem kontrol hem de deney grubu için tamamen aynı şekilde geliştirilmiştir. Oluşturulan deneyisel işlem planı Çizelge 2.2’de verilmiştir.

Çizelge 2.3 Deneyisel İşlem Planı

Gruplar	Ön Test	Uygulama	Son-test	Görüşme	Kalıcılık testi
DG	İDÖBT (EK-D)	Ders öncesi Kidblogdan rol oynama metinlerinin paylaşılması Sınıfta rol oynama ile haftalık deyimlerin çalışılması Haftalık öğretilen deyimlerin tekrarı amacıyla kavram karikatürlerinin mobil telefonda (Whatsapp uyg. ile) tüm gruba toplu gönderilmesi Haftalık öğretilen deyimlerin	İngilizce Deyim Öğrenme Başarı Testi (İDÖBT) (EK-D)	Yarı Yapılandırılmış Odak Görüşme Formu (EK-E)	İDÖBT (EK-D)

Çizelge 2.4 Deneysel İşlem Planı (devamı)

		değerlendirilmesi amacıyla hazırlanan kavram karikatürlerinin mobil telefondan her bir öğrenciye bireysel olarak gönderilmesi Sorulara doğru cevap veren öğrencilere bireysel olarak “Aferin vb.” pekiştireçler gönderilmesi Katılım gösteren öğrencilere bir sonraki ders öncesinde küçük hediyeler verilmesi			
KG	İDÖBT (EK-D)	Ders öncesi Kidblogdan rol oynama metninin paylaşılması Sınıfta rol oynama metinleri ile haftalık deyimlerin çalışılması Haftalık öğretilen deyimlerin tekrarı amaçlı kavram karikatürlerinin sınıf ortamında sergilenmesi Haftalık öğretilen deyimlerin değerlendirilmesi amaçlı hazırlanan soru formatındaki kavram karikatürlerinin sınıf ortamında sergilenmesi Öğrencilerin sorulara verdikleri cevapların sınıf ortamına bırakılan cevap kutusu ile toplanması Bir sonraki derste sorulara doğru cevap veren öğrencilere bireysel olarak “Aferin vb.” pekiştireçler ile birlikte küçük hediyeler verilmesi	İDÖBT (EK-D)		İDÖBT (EK-D)

Çizelge 2.2’de görüldüğü gibi nicel veriler İDÖBT ile üç aşamada toplanmıştır. Nitel verilerin toplanması için oluşturulan odak grubun katılımcılarının belirlenmesinde ise temsil edilebilirliği veya karşılaştırılabilirliği sağlayıcı örnekleme türünde amaçlı örneklem tespit etme [139] yoluna gidilmiştir.

2.2 Değişkenler

Çalışmanın nicel kısmının bağımsız değişkeni, karikatürlerin sunulduğu ortamdır (karma öğretim tasarımına dayalı mobil öğrenme ve yüzyüze öğrenme). Bağımsız değişkenin etkisi öğrencilerin akademik erişisi ve kalıcılıkları üzerinde sınanmıştır. Çalışmanın nicel kısmı için bağımlı ve bağımsız değişkenler Çizelge 2.3’ deki gibidir.

Çizelge 2.5 Araştırmanın Değişkenleri

Bağımsız Değişkenler	Bağımlı Değişkenler	
	Akademik Erişi	Kalıcılık
Öğrenme ortamı	X	X

Bağımlı değişkenler ve değişken türleri ise aşağıda listelenmiştir:

- Öğrenme ortamı: Süreksiz veri (sınıflama ölçek türünde)
 - Karma öğretim tasarımına dayalı mobil öğrenme ortamı
 - Yüzyüze öğrenme ortamı
- Akademik erişisi: Sürekli veri (oranlı ölçek türünde)
- Kalıcılık: Sürekli veri (oranlı ölçek türünde)

2.3 Çalışma Grubu

Bu çalışma, 2014-2015 öğretim yılı bahar döneminde İstanbul’da bulunan özel bir ilköğretim Okulunda okuyan ve İngilizce dersini seçmeli ders olarak alan 7-B ve 7-C sınıfı öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın yapıldığı okulda tüm öğrenciler için Almanca dersi zorunlu yabancı dil dersi olarak okutulmakta, İngilizce dersi ise ikinci yabancı dil kapsamında verilmektedir. İngilizce dersi haftada dört saat verilmektedir ve notla değerlendirme söz konusu değildir. Öğrenciler sosyo-ekonomik düzeyleri ortanın üstünde yer alan ailelerin çocuklarından oluşmaktadır. Tüm öğrenciler evlerinde bilgisayar ve İnternet olanaklarına sahip durumdadırlar.

Uygulamanın yapılmakta olduğu yarıyıl da okulda üç tane 7. sınıf şubesi bulunmaktaydı. Bu şubelerden 7-A'da 13, 7-B'de 18 ve 7-C'de 16 öğrenci öğrenim görmekte idi. Okulun öğretim teknolojü ile iletişime geçilerek öğrencilerin akıllı telefon sahibi olma durumları araştırılmış ve sadece 7-C sınıfında tüm öğrencilerin akıllı telefonları olduğu anlaşıldı. Bu nedenle 7-C sınıf deney grubu olarak tespit edildi. Diğer iki şubeden deney grubu ile aynı gün dersi olan 7-B şubesi de kontrol grubu olarak tayin edildi.

Araştırma kapsamında her iki şubede çalışmaya katılan ve akademik erişim ön-test ile son-testi ve kalıcılık testini eksiksiz tamamlayan öğrenci sayısı 29'tur. Bu öğrencilerin cinsiyetlerinin sınıflara göre dağılımları Çizelge 2.4'de verilmiştir.

Çizelge 2.6 Sınıf ve Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

GRUP	E		K		Toplam	
	%	F	%	f	%	F
DG	24,1	7	24,1	7	48,3	14
KG	34,5	10	17,2	5	51,7	15
TOPLAM	58,6	17	41,4	12	100	29

Çizelge 2.4 incelendiğinde öğrencilerden 14'ünün 7-C, 15'inin 7-B olmak üzere toplam 29 öğrenci bulunduğu ve bu öğrencilerden 17'sinin erkek 12'sinin kız olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yaş ortalaması 12,93'dür.

2.4 Öğretim Tasarımı

Öğretim tasarımının genel amacı "öğrenmeyi daha verimli ve etkili kılmak, öğrenmeyi daha kolay hale getirmek" olarak belirtilmiştir [140]. Öğretim tasarımı süreci, sistem yaklaşımını temel alan; analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme adımlarından oluşmaktadır [141]. Öğretim tasarımı sürecinin anlaşılması ve başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için temel varsayımların belirlenmesi ve irdelenmesi gerekmektedir [141]. Morrison ve arkadaşlarına [140] göre bu varsayımlar;

- Öğretim tasarımı sürecinde, hem sistematik prosedüre hem de planlanan uygulama detaylarına önem verilmelidir.
- Öğretim tasarımı sürecinin başlaması için bir öğretim probleminin tanımlanmış olması gerekir.

- Bir ğretim tasarımı planı, ğretim tasarımcısıyla birlikte ğretimi planlayan ekibin kullanması için geliştirilir.
- Planlama esnasındaki tüm çalışmalar, tüm öğrencilerin tatmin edici bir başarı seviyesine ulaşmasını amaçlamalıdır.
- Öğretimin başarısı, bilginin ğretim tasarım sürecine doğru aktarılmasına bağlıdır.
- Öğretim tasarımı süreci içerikten çok öğrenene odaklanır.
- ğretimi tasarlamak için tek bir en iyi yol yoktur.

Çalışma kapsamında kullanılmak üzere okul yönetiminin onayı, ders öğretmeninin ve zümre başkanının rehberliğinde araştırmacı tarafından 7.sınıf İngilizce dersi yıllık planları dikkate alınmış ve materyallerin ulaştırılması ve geri bildirim alma boyutunda iki farklı ortamın kullanıldığı ğretim tasarımı gerçekleştirilmiştir. Bu ğretim tasarımının geliştirilmesinde aşağıda detaylı şekilde açıklandığı üzere Morrison, Ross ve Kemp'in [140] ğretim tasarımı modelinin basamakları dikkate alınmış ve tüm basamaklarda Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi bölümünde görev yapan ve İngilizce'nin yabancı dil olarak ğretimi alanında çalışan bir konu alan uzmanı ile birlikte çalışılmıştır.

2.4.1 Öğretim Problemleri

Öğretim tasarımı süreci, bir problemin ya da ihtiyacın belirlenmesi ile başlamaktadır [140]. Bu çalışmada ğretim probleminin tanımlanması için okuldaki güncel durum incelenmiştir. Deyimler yazılı ve sözlü anlatımda sıkça kullanılmakta [97], [114] olduğu için bireylerin İngilizceyi etkili bir şekilde kullanabilmeleri açısından deyim bilgisi edinmeleri gerekmektedir. Ancak okuldaki 7.sınıf ğrencilerinin haftada 4 saat İngilizce dersi aldıkları ve bu sürenin somutlaştırmaya ihtiyaç duyulan, soyut anlama sahip olan deyimlerin [108] öğrenilmesinde yeterli olmadığı düşünülmektedir. Nitekim ders ğretmeni yıllık müfredatı yetiştirmek için deyim öğretimini ders dışı aktivitelerle desteklemek zorunda kaldığını beyan etmiştir.

Bu kapsamda, çalışmanın ğretim problemleri şöyle sıralanabilir:

- Yabancı dilde iletişim becerisi için deyim bilgisine ihtiyacı olması,

- Deyimlerin mecazi anlam içermesinden dolayı, deyimleri anlamamanın ve öğrenmenin kolay olmaması
- Okuldaki İngilizce dersi haftalık saatlerinin yeterli olmaması nedeni ile öğrencilerin yeteri kadar tekrar yapamaması.

2.4.2 Öğrenen Özellikleri

Öğrenen gruplar, farklı kişilerden oluştuğu için grup ya da birey olarak öğrenen özelliklerini, yetenek ve deneyimlerini göz önünde bulundurmak gerekmektedir [141]. Öğretim tasarım sürecinin en önemli unsurlarından biri programın hedeflediği kitlenin yani öğrenenlerin ele alınmasıdır [141]. Bu doğrultuda öğrenen özellikleri genel özellikler, giriş özellikleri ve sosyal özellikler başlıkları altında incelenmiştir.

Genel Özellikler: Çalışma grubunda yer alan öğrenciler, daha önce Bölüm 2.3'te belirtildiği gibi İstanbul'da bulunan özel bir ilköğretim Okulunda okuyan ve İngilizce dersini seçmeli ders olarak alan 7. sınıf öğrencileridir. Çalışma grubunda yer alan 29 öğrenciden 27'si 13 yaşında, 2'si 12 yaşındadır ve yaş ortalamaları 12,93'tür. Öğrencilerin 12'si kız, 17'si ise erkektir.

Giriş Özellikleri: Bu aşamada öğrencilerin akıllı telefonunun olup olmadığı, var ise uygulamada kullanılması düşünülen çevrimiçi sohbet aracı olan WhatsApp uygulamasının bu telefonlarda kullanılabilir olup olmadığı araştırılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde bir sınıfta tüm öğrencilerin WhatsApp uygulaması kurulu akıllı telefon sahibi oldukları, diğer sınıflarda ise toplamda beş öğrencinin akıllı telefon kullanmadığı tespit edilmiştir. Bu veri Deney ve Kontrol gruplarının seçiminde kriter olarak kullanılmıştır.

Sosyal Özellikleri: Okulun sosyo-ekonomik seviyesi yüksek ailelerin çocuklarından oluşan öğrencilerin tamamının evlerinde bilgisayar ve internet erişim imkânına sahip oldukları ve bu teknolojileri düzenli olarak kullandıkları bilgisi alınmıştır.

2.4.3 Görev Analizi

Görev analizi, eğitim biriminin içeriğini tanımlamak için gerçekleştirilen süreçlerin tamamı olarak tanımlanmıştır [140]. Bu nedenle bu aşamada öğretim tasarımı süresince birlikte çalışılan Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü

İngilizce Öğretmenliği programında görevli konu alanı uzmanından destek alınmıştır. İlk olarak deyimlerin öğretimi amacıyla yapılan görev analizinde hangi deyimlerin öğretim kapsamına alınabileceğine ilişkin bir ön çalışma yapılmıştır. Bu kapsamda ders öğretmeni ile görüşülerek yıllık plan incelenmiş ve tez çalışmasının uygulamasının yapılacağı tarihlerde teması “Arts and Sports” olan ünitenin planlandığı görülmüştür. Dolayısıyla öğretim aşamasındaki deyimlerin “Arts and Sports” temasına uygun şekilde sanat ve spor bağlamında anlamlı olacak deyimler olmasının uygun olacağı ders öğretmeni ve konu alanı uzmanı ile birlikte kararlaştırılmıştır. Bu doğrultuda kullanılacak deyimler aşağıdaki süreç izlenerek belirlenmiştir:

Öncelikle işlenecek Arts ve Sports temaları ile ilgili olan tüm deyimler öğretim tasarımı süresince birlikte çalışılan Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngilizce Öğretmenliği programında görevli konu alanı uzmanı ile birlikte www.easypacelearning.com, <http://www.englishhints.com> ve <http://www.idiomsite.com> siteleri incelenerek seçilmiştir. Bu sitelerden tespit edilen 50 adet deyim için ders öğretmeninden ve Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngilizce Öğretmenliği programında görevli iki konu uzmanından görüş alınmıştır. 50 adet deyimden öğrencilerin yaşlarına ve öğrenme düzeylerine göre uygun olmadığı yönünde görüş bildirilen 10 adet deyim çıkarılmıştır. Bu süreç sonunda ‘Arts’ teması için 20, ‘Sports’ teması için 20 adet olmak üzere toplam 40 adet deyim belirlenmiştir. Yine konu alanı uzmanının yönlendirmesi doğrultusunda belirlenen deyimlerin bilgi ve kavrama düzeyinde öğretilebileceğine karar verilmiştir.

2.4.4 Öğretim Hedefleri

Öğretim hedefleri öğrenen kişinin başarması gereken noktalar ve performans değerlendirmede kullanılacak yöntemler için bir yol haritası sağlar [140]. Bu doğrultuda İngilizce deyim öğrenme ile ilgili belirlenen öğretim hedefleri aşağıdaki gibidir:

Öğrenen;

- deyimleri görsel anlamları ile eşleştirir.
- deyimleri anlamları ile eşleştirir.
- ilgili bağlam/konu için uygun deyim seçer.
- bağlam içerisinde verilen deyim cümleye kattığı anlamı seçer.

2.4.5 İçerik Sıralaması

Görev analizinde belirlenen içeriğin mantıksal bir sıraya koyulması, öğrenen kişinin içeriği daha verimli ve etkili bir şekilde kavramasına yardımcı olur [140]. Bu başlık altında görev analizinde belirlenmiş olan 40 deyim her hafta hangi sıralamayla öğretileceğine karar verilmiştir.

Çalışma süresince öğretilecek “Sports ve Arts” ünitesi için belirlenen 40 deyim dört ayrı bağlamda ele alınabilecek ve aynı rol oynama metni içinde yer alabilecek şekilde gruplaştırılmış ve böylelikle her hafta için onar deyim elde edilmiştir. Yapılan gruplandırma işleminin kontrolü ve düzeltilmesi, dersin öğretmeni ve öğretim tasarımı sürecinde birlikte çalışılan konu alan uzmanının yanı sıra Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngilizce Öğretmenliği programında görevli iki farklı konu uzmanının daha görüşü alınarak gerçekleştirilmiştir. Deyimler ve bağlamlara göre yerleştirildikleri gruplar Çizelge 2.5’de görülebilir.

Çizelge 2.7 Deyimlerin Ünite ve Haftalara Göre Dağılımı

Ünite	Hafta (bağlam)	Deyim
ARTS	1.Hafta	culture vulture my cup of tea an arm and a leg on the same page far cry from have one’s finger in the pie in the nick of time look like a million dollars top flight a piece of cake
	2.Hafta	break the ice ring a bell bat a thousand a Work of Art have a ball show up walk on air It's raining cats and dogs! learn (something) by heart tickled pink

Çizelge 2.8 Deyimlerin Ünite ve Haftalara Göre Dağılımı (devamı)

SPORTS	3.Hafta	all ears (and eyes) get a head start hit a snag out of question hot shot (big shot) to be just the ticket hot on something take sides kick the bucket time out
	4.Hafta	get out of town hit the bull's-eye get a second wind on the ball change your tune jump the gun lose your bottle neck and neck take place

2.4.6 Öğretimsel Stretejiler

Bu aşama öğrenen kişinin hedefleri en iyi şekilde kavrayabilmesi için içeriğin nasıl sunulacağının kararlaştırıldığı aşamadır [140]. Bu başlık altında Karma öğretim tasarımına dayalı mobil öğrenme veya yüzyüze öğrenme ortamlarının hangisinde hangi öğretim stratejilerinin takip edileceğine aşağıdaki şekilde karar verilmiştir.

Ders Öncesi Hazırlık:

Deyimler üzerinde çalışılması için ilk olarak sınıfta yüzyüze ortamda hazırlık faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi planlanmıştır. Bu amaçla öğrencilerin her hafta için -o haftanın deyimlerine hazırlıklı olarak gelmeleri amacıyla- ilgili deyimlere yönelik rol oynama metinleri geliştirilerek (EK B) ders öncesinde bir Web 2.0 aracı olan Kidblog üzerinden paylaşılmış ve öğrencilere ulaştırılmıştır. Bu şekilde sınıfta öğretilecek deyimlerin yer aldığı çalışma ders öncesinde paylaşılarak ders saatinin daha etkin kullanılması hedeflenmiştir. Bu metinler aracılığıyla öğrenme sürecinin eğlenceli hale getirileceği ve öğrencilerin uygulamaya istekliliklerini ve aktif katılımlarını teşvik edeceği [142] düşünülmüştür.

Ders Esnası:

Hazırlanan ve öğrencilere ders öncesinde ulaştırılan rol oynama metinleri her iki gruptaki öğrenciler tarafından kendi sınıflarında birden fazla kez canlandırılmış ve ardından öğretmen tarafından deyimlerin Türkçe açıklamaları yapılmıştır.

Ders Sonrası:

Araştırma kapsamında kavram karikatürleri kullanılarak yapılan pekiştirme ve izleme etkinlikleri DG ve KG'larındaki öğrenciler için iki ayrı ortam kullanılarak farklılaştırılmıştır. Buna göre **DG öğrencilerine;**

- 1) O haftanın toplam 10 deymi için geliştirilen pekiştirme amaçlı kavram karikatürleri, dersin işlendiği günün akşamından itibaren WhatsApp grubu aracılığıyla gönderilmiştir. Okulun ve velilerin onayı doğrultusunda saat 18:00 ile 21:00 arasında Salı günü 3 deyim, Çarşamba günü 3 deyim ve perşembe günü 4 deyim için tekrar amaçlı hazırlanan kavram karikatürleri paylaşılmıştır. Kavram karikatürlerinin Whatsapp grubu üzerinden gönderilmesi ile öğrencilerin birbirleriyle iletişim halinde olmaları, öğrenilen deyimlerin anlamını tartışarak tekrar etmeleri beklenmiştir.
- 2) Sürecin devamında ise aynı deyimler için değerlendirme amaçlı hazırlanan kavram karikatürleri öğrencilere bireysel olarak WhatsApp uygulaması aracılığıyla gönderilmiş ve cevaplamaları istenmiştir. Bu kavram karikatürleri Cuma günü 3 adet, Cumartesi günü 3 adet ve pazar günü 4 adet şeklinde paylaşılmıştır.
- 3) Cevapları gönderen öğrencilere “Tebrikler!, Aferin!” şeklinde pekiştireçler verilmiştir. Cevap göndermeyen öğrencilere yönelik herhangi bir iletişim girişiminde bulunulmamıştır.
- 4) Bir sonraki ders öncesinde doğru cevap veren tüm öğrencilere küçük hediyeler verilmiştir.

KG öğrencileri için ise;

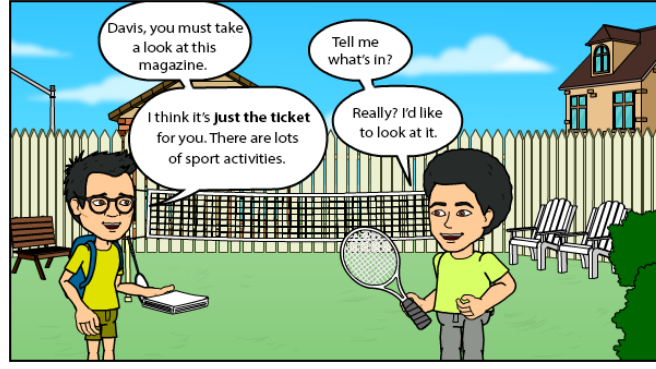
- 1) Dersin hemen devamında sınıf duvarlarına o haftaya ait deyimler için geliştirilen ve poster formatında basılan pekiştirme amaçlı kavram karikatürleri asılmıştır. (EK-C)
- 2) Rol oynama metinlerinin canlandırıldığı dersin üç gün sonrası olan cuma günlerinde ise sınıf duvarlarına haftalık öğretilen deyimler için geliştirilmiş değerlendirme amaçlı kavram karikatürleri yine poster formatında sınıf duvarlarına asılmıştır. (EK-

- C) Bu kez kavram karikatürlerinde altı çizili ifade yerine hangi deyim kullanılabileceği sorusu yöneltilmiştir.
- 3) Öğrencilerden bir sonraki İngilizce dersine kadar bu alıştırmalardaki sorulara ait bireysel cevaplarını sınıf içersine yerleştirilen bir kapalı kutuya atmaları istenmiştir.
- 4) Bir sonraki ders öncesinde cevap kutusu açılmış, doğru cevap veren tüm öğrencilere “Tebrikler!, Aferin!” şeklinde pekiştireç ile birlikte küçük hediyeler verildi.

2.4.7 Mesaj Tasarımı

Morrinson ve arkadaşlarına [140] göre mesaj tasarımı aşamasında, öğrenen kişinin dikkatini derse çekmek için metin, tipografi ve resimlerin nasıl kullanılabileceği belirlenir. Bu kapsamda, hem deney hem de kontrol grubuna içeriğin nasıl sunulacağı, dikkatin çekilmesi için hangi uygulamaların yapılacağı, metin ve görsel tasarımının nasıl olacağı incelenmiştir.

Rol oynama metinleri: Çalışma boyunca öğretilecek 40 deyim, ünite tabanlı 20’şer adet olarak iki gruba ayrılmıştır. Yukarıda da belirtildiği gibi her bir ünite için belirlenen 20 deyimden hangi 10 tanesinin bir arada öğretileceği, haftalık paylaşılan rol oynama metinlerinin bağlamı dikkate alınarak kararlaştırılmıştır. Rol oynama metinleri, haftalık belirlenen 10 deyimden belli bir bağlam içerisinde kullanılmasıyla oluşturulmuş, ardından öğretim tasarımı sürecinde birlikte çalışılan konu alan uzmanının yanı sıra dersin öğretmeninin ve Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngilizce Öğretmenliği programında görevli iki farklı konu alan uzmanının değerlendirme ve onay sürecinden geçerek son hallerini almıştır. Metinlerin geliştirilmesinde bağlam birliği sağlanmasının yanı sıra öğrencilerin yaş ve ilgi alanı gibi özelliklerine uygun olmasına da özen gösterilmiştir. Öğretim tasarımında tasarımcının aktarmayı hedeflediği yapı ya da mesaja vurgu yapmak için tipografik işaretler (kalın ya da italik yazı tipi, girintileme, boşluk) kullanılabilir [140]. Bu doğrultuda, öğrencilerle paylaşılan rol oynama metinlerinde şekil 2.1’de görüleceği üzere haftalık öğretilecek deyimler kalın olarak yazılarak vurgulanmış (bkz: EK-C) , böylelikle öğrencilerin dikkatleri ilgili deyimlere çekilmeye çalışılmıştır.



Şekil 2.1 Örnek kavram karikatürü

Kavram karikatürü metinleri: Kavram karikatürlerinin, bilimsel olarak doğruluğu kabul edilen fikirle birlikte alternatif fikirleri bir arada sunması, öğrencilerin kavram yanlışlarını ortaya çıkarmaya ve mevcut kavram yanlışlarını ortadan kaldırabilmeye imkân tanımaktadır [130], [133]. Bu doğrultuda, çalışmada tekrar ve değerlendirme amaçlı kullanılacak kavram karikatürlerinin metinleri oluşturulurken hem deyimlerin gerçek anlamının hem de alternatif anlamlarının bir arada kullanılmasına ve esas anlamının hangisi olduğunun ortaya çıkarılmasına dikkat edilmiştir.

Kavram karikatürlerinin tasarımı: Hedeflenen bileşenleri açıklayacak şekilde görseller iyi seçildiğinde, ifade edilen kavramların ve anlamların kalıcılığını arttırması oldukça muhtemeldir [143]. Ayrıca görseller metindeki ana temaları örneklemek için kullanıldığında faydalıdır [140].

Kavram karikatürleri tasarlanırken Mayer ve Clark [144]'in tasarım ilkelerinden çoklu ortam, bitişiklik ve tutarlılık ilkeleri göz önünde bulundurulmuştur. Çoklu ortam ilkesine göre görsel ve metinlerin bir arada kullanıldığı ortamlarda gerçekleşen öğrenmenin, sadece yazıdan oluşan öğrenme ortamlarından daha ileri düzeyde olduğu ifade edilmektedir. Ek olarak, öğrencileri aktif olarak öğrenmeye teşvik edebilmek için materyalde kullanılan görsel ve metinsel içerik arasında mantıksal bağlantı kurulması gerektiği belirtilmektedir. Nitekim çalışmada kullanılan kavram karikatürleri doğası gereği çoklu ortam ilkelerine uygun şekilde hem görsel hem de metinsel içeriği bir arada bulundurmaktadır.

Görsel materyaller için bitişiklik ilkesi, öğrenme materyalinde kullanılan görsel ve metinlerin birbirine yakınlığını ifade etmektedir [144]. Bitişiklik ilkesi doğrultusunda şekil 2.2'de görüleceği üzere (bkz: EK-C) karikatürlerin tasarımında konuşma metinlerinin ve görsellerin birbirine yakın olmasına dikkat edilmiştir.



Şekil 2.2 Örnek kavram karikatürü

Tutarlılık ilkesi kapsamında karikatürler tasarlanırken konu ile alakası olmayan görsellere yer verilmemesine dikkat edilmiştir. Bununla birlikte Yalın [145], öğretim materyali tasarımlarında görsellerin mümkün olduğunca basit olmasına ve çok fazla ayrıntıya yer verilmemesi gerektiğine dikkat çekmiştir. Aksi halde öğrencilerin nelerin önemli olduğu konusunda dikkatlerinin dağılabileceğini ifade etmiştir [145]. Bu doğrultuda hazırlanan kavram karikatürlerinde dikkat dağıtabilecek ve gereksiz ayrıntı olabilecek görsel öğelerin kullanılmamasına dikkat edilmiştir.

Kavram karikatürlerinin oluşturulması sürecinde çevrimiçi karikatür çizim araçlarından olan “Bitstrips” uygulaması kullanılmıştır. Karikatür oluşturmak için kullanılan bu araç geniş bir karakter yelpazesi sunmaktadır. Ancak eldeki çalışmanın kavram karikatürleri oluşturulurken, çoğunlukla çalışma grubunun yaşına hitap edecek genç karakterlerin kullanılmasına dikkat edilmiştir.

2.4.8 Öğretimin Geliştirilmesi

Morrinson ve arkadaşları [140] öğretimin geliştirilmesinde bazı ilkeleri ortaya koyarak, bunların tasarım sürecine uygulayabileceğimiz genel kurallar olduğunu ifade etmiştir.

2.4.8.1 Somutlaştırma

Metinlerden oluşan öğretim materyalleri, öğrencilerin öğretilmek istenenleri anlamalarında güçlük yaşamalarına sebep olabilir [140]. Deyimlerin dil yapısı göz önüne alındığında öğrenciler tarafından kolayca anlaşılamadığı [98], ilköğretim seviyesindeki öğrencilerin kavramların anlamlarını öğrenirken somutlaştırma araçlarına ihtiyaç duyduğu [127] belirtilmektedir. Morrison ve diğerleri [140], bolca örnek kullanımını ve metni görselle desteklemeyi somutlaştırma metotları olarak belirtmişlerdir. Buna göre çalışmada, öğretim tasarımı sürecinde birlikte çalışılan konu alan uzmanının da

yönlendirmesi ile deyimlerin somutlaştırılması için rol oynama uygulaması, tekrar kavram karikatürü ve değerlendirme amaçlı kavram karikatürü olmak üzere farklı etkinliklerden yararlanılmıştır. Bu şekilde her bir deyim rol oynama metni, pekiştirme amaçlı kavram karikatürü ve izleme amaçlı kavram karikatürü içinde olmak üzere en az üç kez kullanılmıştır.

2.4.8.2 Adım Boyutunu Kontrol Etme

Morrison ve akadaşlarına [140] göre adım boyutunu kontrol etmek için iki strateji vardır. Bunlar; tutarlı terminoloji kullanımı ve önceden öğrenilenlere atıfta bulunmaktır. Bu çerçevede öğretimin geliştirilmesi sürecinde ilgili deyimın öğretilmesi için kullanılan rol oynama metinlerinde ve kavram karikatürü metinlerinde tutarlı terminoloji kullanımına dikkat edilmiştir. Örneğin; a piece of cake ifadesi deyimse olarak çok kolay anlamına gelmektedir. Hem haftalık rol oynama metninde hem de kavram karikatürlerinde çok kolay anlamında kullanılmıştır.

2.4.8.3 Uygun Hız

Öğretim tasarımı sürecinde, öğretim içindeki örnek, problem, etkileşim veya etkinliklerin sayısı belirlenerek öğretimin hızını kontrol edilebilir [140]. Bu çalışmada öğretim hızını kontrol etmek için Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngilizce Öğretmenliği programında görevli üç farklı konu alan uzmanının görüşleriyle haftalık öğretilecek deyim sayısı 10 olarak belirlenmiş ve rol oynama uygulamasının haftada bir kez yapılması kararlaştırılmıştır.

2.4.8.4 Tutarlılığın Korunması

Öğretim materyallerinde baştan sona tutarlı terimler ve ifadeler kullanmak öğrenen kişinin verilmek istenen mesajı anlamasını kolaylaştırabilir [140]. Bu doğrultuda deyimlerin öğretimi için oluşturulan rol oynama ve kavram karikatürü metinlerinde deyimlerin anlamlarının tutarlı bir şekilde ifade edilmesine dikkat edilmiştir.

2.4.9 Değerlendirme Araçları

Öğretimin geliştirilmesi aşamasında öğretim hedeflerine ulaşp ulaşmadığını belirlemek için kullanılacak araç ve yöntemlerin belirlenmesi gerekmektedir [140]. Eğitim-öğretim

bağlamında değerlendirmenin bütünsel hedefi, öğrenmede öğrenci başarısının belirlenmesidir [141]. Bu kapsamda başarının ölçülmesi için İDÖBT (İngilizce Deyim Öğrenme Başarı Testi), deney grubundaki öğrencilerin uygulama ile ilgili deneyimlerini öğrenmek için ise Yarı Yapılandırılmış Odak Görüşme Formu oluşturulmuştur. İDÖBT ve Yarı Yapılandırılmış Odak Görüşme Formu (EK-E) hakkında detaylı bilgiler bölüm 2.5 Veri Toplama Araçları başlığı altında sunulmuştur.

2.5 Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları şunlardır;

İDÖBT (İngilizce Deyim Öğrenme Başarı Testi): Araştırmacı tarafından geliştirilmiş, Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngilizce Öğretmenliği programında görevli öğretim tasarımı sürecinde birlikte çalışılan konu alan uzmanının yanı sıra iki farklı konu alan uzmanı ve dersin öğretmeni tarafından kontrol edilip görüşleri doğrultusunda düzeltmeler yapıldıktan sonra, çalışmanın başında ön-test, sonunda son-test ve bir ay sonra kalıcılık testi olarak uygulanmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Odak Görüşme Formu: Konu uzmanları ve öğretim tasarımı sürecinde birlikte çalışılan konu alan uzmanı tarafından geliştirilen bu form, çalışma sonunda DG öğrencilerine uygulanarak uygulama ile ilgili deneyimlerinin öğrenilmesi için kullanılmıştır.

2.5.1 İDÖBT (İngilizce Deyim Öğrenme Başarı Testi)

Araştırmanın nicel verilerini elde etmek için araştırmacı, Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngilizce Öğretmenliği programında görevli öğretim tasarımı sürecinde birlikte çalışılan konu alan uzmanının yanı sıra iki farklı konu alan uzmanı ve ders öğretmeni tarafından belirlenen aşağıda öğretim hedefleri doğrultusunda akademik erişim testi hazırlanmıştır.

Öğretim hedefleri;

- Deyimleri görsel anlamları ile eşleştirir.
- Deyimleri anlamları ile eşleştirir.
- İlgili bağlam/konu için uygun deyim seçer.
- Bağlam içerisinde verilen deyim cümleye kattığı anlamı seçer.

Bu hedeflere yönelik testin hazırlanması öncesinde kelime öğretimi için yapılan çalışmalar analiz edilerek alanda kullanılan veri toplama araçları incelenmiştir. Buna göre bu tür ölçme araçlarında; verilen kelime için uygun görseli seçme [146], altı çizili ifade için uygun cevabı seçme [147], çoktan seçmeli test [90], [148] cümledeki boşluğu uygun kelime ile doldurma ve kelimeyi anlamıyla eşleştirme [148] gibi soru maddelerinin kullanıldığı tespit edilmiştir.

Başarı testi oluşturulurken öncelikle seçili deyimlere uygun görseller seçilmiştir. Seçilen görsellerin deyimle uygunluğu konusunda Yıldız Teknik Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümünden bir konu alan uzmanının ve Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngilizce Öğretmenliği programından öğretim tasarımı sürecinde birlikte çalışılan konu alan uzmanının yanı sıra iki konu uzmanının da görüşleri alınmıştır. Geribildirimler doğrultusunda başarı testinin ilk soru grubu olan ve 8 soru içeren deyim-resim eşleştirme kısmı oluşturulmuştur (EK-D).

İlk soru bölümü oluşturulduktan sonra geriye kalan 32 deyim içinden hem gerçek anlamıyla hem de deyimsel (mecazi) anlamıyla yorumlanabilen deyimler belirlenmiştir. Örneğin; “a piece of cake” deyimi gerçek anlamıyla yorumlandığında “bir parça kek” anlamına gelirken mecazi anlamıyla yorumlandığında “kolay iş/çantada keklik” anlamına gelmektedir. Bu belirlenen deyimlerin ölçülmesi için çoktan seçmeli soru yapısı kullanılarak her bir deyim için gerçek anlam, mecaz anlam (deyimsel anlam) ve alakasız anlamı içeren seçenekler sunulmuştur. Cümlede deyimsel ifade altı çizili olarak verilip cümleye ne anlam kattığının belirlenmesi istenmiştir. Oluşturulan bu soru grubu için de Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngilizce Öğretmenliği programından öğretim tasarımı sürecinde birlikte çalışılan konu alan uzmanının yanı sıra iki konu uzmanının da görüşleri alınmış ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

İlk iki soru grubu oluşturulduktan sonra geriye kalan 24 deyimden 8 tanesi deyim-anlam eşleştirme, 8 tanesi boşluk doldurma ve 8 tanesi cümle tamamlama şeklinde 3 farklı soru grubu olarak hazırlanmıştır. Öğretim tasarımı sürecinde birlikte çalışılan konu alan uzmanının da onay verdiği elde edilen son halinin uygunluğu açısından Yıldız Teknik Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Bölümünden iki konu uzmanının, dersin öğretmeninin ve okulun İngilizce Zümre Başkanı’nın görüşleri alınmış ve gerekli düzenlemeler yapılarak son hali verilmiştir.

2.5.2 Yarı Yapılandırılmış Odak Görüşme Formu

Odak grup görüşmesinin amacı, bir konu, ürün veya hizmet hakkında insanların ne düşündüğünü ve hissettiğini anlamaktır [149]. Bu amaçla, çalışmanın deney grubunda yer alan öğrencilerin karma öğretim tasarımına dayalı mobil öğrenme ortamı ile ilgili deneyimlerini öğrenmek için araştırmacılar tarafından geliştirilen açık-uçlu sorulardan oluşan yarı-yapılandırılmış odak grup görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmamış görüşme türü arasında kalan bir görüşme türüdür [150]. Karasar [150]'a göre, yapılandırılmış görüşme önceden hazırlanan ve ne tür soruların ne şekilde sorulup, hangi verilerin toplanacağı konusunda en ayrıntılı görüşme planının uygulandığı bir görüşme iken yapılandırılmamış görüşme, görüşmeciye büyük bir hareket ve yargı serbesti veren, kişisel görüşlerin esnek bir şekilde belirtildiği ve görüşmedeki gelişmelere göre yeni soruların sorulduğu bir görüşme türüdür.

Çalışmada katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumlar çalışılmaktadır [149]. Bu kapsamda katılımcıların belirlenmesinde mobil öğrenme ortamında öğrencilerin ortamda araştırmacı ve diğer katılımcılarla etkileşime girme / girmeme durumları dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda ilk gruptaki katılımcılar, araştırmanın DG'nda yer alan ve Whatsapp'dan gönderilen alıştırmalara en fazla katılım sağlayan öğrencilerden seçilmiştir. İkinci gruptaki katılımcılar ise yine DG'nda yer alan ve Whatsapp'dan gönderilen izleme karikatürlerine cevap göndermeyerek katılım göstermeyen öğrencilerden seçilmiştir.

Görüşme formunda yer alan sorular A, B, C ve D olarak bölümlere ayrılmıştır. A bölümünde görüşmenin hazırlık aşamasında katılımcıların görüşmeye katılmayı kabul edip etmedikleri sorulmuş, ses kaydı için katılımcılardan onay alınmış ve görüşmenin kesintisiz olarak devam etmesi için cep telefonlarını kapalı hale getirmeleri istenmiştir. B bölümünde uygulamaya düzenli olarak katılan ve katılmayan her iki gruba sorulacak soru ve sondalar, C bölümünde uygulamaya düzenli katılım gösteren öğrencilere sorulacak soru ve sondalar, D bölümünde uygulamaya hiç katılım göstermeyen öğrencilere sorulacak soru ve sondalar yer almaktadır.

B bölümünde yer alan sorular şu şekildedir:

1. “Sizlere gönderdiğim karikatürler hakkında ne düşünüyorsunuz?”
2. “Sizlere gönderdiğim ve cevaplamanızı istediğim soru karikatürleri (izleme) hakkında ne düşünüyorsunuz?”
3. “Karikatürlerin cep telefonu ile gönderilmesi uygulaması hakkında ne düşünüyorsunuz?”
4. “Karikatürlerin sayısı hakkında ne düşünüyorsunuz?”
5. “Karikatürlerin gönderilmesinden önce derslerde yapılan uygulamalar (LMS + rol oynama) hakkında ne düşünüyorsunuz?”
6. “Mobil telefona karikatür gönderme uygulaması ile İngilizce deyim (idiom) öğrenme konusunda görüşünüz nedir?”

C bölümünde şu soru yöneltilmiştir:

7. “Uygulama sonunda notlandırılmamasına rağmen uygulamaya düzenli olarak katıldınız. Bravo! Peki, bu kadar düzenli katılma sebebiniz ne?”

D bölümünde şu soru yöneltilmiştir:

8. “Uygulamaya hiç katılım göstermediniz. Araştırmam için neden katılmadığınızı anlamak çok önemli. Uygulamaya hiç katılmama nedenlerinizi benimle paylaşır mısınız?”

2.6 Araştırma Süreci

Karma öğretim tasarımına dayalı mobil öğrenme veya yüzyüze öğrenme ortamındaki öğrencilerin kavram karikatürleriyle İngilizce deyimleri öğrenme ve kalıcılığı üzerindeki etkisini anlayabilmek için uygulama yapılmadan önce, yapıldıktan sonra ve uygulama bitiminden bir ay sonra yapılan akademik erişim testi puanları karşılaştırılmıştır. Ayrıca karma öğretim tasarımı dayalı mobil öğrenme ortamına yönelik öğrenci deneyimlerini belirlemek amacıyla deney grubundan çalışmaya düzenli olarak katılan dört öğrenci ve hiç katılım göstermeyen dört öğrenci ile odak grup görüşmesi yapılarak veriler toplanmıştır.

Araştırma sürecinde aşağıdaki basamaklar takip edilmiştir:

Uygulama öncesinde;

1. Yapılan literatür incelemesi sonrasında çalışma süresi 4 hafta olarak belirlenip sınırlandırılmıştır.
2. Yine literatürdeki incelemelere dayalı olarak haftada 10 deyim üzerinde çalışılmasının uygun olacağı kararına varılmış ve dört hafta için toplam 40 deyim belirlenmiştir.
3. Belirlenen 40 deyim için ön-test, son-test ve kalıcılık testi olarak uygulanmak üzere “İDÖBT” geliştirilmiştir.
4. Haftalık öğretilecek deyimlerin her birisi için için rol oynama uygulamalarının, pekiştirici kavram karikatürlerinin ve değerlendirme için kullanılacak kavram karikatürlerinin metinleri yazılmış ve karikatürler çizilmiştir.
5. Araştırmanın yapıldığı okuldaki eğitim teknolojisi uzmanının verdiği bilgiler doğrultusunda öğrencilerin hepsinin akıllı telefonu olmasından dolayı 7-C sınıfı DG, bu sınıfla aynı gün İngilizce dersi olan 7-B sınıfı ise KG olarak atanmıştır.
6. Her iki sınıfın da Salı günleri İngilizce derslerinin olması nedeniyle Salı günü uygulamanın yapılacağı gün olarak belirlenmiştir.
7. Okul yönetiminin izin ve onayı ile deney grubundaki öğrencilerin velilerine yazılı olarak bilgilendirme yapılmış ve çocukları ile cep telefonu üzerindeki WhatsApp uygulaması aracılığıyla iletişime geçme konusunda izinleri istenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin tamamının velisi onay bildirmiştir.
8. Deney grubundaki öğrencilerin cep telefon numaraları okulun onayı ve ailelerin izinleri alınarak toplanmıştır.
9. Toplanan cep telefon numaraları kullanılarak araştırmacının grup yöneticisi olduğu “Learning Idioms” isimli bir WhatsApp grubu oluşturulmuştur.
10. Uygulamanın bir hafta öncesinde DG ve KG’nin İngilizce deyimlerin anlamlarını bilme seviyelerinin ölçülmesi için İDÖBT ön-test olarak uygulanmıştır.
11. DG ve KG gruplarına, uygulamaya katılım gösteren tüm öğrencilere her hafta sonunda minik ödüller verileceği duyurulmuştur.
12. Dört haftalık çalışma ardından uygulanacak İDÖBT sonucunda ilk üçe giren öğrenciye ödüller verileceği duyurusu her iki grupta da yapılmıştır.

Uygulama boyunca;

13. Ders  ğretmeninin müfredat yetiştirme kaygısı ile dersin sadece 10 dakikasını verebileceğini belirtmesinden dolayı, haftanın rol oynama metinleri okulun kullandığı LMS sistemi olan “kidblog” üzerinden her hafta ders öncesinde pazartesi günleri yayınlanmıştır.
14. Rol oynama metinlerinden haberdar edilen öğrencilerin metinlerini okuyarak sınıfa gelmeleri ve zaman kaybının önlenmesi amaçlanmıştır.
15. Uygulama, her hafta her dersin ilk 10 dk’sı veya son 10 dk’sında rol oynama metinlerinin ikişer defa farklı öğrenciler tarafından canlandırılması ve ardından anlaşılamayan deyimler varsa açıklanması şeklinde gerçekleştirilmiştir.
16. Her dersin hemen sonrasında o hafta öğretilen deyimlerin yer aldığı pekiştirme amaçlı hazırlanan kavram karikatürleri,
 - a. DG  ğrencilerine salı- arşamba-perşembe akşamlarında 17:00 ile 21:00 saatleri arasında cep telefonlarına WhatsApp uygulaması üzerinden oluşturulan gruplar yoluyla toplu mesaj olarak üç gün boyunca iletilmiştir. Bu şekilde sosyal bir ortam oluşturularak öğrencilerin gönderilen karikatürler hakkında yorum yapmaları istenmiştir.
 - b. KG’nun sınıf duvarlarına poster formuna getirilerek asılmıştır.
17. Değerlendirme için kullanılacak olan kavram karikatürleri dersten    gün sonra,
 - a. DG  ğrencilerine WhatsApp uygulaması aracılığıyla cuma akşamlarından pazar akşamlarına kadar toplam üç günde bireysel olarak iletilmiştir. Öğrencilerin cevapları da yine bireysel olarak istenmiştir. Doğru cevap veren öğrencilere “aferin” gibi pekiştireçler gönderilmiş, yanlış cevap verenlere talepleri halinde geribildirim verilmiştir.
 - b. KG’nun sınıf duvarlarına poster formuna getirilerek asılmıştır. Öğrencilerin cevaplarını yazmaları için k ğıtlar oluşturulmuş ve sınıfa bırakılan cevap kutusu (EK-F) içine isimleriyle birlikte atmaları istenmiştir. Gelen cevaplar bir sonraki dersin başında kutudan çıkarılmış ve doğru cevap veren öğrencilere “aferin, tebrikler” gibi pekiştireç sınıf ortamında verilmiştir.

18. Bir sonraki hafta ders gününde hem DG hem de KG öğrencilerinden alıştırmalara katılım gösteren tüm öğrencilere çikolata, kek, vb. küçük atıştırmalık hediyeler (EK-F) verilmiştir.

19. Yapılan uygulama dört hafta boyunca aynı şekilde her hafta farklı deyimlerin çalışılması şeklinde tekrarlanmıştır.

Uygulama sonunda;

1. DG ve KG’da yer alan öğrencilerin akademik erişilerini ölçmek amacıyla uygulamanın bitmesinden tam bir hafta sonra İDÖBT son-test olarak uygulanmıştır.
2. Dört haftalık çalışma sonunda uygulanan İDÖBT’den ilk üçe giren öğrenciler tespit edilmiştir. Yapılan değerlendirmede ilk üçe dört öğrencinin girdiği belirlenmiş ve bu öğrencilere önceden duyurulduğu üzere hediyeleri (kitap ve kupa) verilmiştir. Bu öğrencilerin ikisi DG ikisi KG öğrencisidir.
3. Cep telefonu üzerinden karikatürlerin gönderildiği DG’nda çalışmaya düzenli olarak katılan ve hiç katılım göstermeyen öğrencilerden dörder kişi belirlenerek bu öğrencilerle iki ayrı odak grup görüşmesi yapılmış ve öğrencilerin görüşleri ses kaydıyla alınmıştır.
4. Son-testin uygulanmasından dört hafta sonra aynı İDÖBT kalıcılık testi olarak uygulanmıştır.

2.7 Veri Analizi

Bu bölümde nicel ve nitel verilerin analiz süreci ilgili bilgilere yer verilmiştir. Nicel ve nitel verilerin analizi iki farklı başlık altında incelencektir.

2.7.1 Nicel Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizinde istatistiksel hesaplamalar için SPSS 22 programı kullanılmıştır. Ön-test, son-test ve kalıcılık testi üzerinde tanımlayıcı istatistiksel analizler gerçekleştirilerek normallik şartlarının karşılanıp karşılanmadığına bakılmıştır. Büyüköztürk’e [151] göre bağımsız grup t-testlerin varsayımları (i) bağımlı değişkene ait puanların, aralık ya da oran ölçeğinde olması, (ii) bağımlı değişkene ilişkin ölçümlerin dağılımının gruplar arasında normal dağılım göstermesi ve (iii) ortalama puanları

karşılaştırılacak örneklemelerin ilişkisiz olmasıdır. Büyüköztürk'e [151] göre Mann Whitney U testinin varsayımları (i) bağımlı değişkenin en az sıralama ölçeğinde olması ve (ii) gözlemlerin birbirinden bağımsız olması gereğidir. Yine Wilcoxon işaretli sıralar test için varsayımlar ise (i) bağımlı değişkenin en az sıralama ölçeğinde olması ve (ii) araştırma gruplarının birbirinden bağımsız olmasıdır [151]. Bu varsayımlar dorultusunda gerek parametrik gerekse parametrik olmayan istatistiksel tekniklerin kullanılması gereği doğmuştur. Buna bağlı olarak nicel verilerin analizlerinde bağımsız grup t-Testi, Mann-Whitney U Testi ve Wilcoxon Testi kullanılmıştır. Yapılan analizlerde anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

2.7.2 Nitel Verilerin Analizi

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

DG'ndan amaçlı örneklem yoluyla (sürece yoğun katılım gösterenler/ sürece hiç katılım göstermeyenler) dörder kişilik iki odak grup seçilerek her bir grupta ayrı ayrı görüşülmüştür. Yapılan görüşmelerden önce katılımcıların onayı alınarak ses kayıt cihazı ile görüşmeler kaydedilmiştir. Görüşmelerden sonra kaydedilen veriler, metne dönüştürülmüştür. Araştırmacılar tarafından hazırlanan Odak Grup Görüşme Formu'na (EK-E) bağlı kalınarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Görüşme esnasında öğrencilerin ifadeleri ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt edilmiş ve elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılıp MS Excel programı kullanılarak içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Toplanan verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşmak, içerik analizinin temel amacıdır [152]. İçerik analizine göre, nitel araştırma verileri; (1) verilerin kodlanması, (2) temaların bulunması, (3) kodların ve temaların düzenlenmesi, (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanması olmak üzere dört aşamada analiz edilmektedir [149]. Görüşme esnasında elde edilen verileri yorumlayabilmek için elde edilen verilerden çıkarılan kavramlara göre kodlama yapılmış, kodlar bir araya getirilip incelenerek ilişkili olan kodlar ortak tema altında toplanmıştır. Daha sonraki aşamada tanımlanan bulguların yorumlanması yapılmıştır.

Elde edilen nitel verilerin yorumlanmasında geçerlilik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla kodlayıcılar arası inceleme yöntemine başvurulmuş ve kodlayıcılar arasındaki uyuşmanın güvenilirliğini belirlemek için Cohen' inKappa [153] değeri hesaplanmıştır.

Kodlayıcılar arası uyuşma %73 olarak bulunmuş ve bu da önemli derecede uyuşma olduğunu göstermiştir.

BÖLÜM 3

BULGULAR

Bu bölümde araştırma sürecinde toplanan veriler nicel bulgular ve nitel bulgular olmak üzere iki farklı başlıklar altında verilmiştir.

3.1 Nicel Bulgular

Uygulamanın verilerinin analizine geçmeden önce DG ve KG'nun deneysel işlem öncesi deyimlerle ilgili önöğrenme düzeyleri arasında fark olup olmadığının araştırılması yoluna gidilmiştir. Bu kapsamda her iki grubun İDÖBT ön-test sonuçlarına dair betimsel istatistikler araştırılmış ve Çizelge 3.1'de sunulmuştur.

Çizelge 3.1 DG ve KG Öğrencilerinin Ön-test Puanlarının Betimsel Analizi

	DG – Ön-test	KG - Ön-test
Ortalama	38,3929	41,3333
Mod	27,50	25,00
Medyan	37,5000	40,0000
Varyans	136,161	275,774
Standart Hata	11,66879	16,60644
Minimum Değer	20,00	17,50
Maksimum Değer	62,50	77,50
Aralık	42,50	60,00

Çizelge 3.1 DG ve KG Öğrencilerinin Ön-test Puanlarının Betimsel Analizi (devamı)

Çarpıklık katsayısı	,398	,615
Basıklık katsayısı	,036	-,173
Shapiro-Wilk	,978	,950
P	,965	,517

Çizelge 3.1’de görüldüğü üzere DG ve KG’nun İDÖBT ön-test puan ortalamaları sırasıyla 38.39 ve 41.22’dür. Öğrencilerin en düşük puanları her iki grupta birbirine oldukça yakındır (sırasıyla 20.00 ve 17.50). Ayrıca KG’da ön-test için maksimum puanın 77.50 olduğu, buna karşılık DG’nda en fazla puan alan öğrencinin puanının 62.50 olduğu görülmektedir. Bu değerlerin gruplara göre farklılık gösterip göstermediğini anlayabilmek üzere analiz yapılması gereği söz konusudur. Bu testin türüne karar vermek üzere veri setlerinin normallik dağılımlarının incelenmesi gereği doğmuştur.

Çizelge 3.1’de görüleceği üzere İDÖBT son-test puan ortalamalarının DG ve KG’nun medyan ve ortalama değerlerinin birbirine yakın olduğu, çarpıklık katsayısı ve basıklık katsayısı değerlerinin de 1’den küçük olduğu bulunmuştur. Bu değerler normal dağılım olduğu hakkında ipucu vermektedir. Ek olarak normal dağılım testi de uygulanması düşünülmüş ve İDÖBT ön-testlerinin normallik analizi için küçük bir grup üzerinde çalışıldığından dolayı Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır. Bu teste ait bulgular Çizelge 3.2’de sunulmaktadır.

Çizelge 3.2 DG ve KG Ön-test Normallik Testi Çizelgesi

	Shapiro-Wilk		
	S-W	Sd	p
DG Ön-test	,978	14	,950
KG Ön-test	,950	15	,517

Çizelge 3.2’de görüldüğü üzere Shapiro-Wilk testi değeri de istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p>0.05$) için Çizelge 3.1’deki bulgularla bir arada değerlendirildiğinde DG ve KG’nun İDÖBT ön-test puan ortalamalarının normal dağılım gösterdiği kabul edilebilir. Bu istatistiksel analiz sonuçlarından yola çıkılarak her iki grubun İDÖBT ön-test sonuçları arasında fark olup olmadığını anlamak üzere bağımsız grup t-testi yapılmasına karar verilmiştir. Bu testin bulguları Çizelge 3.3’de sunulmaktadır.

Çizelge 3.3 DG ve KG Öğrencilerinin Ön Test Sonuçları Bağımsız Grup t-Testi

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
KG	15	41,33	16,60	27	,548	,588
DG	14	38,39	11,66			

Çizelge 3.3’de yer alan analiz sonuçlarına göre DG ve KG’nin İDÖBT ön-test başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t_{(27)}=.548$, $p=.588 > .05$). Buna göre DG ve KG’ndaki öğrencilerin hedeflenen deyimlerle ilgili önöğrenmeleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ve öğretime akademik erişim açısından aynı seviyede başladıkları söylenebilir.

3.1.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, *“İngilizce deyimlerin öğrenilmesinde kavram karikatürlerinin kullanıldığı karma öğretim tasarımına dayalı mobil ve yüzyüze öğrenme ortamındaki öğrencilerle sadece yüzyüze öğrenme ortamındaki öğrencilerin öğretim sonundaki akademik erişimleri anlamlı farklılık göstermekte midir?”* şeklinde kurulmuştur.

Öğrencilerin akademik erişim puanları uygulama öncesi ve sonrasında yapılan 40 maddelik İDÖBT testi yoluyla belirlenmiştir. DG ve KG’ndaki öğrencilerin İDÖBT ön-test ve son-testten aldıkları puanların betimsel analizleri gerçekleştirilmiş ve sonuçlar Çizelge 3.4’de paylaşılmıştır.

Çizelge 3.4 DG ve KG Uygulama Öncesi ve Sonrası Akademik Erişim Testi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	DG		KG	
	DG – Ön-test	DG - Son-test	KG - Ön-test	KG - Son-test
Ortalama	38,3929	46,4286	41,3333	50,3333
Mod	27,50	30,00	25,00	32,50
Medyan	37,5000	40,0000	40,0000	42,5000
Varyans	136,161	580,495	275,774	437,381

Çizelge 3.4 DG ve KG Uygulama Öncesi ve Sonrası Akademik Erişi Testi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler (devamı)

Standart Hata	11,66879	24,09345	16,60644	20,91365
Minimum Değer	20,00	22,50	17,50	30,00
Maksimum Değer	62,50	100,00	77,50	92,50
Aralık	42,50	77,50	60,00	62,50
Çarpıklık katsayısı	,398	1,264	,615	1,014
Basıklık katsayısı	,036	,849	-,173	-,062

Çizelge 3.4’de görüldüğü üzere DG’nun İDÖBT ön-test puan ortalamaları 38.39 iken son-test puan ortalamaları artarak 46.43’e yükselmiştir. İDÖBT son-test sonunda minimum puanın 2.50 puan artışla 20.00’dan 22.50’ye yükseldiği, ayrıca İDÖBT ön-testte 62.50 olan maksimum puanın da tam puana ulaştığı görülmektedir. Bu durum yapılan öğretim bittikten sonra DG’ndaki öğrencilerin İngilizce deyimlerle ilgili orta düzeyde bir akademik erişim sağlandığını göstermektedir. Akademik erişimin başlangıca göre farkının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını incelemek üzere hangi testin yapılacağına karar vermek için veri setlerinin normallik analizlerinin yapılması gerekmektedir. DG’nun İDÖBT ön-test ve son-test puanlarının medyan ve ortalama değerlerinin birbirine yakın olduğunu göstermektedir. Ancak İDÖBT son-testin ortalama ve medyan değerleri birbirinden uzaklaşmış, ayrıca çarpıklık katsayısı 1’in üzerine çıkmıştır. Bu durumda normallik analizi testi yapılması yoluna gidilmiş ve Shapiro-Wilks testi uygulanarak sonuçları Çizelge 3.5’de paylaşılmıştır.

Yine Çizelge 3.4’ de KG’nun İDÖBT ön-test puan ortalamaları 41.33 iken son-test puan ortalamaları artarak 50.33’e yükselmiştir. Son-test sonunda KG’nda minimum puanın 12.50 puan artışla 17,50’den 30.00’a yükseldiği görülmektedir. Ancak KG’nda DG’nun aksine son-test sonunda tam puana ulaşan öğrenci olmadığı, maksimum puanın 92.50’ye kadar yükseldiği görülmektedir. Tüm bu bulgular yapılan öğretim bittikten sonra KG’ndaki öğrencilerin de İngilizce deyimlerle ilgili orta düzeyde bir akademik erişim sağlandığını göstermektedir. Ön-test son-test ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını incelemek üzere hangi testin yapılacağına karar vermek için veri setlerinin normallik analizleri yapılmıştır. KG’nun İDÖBT ön-test puanlarının medyan ve ortalama değerlerinin birbirine yakın olduğu, ön-testinin çarpıklık

katsayısının ve basıklık katsayısının 1'den küçük olduğu bulunmuştur. KG'nun İDÖBT son-test puanlarının ise medyan ve ortalama değerlerinin birbirine yakın olmadığı, son-testin çarpıklık katsayısının 1'den büyük olduğu görülmüştür. Buna ek olarak yapılan Shapiro-Wilks normallik testi sonuçları Çizelge 3.5'de sunulmaktadır.

Çizelge 3.5 DG ve KG Son-test Shapiro-Wilk Normallik Testi Çizelgesi

	Shapiro-Wilk		
	S-W	Sd	p
DG	,850	14	,022
KG	,846	15	,015

Çizelge 3.5'de görüldüğü üzere DG için son-test puanlarının normal dağılım göstermediği görülmektedir ($p < 0.05$). Büyüköztürk [151]'e göre, az denekle yürütülen grupları içi araştırmalarda ve test puanlarının normal dağılım göstermediği durumlarda t-testi yerine Wilcoxon testi kullanılmaktadır. Bundan dolayı, DG'nun İDÖBT ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını kontrol etmek üzere bağımlı gruplar için parametrik olmayan testlerden Wilcoxon testi kullanılmış ve bulgular Çizelge 3.6'da sunulmuştur.

Yine Çizelge 3.5'de görüldüğü üzere KG'nun İDÖBT son-test puanların normal dağılım testi sonuçları istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0.05$). Betimleyici istatistiklerle bir arada değerlendirildiğinde, KG'nun İDÖBT son-test puanlarının normal dağılmadığı anlaşılmaktadır. Bu nedenle grubun İDÖBT ön-test son-test değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak üzere parametrik olmayan testlerden Wilcoxon testi kullanılmış ve sonuçlar Çizelge 3.6' da sunulmuştur.

Çizelge 3.6 DG ve KG Öğrencilerinin Ön-test ve Son-testlerinin Wilcoxon Testi Sonuçları

		N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	p
DG	Negatif Sıralar	3	5,33	16,00	2,07	,038
	Pozitif Sıralar	10	7,50	75,00		
	Eşit	1				
KG	Negatif Sıralar	3	8,33	25,00	1,98	.047
	Pozitif Sıralar	12	7,92	95,00		
	Eşit	0				

DG'ndaki öğrencilerin çalışma öncesi ve sonrası İngilizce deyim başarı puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Çizelge 3.6'da görülmektedir. Analiz sonuçları, araştırmaya DG'nda katılan öğrencilerin İngilizce deyim başarı testinden aldıkları çalışma öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z = 2,07$, $p < .05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son-test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlara göre, **uygulanan öğretimin DG'ndaki öğrencilerin İngilizce deyim akademik erişim düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde arttırdığı** söylenebilir.

KG'ndaki öğrencilerin çalışma öncesi ve sonrası İngilizce deyim başarı puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Çizelge 3.6'da görülmektedir. Analiz sonuçları, çalışmaya KG'nda katılan öğrencilerin İngilizce deyim başarı testinden aldıkları çalışma öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z = 1,98$, $p = .047 < .05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani İDÖBT son-test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlara göre, **uygulanan öğretimin KG'ndaki öğrencilerin İngilizce deyim akademik erişim düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı şekilde arttırdığı** söylenebilir.

Bu noktada, öğrenme ortamının farklı olmasının grupların öğrenmeleri üzerinde anlamlı bir etkisi olup olmadığını anlamak üzere DG ve KG'nun son-test puanları arasında gruplara göre analiz gerekmektedir. Yukarıda belirtildiği üzere, DG ve KG'nun son-testlerinin betimsel analizleri ve Shapiro-Wilk test sonuçları veri setinin normal dağılım göstermediğini ($p < 0.05$) ortaya koymaktadır. Bundan dolayı, deney ve kontrol gruplarının akademik erişim puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U Testi kullanılmış ve sonuçlar Çizelge 3.7'de verilmiştir.

Çizelge 3.7 DG ve KG Öğrencilerinin Son-test Sonuçları Mann Whitney U Testi

Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
KG	15	16,43	246,50	83,50	.346
DG	14	13,46	188,50		

Çizelge 3.7’deki, bulgulara göre; kavram karikatürlerinin İngilizce deyim öğretimi için kullanıldığı öğretim tasarımı DG ve KG öğrencilerinin İDÖBT son-test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($U=83,50$, $p=.346>.05$). Diğer bir deyişle uygulanan öğretim tasarımı dahilinde karikatürlerle etkileşime girilen ortamın karma öğretim tasarımına dayalı mobil ve yüzyüze öğrenme ortamı veya sadece yüzyüze öğrenme ortamı olmasının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

3.1.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi, “İngilizce deyimlerin öğrenilmesinde kavram karikatürlerinin kullanıldığı karma öğretim tasarımına dayalı mobil ve yüzyüze öğrenme ortamındaki öğrencilerle sadece yüzyüze öğrenme ortamındaki öğrencilerin kalıcılık düzeyleri anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde kurulmuştur.

İkinci alt problem ile ilgili analizler yapılmadan önce, DG ve KG’ndaki öğrencilerin İDÖBT son-test ve kalıcılık testinden aldıkları puanların betimsel analizleri gerçekleştirilmiş ve sonuçlar Çizelge 3.8’ de paylaşılmıştır.

Çizelge 3.8 DG ve KG Son-test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	DG		KG	
	Son-test	Kalıcılık	Son-test	Kalıcılık
Ortalama	46,4286	48,3929	50,3333	52,8333
Mod	30,00	27,50	32,50	35,00
Medyan	40,0000	37,5000	42,5000	42,5000
Varyans	580,495	605,391	437,381	482,917
Standart Hata	24,09345	24,60470	20,91365	21,97536
Minimum Değer	22,50	22,50	30,00	27,50
Maksimum Değer	100,00	100,00	92,50	92,50
Aralık	77,50	77,50	62,50	65,00
Çarpıklık katsayısı	1,264	,925	1,014	,573
Basıklık katsayısı	,849	-,260	-,062	-1,267

Çizelge 3.8’de görüldüğü üzere DG’nun İDÖBT son-test puan ortalamaları 46.43 iken kalıcılık testi puan ortalamaları artarak 48.39’a çıkmıştır. Öğrencilerin İDÖBT son-test minimum ve maksimum puan değerlerinde ise bir değişiklik olmamıştır. Bu durum DG’ndaki öğrencilerin öğretim bittikten dört hafta sonra deyimlerin anlamları ile ilgili öğrenme düzeylerini arttırarak koruduklarını göstermektedir. Bu artışın anlamlı olup olmadığını anlamak üzere bağımlı gruplar arasındaki farka bakılması ve bu amaçla hangi istatistiksel tekniğin kullanılacağına karar verilmesi gerekmektedir.

Daha önce Bölüm 3.1.1’de DG’nun İDÖBT son-test puan ortalamalarının normal dağılmadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Çizelge 3.8’de DG’nun kalıcılık puanları için de medyan ve ortalama değerlerinin birbirinden uzak olduğu, kalıcılık testinin 1’e çok yakın olduğu görülmektedir. Bu testlerle ilgili Shapiro-Wilks normallik testi bulguları da Çizelge 3.9’ da görülmektedir.

Yine Çizelge 3.8’de görüldüğü üzere KG’nun İDÖBT son-test puan ortalamaları 50,33 iken İDÖBT kalıcılık testi puan ortalamaları 52,83’ tür. İDÖBT son-test sonunda KG’nun minimum puanının 2.50 puan düşüşle 30.00’dan 27.50’ye düştüğü görülmektedir. Bununla birlikte KG’nun İDÖBT son-test ve kalıcılık-testi puanlarında maksimum puanın 92,50 olarak korunduğu görülmüştür. Tüm bu bulgular, yapılan öğretim bittikten sonra KG’ndaki öğrencilerin İngilizce deyim öğrenme düzeylerini koruduklarını göstermektedir. İDÖBT son test ve kalıcılık testi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek üzere hangi testin yapılacağına karar vermek için veri setlerinin normallik testi analizleri yapılmıştır.

Çizelge 3.8’de KG’nun İDÖBT kalıcılık-testi puanlarının medyan ve ortalama değerlerinin birbirine yakın olmadığı, İDÖBT kalıcılık-testi çarpıklık katsayısının ve basıklık katsayısının 1’den küçük olduğu bulunmuştur. Buna ek olarak yapılan Shapiro-Wilks normallik testi sonuçları Çizelge 3.9’ da sunulmaktadır.

Çizelge 3.9 DG ve KG Son-test ve Kalıcılık Testinin Normallik Testi Çizelgesi

		Shapiro-Wilk		
		S-W	Sd	p
DG	Son-test	,850	14	,022
	Kalıcılık	,880	14	,058
KG	Son-test	,846	15	,015

Çizelge 3.9 DG ve KG Son-test ve Kalıcılık Testinin Normallik Testi Çizelgesi (devamı)

	Kalıcılık	,877	15	,042
--	------------------	------	----	------

Çizelge 3.9’da görüldüğü gibi İDÖBT kalıcılık testi puan ortalaması için p anlamlılık değeri .05’i geçmektedir. Ancak İDÖBT son-test puan ortalamaları normal dağılım göstermediği için DG’nun İDÖBT son-test ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını kontrol etmek üzere yine parametrik olmayan testlerden Wilcoxon testi kullanılmış ve sonuçlar Çizelge 3.10’da sunulmuştur.

Yine Çizelge 3.9’da görüleceği üzere KG’nun İDÖBT son-test ve kalıcılık-testi puanlarının normallik analizleri istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0.05$). Betimleyici istatistikler ile bir arada değerlendirildiğinde, KG’nun İDÖBT son-test ve kalıcılık-testi puanlarının normal dağılmadığı anlaşılmaktadır. Bu nedenle grubun İDÖBT son-test ve kalıcılık-testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak üzere parametrik olmayan testlerden Wilcoxon testi kullanılmış ve sonuçlar Çizelge 3.10’da sunulmuştur.

Çizelge 3.10 DG ve KG Öğrencilerinin Son-test ve Kalıcılık testlerinin Wilcoxon Testi Sonuçları

		N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	p
DG	Negatif Sıralar	6	5,67	34,00	.394	.693
	Pozitif Sıralar	6	7,33	44,008		
	Eşit	2				
KG	Negatif Sıralar	3	6,67	20,00	1,167	.243
	Pozitif Sıralar	8	5,75	46,00		
	Eşit	4				

Çizelge 3.10’da görüldüğü üzere araştırmaya DG’nda katılan öğrencilerin İDÖBT son-test puan ortalamaları ve son-test uygulamasından dört hafta sonra yapılan İDÖBT kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($z = .394$, $p = .693 > .05$). Bu bulgu doğrultusunda, **kavram karikatürleri ile İngilizce deyim öğretimi sonucunda öğrenilenlerin karma öğretim tasarımına dayalı mobil öğrenme ortamındaki öğrenciler için kalıcı olduğu** söylenebilir.

Yine Çizelge 3.10'da görüldüğü üzere araştırmaya KG'nda katılan öğrencilerin İDÖBT son-test puan ortalamaları ve son-test uygulamasından dört hafta sonra yapılan İDÖBT kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($z= 1.167, p=.243$). Elde edilen sonuçlara göre, **kavram karikatürleri ile İngilizce deyim öğretimi sonucunda öğrenilenlerin yüzyüze öğrenme ortamındaki öğrenciler için kalıcı olduğu** söylenebilir.

Bulgular her iki gruptaki öğrencilerin İDÖBT son-test puan ortalamalarının İDÖBT kalıcılık testi puan ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte hafif bir artış gösterdiğini, dolayısıyla her iki grupta da öğrenmenin kalıcı olduğunu göstermektedir. Bu noktada, öğrenme ortamının farklı olmasının grupların öğrenmelerinin kalıcılığı üzerinde anlamlı bir etkisi olup olmadığını anlamak üzere DG ve KG'nun İDÖBT kalıcılık testi puanları arasında gruplara göre karşılaştırma yapılmıştır. Yukarıda belirtildiği üzere, DG ve KG'nun İDÖBT kalıcılık-testlerinin betimsel analizleri ve Shapiro-Wilk test sonuçları veri setinin normal dağılım göstermediği görülmüştür. Bundan dolayı, DG ve KG'nun İDÖBT kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U Testi kullanılmış ve sonuçlar Çizelge 3.11'de verilmiştir.

Çizelge 3.11 DG ve KG Öğrencilerinin Kalıcılık Test Sonuçları Mann Whitney U Testi

Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
KG	15	16,17	242,50	87,50	,444
DG	14	13,75	192,50		

Çizelge 3.11'deki, bulgulara göre; kavram karikatürlerinin İngilizce deyim öğretimi için kullanıldığı öğretim tasarımı DG ve KG öğrencilerinin İDÖBT kalıcılık testi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($U=87.50, p=.444>.05$). Diğer bir deyişle uygulanan öğretim tasarımı dâhilinde **kavram karikatürleri ile İngilizce deyim öğretimi sonunda öğrenilenlerin, hem karma öğretim tasarımına dayalı mobil ve yüzyüze öğrenme ortamındaki öğrenciler için hem de yüzyüze öğrenme ortamındaki öğrenciler için kalıcı olduğu** söylenebilir.

3.2 Nitel Bulgular

Bu bölümde araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin nitel bulgular incelenmiştir.

3.2.1 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “İngilizce deyimlerin öğrenilmesinde kavram karikatürlerinin kullanıldığı karma öğretim tasarımına dayalı mobil ve yüzyüze öğrenme ortamındaki öğrencilerin öğrenme sürecindeki deneyimleri nelerdir?” şeklinde kurulmuştur.

Çalışmanın deney grubunda yer alan öğrencilerin karma öğretim tasarımına dayalı mobil öğrenme ortamı ile ilgili deneyimlerini öğrenmek için araştırmacılar tarafından geliştirilen açık-uçlu sorulardan oluşan yarı-yapılandırılmış odak grup görüşme formu kullanılmıştır.

Bu bölümde, belirlenen odak grupları ile karma öğretim tasarımına dayalı mobil öğrenme ortamında kavram karikatürleriyle İngilizce deyim öğretimi konusundaki deneyimlerini tespit etmek için yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler çözümlenmiştir.

Çalışmada katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda katılımcıların belirlenmesinde karma öğretim tasarımına dayalı mobil öğrenme ortamında öğrencilerin ortamda araştırmacı ve diğer katılımcılarla etkileşime girme / girmeme durumları dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda ilk gruptaki katılımcılar, araştırmanın deney grubunda yer alan ve Whatsapp’da gönderilen alıştırılmalara en fazla katılım sağlayan öğrencilerden seçilmiştir. İkinci gruptaki katılımcılar ise yine deney grubunda yer alan ve Whatsapp’da gönderilen değerlendirmeye karikatürlerine cevap göndermeyerek katılım göstermeyen öğrencilerden seçilmiştir. Katılımcılarla odak grup görüşmeleri katılım seviyelerine göre belirlenen gruplar için iki ayrı oturumda gerçekleştirilmiş ve her grupta dörder öğrenci olmak üzere toplam sekiz öğrencinin katılımı sağlanmıştır.

Öğrencilerin hafta hafta katılımları Çizelge 3.12’de sunulmaktadır.

Çizelge 3.12 DG Öğrencilerinin Katılım Durumları

	Öğrenci	1.Hafta	2.Hafta	3.Hafta	4.Hafta	Toplam
Katılım Göstermeyenler	O1	10/0	10/0	10/0	10/0	40/0
	O2	10/0	10/0	10/0	10/0	40/0

Çizelge 3.22 DG Öğrencilerinin Katılım Durumları (devamı)

	O3	10/0	10/0	10/0	10/0	40/0
	O4	10/0	10/0	10/0	10/0	40/0
Katılım Gösterenler	O5	10/4	10/5	10/10	10/5	40/24
	O6	10/1	10/10	10/10	10/10	40/31
	O7	10/10	10/10	10/10	10/10	40/40
	O8	10/10	10/10	10/10	10/10	40/40

Çizelge 12’de görüldüğü üzere araştırma etiğine uygun olarak katılımcıların isimlerinin yerine tabloda belirtildiği gibi O1, O2, O3, O4, O5, O6, O7, O8 kodları kullanılmıştır. Odak grup çalışmasına alınan katılımcıların diğer özellikleri Çizelge 3.13’te verilmiştir.

Çizelge 3.13 Katılımcı Özellikleri

Katılımcılar	Yaş	Cinsiyet	Sürece Katılım	Ön-test	Son-test	Kalıcılık-testi
O1	13	Kız	40/0	30	30	35
O2	13	Kız	40/0	20	32,5	25
O3	13	Erkek	40/0	40	45	37,5
O4	13	Erkek	40/0	32,5	32,5	27,5
O5	13	Kız	40/24	35	47,5	62,5
O6	13	Kız	40/31	45	55	62,5
O7	13	Erkek	40/40	62,5	100	100
O8	13	Erkek	40/40	52,5	90	85

Çizelge 3.13’te görüldüğü gibi birinciden dördüncüye kadar katılımcılar uygulamaya hiç katılım göstermeyen öğrenciler iken, beşinciden sekizinciye kadarki öğrenciler uygulamaya yoğun katılım gösteren ve bol miktarda etkileşime giren öğrencilerdir. Katılım göstermeyen öğrenciler Whatsapp üzerinden hem birseysel hem de gruptan gönderilen karikatürleri görüntülemiş fakat herhangi bir aktif katılımı bulunmamışlardır. Ayrıca kendilerine yöneltilen soruları okumuşlar fakat cevap

vermemişlerdir. Bu durum deney ve kontrol grubunun akademik erişileri ve kalılcılık puanları arasında farklılık oluşmamasının önemli faktörlerinden biri olabilir.

Odak grup görüşmeleri ile elde edilen nitel verilerin çözümlemesi sonunda elde edilen bulgular aşağıda çizelgeler halinde sunulmaktadır. Bu çizelgelerin ilk sütununda öğrencilerin cevaplarına göre elde edilen temalar, ikinci sütununda görüşmelerden elde edilen verilerin kodlaması, üçüncü ve dördüncü sütunda sürece yoğun katılanlar (katılanlar) ve sürece hiç katılmayanlar (katılmayanlar) ile odak grup görüşmesine katılan tüm öğrencilerin frekans ve yüzde değerleri verilmiştir. Veriler, bir ya da birkaç kelimeden oluşan ifadeler şeklinde kodlanmıştır. Frekans değeri o kodu (ifadeyi) dile getiren öğrenci sayısını temsil etmektedir. Bir öğrencinin bir tema altında birden fazla kodlanabilecek ifadesi olabildiğinden bir tema altındaki kod sayılarının toplamı öğrenci sayısını vermemektedir. Bu sebeple elde edilen kodlar frekans ifadesi ile karşılaşılma sıklıkları (ifadeyi dile getiren öğrenci sayısı) ile birlikte verilmiştir.

3.2.1.1 Öğrencilerin Kavram Karikatürü İle İlgili Deneyimlerine İlişkin Bulgular

Karma öğretim tasarımına dayalı mobil öğrenme ortamındaki öğrencilerin kendilerine gönderilen kavram karikatürleri ile ilgili deneyimleri hakkında ilk olarak kendilerine “Sizlere gönderdiğim karikatürler hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen yanıtlardan yola çıkılarak ulaşılan ifadeler bir araya getirildiğinde; *etki*, *zorluk*, *cevaplama süresi*, *tasarım* ve *içerik* olmak üzere beş farklı tema elde edilmiştir. Ulaşılan bulgular Çizelge 3.14 ‘de yer almaktadır.

Çizelge 3.14 Öğrencilerin Kavram Karikatürü İle İlgili Deneyimlerinin Kodlaması

Temalar	Verilerin kodlanması (cümle-kelime sıklığına göre)	Katılanlar n=4		Katılmayanlar n=4		Toplam n=8	
		f	%	f	%	f	%
Etki	Deyimleri öğrenmede etkililik	4	100	3	75	7	87,5
	Öğrenme kolaylığı	3	75	1	25	4	50
	Akılda kalıcılık	3	75			3	37,5
	Kelime öğrenmede etkili			1	25	1	12,5
Tasarım	İlgi çekici	2	50	1	25	3	37,5
	Güzel	3	75	2	50	5	62,5

Çizelge 3.14 Öğrencilerin Kavram Karikatürü İle İlgili Deneyimlerinin Kodlaması
(devamı)

	Sade			1	25	1	12,5
İçerik	Eğlenceli	4	100	2	50	6	75
	Komik	3	75	1	25	4	50
	Komik değil	1	25			1	12,5
Zorluk	Normal düzeyde zorluk	4	100	3	75	7	87,5
	Fikrim yok			1	25	1	12,5
Cevaplama Süresi	Yeterli	4	100	3	75	7	87,5
	Fazla			1	25		

Kavram karikatürlerinin etkililiği konusunda Çizelge 3.14’de görüldüğü gibi deyimleri öğrenmede etkili olduğu, öğrenme kolaylığı sağladığı, akılda kalıcılık ve kelime öğrenmede etkili olduğu ifade edilmiştir.

Bu bulgu ile ilişkili öğrenci ifadeleri aşağıdaki gibidir:

O7: “Bir hikâye olduğunda akılda kalıcılığı artıyor.”

O2: “Bazı kelimeler mesela bilmediğimiz kelimeler vardı. Onları merak ettim karikatürün tamamını okumak için onları araştırdım. Deyimler öğrenmede de etkiliydi ama bence bir şey daha var ki İngilizce öğrenmede de etkili olduğunu düşünüyorum özellikle kelimeler konusunda.”

Öğrenciler, kavram karikatürlerinin tasarımının ilgi çekici, güzel ve sade olduğunu ifade etmişlerdir.

Bu bulgu ile ilişkili öğrenci ifadeleri aşağıdaki gibidir:

O2: “Renkleri çok ilgi çekiciydi.”

O6: “Renkleri çok dikkat çekici renkler olduğu için akılda kalmayı sağlıyor.”

O7: “Güzeldi, dikkat çekiciydi.”

İçerik ile ilgili görüşlerde ise, büyük çoğunluğun içeriğin eğlenceli ve komik olduğunu ifade ettiği bulgusu ile karşılaşılırken, bir öğrenci ise “komik değil” ifadesini paylaşmıştır.

Bu bulgu ile ilişkili öğrenci ifadeleri aşağıdaki gibidir:

O8: *“Tasarımı hem komik, hem renkleri canlıydı akılda kalıcılık için. Bir de cevapla ilgili yardımda bulunuyordu oradaki duruma göre.”*

O7: *“Yani eğlenceliydi, bazılarında espriler vardı, komik olanları da vardı ama hepsi eğlenceliydi.”*

O5: *“Komik bulmadım şahsen, güzeldi ama”*

Ayrıca alıştırma amaçlı gönderilen karikatürler hakkında öğrencilerin büyük çoğunluğu karikatürlerin zorluklarının normal düzeye olduğunu ve cevaplama için verilen sürenin yeterli olduğunu ifade etmişlerdir.

Bu bulgu ile ilişkili öğrenci ifadeleri aşağıdaki gibidir:

O5: *“Zor değildi. Whatsapp grubuna gönderdiğiniz karikatürlere baktığımızda cevaplamamız kolaylaşıyordu.”*

O7: *“Verilen süre yeterliydi. Hepsini geldiğinde cevaplarsam hemen bitiyordu. Ama sonraya bıraksam da hepsini 15-20 dk. da cevaplayabiliyordum.”*

O4: *“Zor değildi. Soruları cevaplamak istedim ama cevaplayamadım. Whatsapp güncelleme yaptı ama ben güncelleyemedim. O yüzden birkaçına bakabildim.”*

3.2.1.2 Öğrencilerin Karikatürlerin Cep Telefonu ile Gönderilmesi İle İlgili Deneyimlerine İlişkin Bulgular

“Karikatürlerin cep telefonu ile gönderilmesi hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusuna yönelik verilerin kodlanmasıyla elde edilen bulgular Çizelge 3.15’te yer almaktadır. Buna göre, karma öğretim tasarımına dayalı mobil öğrenme ortamındaki öğrencilerin verdikleri yanıtlardan yola çıkarak ulaşılan ifadeler bir araya getirildiğinde; uygulama, mesajlar ve cep telefonu kullanımı olmak üzere üç farklı tema ortaya çıkmaktadır.

Çizelge 3.15 Öğrencilere Karikatürlerin Cep Telefonu ile Gönderilmesi İle İlgili Deneyimlerinin Kodlaması

Temalar	Verilerin kodlanması (cümle-kelime sıklığına göre)	Katılanlar		Katılmayanlar		Toplam	
		f	%	f	%	f	%
Uygulama	Daha yararlı	4	100	2	50	6	75
	Eğlenceli	2	50	1	25	3	37,5

Çizelge 3.15 Öğrencilere Karikatürlerin Cep Telefonu ile Gönderilmesi ile İlgili Deneyimlerinin Kodlaması (devamı)

	İlgi çekici	1	25	2	50	3	37,5
Mesajlar	Mesaj gelmesi sorun oluşturmadı	3	75	3	75	6	75
	Mesaj gelmesi eğlenceliydi	2	50			2	25
Cep Telefonu Kullanımı	Sıkıntı yaşamadım	4	100	3	75	7	87,5
	Sıkıntı yaşadım			1	25	1	12,5
	Hızlı cevap verme imkânı	2	50			2	25
	Gönderdiklerinizi her halükarda görme şansı	3	75			3	37,5

Çizelge 3.15'te yer alan bulgulara göre gerek uygulamaya yoğun katılan gerekse hiç katılmayan öğrenciler kavram karikatürlerinin cep telefonu ile gönderilmesi uygulaması ile ilgili olarak daha yararlı, eğlenceli ve ilgi çekici olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

Bu bulgu ile ilişkili öğrenci ifadeleri aşağıdaki gibidir:

O7: “ Mesaj olarak gönderilmesi eğlenceliydi. Yani kâğıt olarak verseydiniz biraz sıkıcı olabilirdi.”

O4: “Güzel bir uygulamaydı, eğlenceliydi.”

Bulgulara göre, cep telefonuyla günlük olarak gönderilen mesajlar konusunda mesaj gelmesinin sorun oluşturmadığı ve eğlenceli bulunduğu ifade edilmiştir.

Bu bulgu ile ilişkili öğrenci ifadeleri aşağıdaki gibidir:

O5 : “Telefonum genelde sessizde olduğu için derslerimi bölmedi.”

O2: “Sürekli mesaj gelmesi sorun olmadı. Sizin belli bir programınız vardı mesaj atmak için. Hani o saatler içerisinde telefonumu başka bir yere koymuyor, yanımda tutuyordum. Ya da o saatler içerisinde masamda İngilizce çalışıyor oluyordum. Ki ben soruları cevaplama da görsellere bakıp bilmediğim kelimelere bakmayı çok sevdim.”

Ayrıca uygulamada cep telefonu kullanımında öğrencilerin büyük çoğunluğunun sıkıntı yaşamadığı, gönderilen mesajları her halükarda görme ve hızlı cevap verme imkânı

buldukları bulgulanırken, bir öğrencinin annesinin telefonunu elinden alması sebebiyle sıkıntı yaşadığı anlaşılmaktadır.

Bu bulgu ile ilişkili öğrenci ifadeleri aşağıdaki gibidir:

O8: *“Neredeyse her zaman telefon kullanıyoruz. Bilgisayardan da whatsapp’a girebiliyoruz. Her halükarda görme şansımız oluyor. Mesela ev ödevi olarak verseydiniz çantamızda kalacak ve belki diğer ödevleri yaptıktan sonra dinleneyim dinleneyim derken hiç yapmayabilirdik.”*

O7: *“Sürekli iletişime oradan geçtiğim için bu konuda bir sıkıntı olmadı benim için.”*

O1: *“Okul zamanında annem telefonumu elimden aldığı için sadece yaz tatilinde telefonumu ailem veriyor. Şu anda sınavlar bitti diye belki birkaç gündür telefonum bende.”*

3.2.1.3 Öğrencilerin Deyimlerin Sayısı İle İlgili Deneyimlerine İlişkin Bulgular

“Deyimlerin sayısı hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusuna yönelik verilerin kodlanmasıyla elde edilen bulgular Çizelge 3.16’da yer almaktadır. Buna göre, öğrencilerin verdikleri yanıtlardan yola çıkarak ulaşılan ifadeler bir araya getirildiğinde; haftalık öğretilen deyim sayısı ve günlük gönderilen mesaj sayısı olmak üzere iki farklı tema ortaya çıkmaktadır.

Çizelge 3.16 Öğrencilerin Sayısı İle İlgili Deneyimlerinin Kodlaması

Temalar	Verilerin kodlanması (cümle-kelime sıklığına göre)	Katılanlar		Katılmayanlar		Toplam	
		f	%	f	%	f	%
Haftalık öğretilen deyim sayısı	10 deyim ideal	4	100	1	25	5	62,5
	10 deyimden daha az olmalı			2	50	2	25
	10 deyimden fazla olmalı			1	25	1	12,5
Günlük gönderilen mesaj sayısı	3-4 normal	3	75	2	50	5	62,5
	2 daha iyi olabilirdi			1	25	1	12,5
	Gönderilen mesaj sayısı biraz azdı	1	25	1	25	2	25

Çizelge 3.16'ya göre, öğrencilerin büyük çoğunluğu haftada 10 deyim öğretilmesinin ideal olduğunu belirtilen bulguların yanı sıra haftada 10 deyimden az veya fazla olması gerektiği yönünde bulgular da söz konusudur.

Bu bulgu ile ilişkili öğrenci ifadeleri aşağıdaki gibidir:

O6: *“Bence ideal. 5 olsaydı az olacaktı. 20 de çok aşırı olurdu, sıkardı.”*

O5: *“Haftada 10 olması gayet normal. Daha fazla olsaydı günde cevaplamamız gereken sayı artacaktı. Bu da bizim daha fazla sıkışmamıza sebep olacaktı.”*

O3: *“İyi bir sayı ama bence biraz daha az olabilirdi. Haftada 10 deyim bazı öğrenciler için zor gelebilir.”*

Günlük gönderilen mesaj sayısı ile ilgili olarak da öğrencilerin çoğunluğu 3-4 mesajın normal olduğunu ifade ederken 2 mesajın daha iyi olabileceği veya gönderilen mesaj sayısının az olduğu ifadelerine de rastlanmıştır.

Bu bulgu ile ilişkili öğrenci ifadeleri aşağıdaki gibidir:

O7: *“Whatsapptan diğer gruplardan yüzlerce mesaj gelince günde 3-4 mesaj gayet iyi.”*

O2: *“3-4 tane normaldi. Ama 2 tane olması daha iyi olabilirdi.”*

O4: *“Gönderilem mesaj sayısı biraz azdı.”*

3.2.1.4 Öğrencilerin Rol Oynama Uygulaması İle İlgili Deneyimlerine İlişkin Bulgular

“Karikatürler öncesindeki rol oynama uygulaması hakkında düşünüyorsunuz? “ sorusuna yönelik verilerin kodlanmasıyla elde edilen bulgular Çizelge 3.17’de yer almaktadır. Buna göre, öğrencilerin verdikleri yanıtlardan yola çıkarak ulaşılan ifadeler bir araya getirildiğinde; etkililik, içerik ve derse hazırlık olmak üzere üç farklı tema ortaya çıkmaktadır.

Çizelge 3.17 Öğrencilerin Rol Oynama Uygulaması İle İlgili Deneyimlerinin Kodlaması

Temalar	Verilerin kodlanması (cümle-kelime sıklığına göre)	Katılanlar		Katılmayanlar		Toplam	
		f	%	f	%	f	%
Etkililik	Kalıcılık sağladı	4	100			4	50
	Öğrenmede işe yaradı	2	50	2	50	4	50
	Deyimlere olan ilgiyi arttırdı			1	25	1	12,5

Çizelge 3.17 Öğrencilerin Rol Oynama Uygulaması İle İlgili Deneyimlerinin Kodlaması
(devamı)

	Eğlenceli	2	50	1	25	3	37,5
İçerik	Seviyemize uygundu	1	25	1	25	2	25
	Hoşuma gitti	1	25	4	100	5	62,5
Derse hazırlık	Derse gelmeden önce ilk hafta okudum	3	75			3	37,5
	Derse gelmeden önce ilk iki hafta okudum	1	25	1	25	2	25
	Derse gelmeden rol oynama metinleri okumadım			2	50	2	25
	Rol oynama metinlerinden sadece erkek rollerine bir göz attım.			1	25	1	12,5

Çizelge 3.17’de yer alan bulgulara göre, sınıfta yapılan rol oynama uygulamasının etkililiği ile ilgili olarak kalıcılık sağladığı, öğrenmede işe yaradığı, deyimlere olan ilgiyi arttırdığı ve eğlenceli olduğu belirtilmiştir.

Bu bulgu ile ilişkili öğrenci ifadeleri aşağıdaki gibidir:

O5: “Yani eğlenceliydi. Bir kere arkadaşların okuması çok garip olduğu için daha bir akılda kalıcı oluyor.”

O8: “Sınıfta arkadaşlarım okurken daha komik oluyordu. Bu durum da daha fazla akılda kalıcı olmasını sağlıyor.”

Katılımcılar rol oynama metinlerinin içerik olarak seviyelerine uygun olduğunu ve hoşlarına gittiğini ifade etmişlerdir.

Bu bulgu ile ilişkili öğrenci ifadeleri aşağıdaki gibidir:

O2: “Ooo çok güzel, ben çok beğendim. Ben sosyal etkinlik olarak da drama’ya gidiyorum. O yüzden o olayı çok beğendim ben. Bence sürekli olmalı”

O4: “Etkili bir uygulamaydı. Açıkçası ben çok beğendim.”

Rol oynama metinlerinin Kidblog üzerinden derse hazırlıklı gelmeleri amacıyla paylaşılmasına yönelik olarak öğrencilerin pek yoğun katılımlarının olmadığı anlaşılmaktadır. Sadece ilk ya da ikinci hafta okuduklarını söyleyenlerin yanı sıra, hiç

okumadıklarını belirten ya da sadece erkek rollerine göz attığını ifade eden öğrenciler olmuştur.

Bu bulgu ile ilişkili öğrenci ifadeleri aşağıdaki gibidir:

O2: “Sadece ilk iki tanesini okudum. Sonrasında okuyamadım. Ya şifremi unuttum ya da kullanıcı adımı unuttum tam emin değilim.”

O8: “Sadece bir tanesini okudum. Ondan sonra kidblog şifremi unuttuğum için giremedim.”

O7: “İlk ikisini okumuştum sonra okuyamadım.”

O4: “Erkek rollerine bir göz attım.”

3.2.1.5 Öğrencilerin Cep Telefonuna Karikatür Gönderme Uygulaması İle İlgili Deneyimlerine İlişkin Bulgular

“Cep telefonuna karikatür gönderme uygulaması ile İngilizce deyim öğrenme konusunda ne düşünüyorsunuz?” sorusuna yönelik verilerin kodlanmasıyla elde edilen bulgular Çizelge 3.18’de yer almaktadır. Buna göre, öğrencilerin verdikleri yanıtlardan yola çıkarak ulaşılan ifadeler bir araya getirildiğinde; etkililik ve kullanım olmak üzere iki farklı tema ortaya çıkmaktadır.

Çizelge 3.18 Öğrencilerin Cep Telefonuna Karikatür Gönderme Uygulaması İle İlgili Deneyimlerinin Kodlaması

Temalar	Verilerin kodlanması (cümle- kelime sıklığına göre)	Katılanlar		Katılmayanlar		Toplam	
		f	%	f	%	f	%
Etkililik	Yararlı	3	75	3	75	6	75
	Kâğıttan daha mantıklı			2	50	2	25
	Daha eğlenceli öğrenme	1	25			1	12,5
	Akılda kalıcılık sağladı	3	75			3	37,5
Kullanım	Öğrendiğimiz deyimleri İngilizce olarak günlük yaşamda kullanmadım.	4	100	1	25	4	50
	Öğrendiğiniz deyimleri daha çok Türkçe’ye çevirerek kullandım.			1	25	1	12,5
	Öğrendiğimiz deyimleri İngilizce olarak günlük yaşamda kullandım.			2	50	2	25

Çizelge 3.18'e bakıldığında cep telefonuna karikatür gönderme uygulaması ile İngilizce deyim öğrenmenin etkililiği ile ilgili olarak yararlı ve kâğıttan daha mantıklı olduğu, akılda kalıcılık ve daha eğlenceli öğrenme sağladığı ile ilgili bulgulara rastlanmaktadır..

Bu konu ile ilişkili öğrenci ifadeleri aşağıdaki gibidir:

O3: *"Bence hem deyimlerin öğretilmesinde hem de İngilizce öğretiminde yararlı olduğunu düşünüyorum. Ben çok fazla katılamadım ama."*

O1: *"Çoğu insan cep telefonu kullandığı için bence kâğıttan daha mantıklı. "*

Öğrenilen deyimlerin günlük yaşamda kullanımıyla ilgili olarak çoğunluk İngilizce olarak günlük yaşamda kullanmadığını belirtirken Türkçe' ye çevirerek veya İngilizce olarak kullandığını belirten ifadelerle de karşılaşmıştır.

Bu bulgu ile ilişkili öğrenci ifadeleri aşağıdaki gibidir:

O7: *"Günlük hayatta arkadaşlarımızla konuşurken kullanmıyorum ama İngilizce kitapta 2-3 tane deyim gördüm ve gözüme takıldı yani onlar."*

O8: *"Günlük hayatta İngilizce konuşabileceğimiz çok kişi olmadığından dolayı kullanamıyoruz. Yani herkes Türkçe konuşurken sen İngilizce bir şey dersin garip garip bakarlar sana. Ama bir gün yurt dışına gidersem İngilizce konuşulan bir yere orada kullanacağıma eminim."*

O1: *"Hayır hiç kullanmadım. Çünkü hiç İngilizce konuşulacak bir ortam olmadı. Yani ben Türkçe deyimleri de az kullanan bir insan olarak İngilizce deyimleri de hiç kullanmam."*

O3: *"Ben daha çok Türkçe'ye çevirerek kullandım. Mesela "a piece of cake" deyimini "çantada keklik" şeklinde çok kullandım. Bir de ben çok fazla yabancı dizi izliyorum. Orada çok görüyorum. Bunun dışında günlük hayatta ortam olmadığı için İngilizcesini hiç kullanmadım."*

O4: *"Ben çevremde kullanacak bir ortam hiç bulamıyorum. O ortamı ancak online oyunlarda buluyorum. Berabere kaldığımız oyunlarda "neck and neck" diyorum. Yani oyun oynarken kullanıyorum."*

3.2.1.6 Öğrencilerin Uygulamaya Yoğun Katılım Gösterme Sebeplerine İlişkin Ortaya Çıkan Bulgular

Görüşmenin son aşamasında uygulamaya yoğun şekilde katılan öğrencilerin katılma sebeplerini öğrenmek amacıyla “Uygulama sonunda notlandırılmamasına rağmen uygulamaya düzenli olarak katıldınız. Peki, bu kadar düzenli katılma sebebiniz ne?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya yönelik öğrencilerden alınan cevapların çözümlenmesi ile elde edilen bulgular Çizelge 3.19’da sunulmaktadır.

Çizelge 3.19 Öğrencilerin Uygulamaya Katılma Sebeplerine İlişkin Deneyimlerinin Kodlanması

Temalar	Verilerin kodlanması (cümle-kelime sıklığına göre)	Katılanlar	
		f	%
Katılma Sebepleri	Haftalık verilen ödüller	1	12,5
	Haftalık verilen ödüller olmasa da cevaplardım	3	37,5
	Öğrenmek için	3	12,5
	Rekabet isteğine	1	12,5

Çizelge 3.19’daki bulgulara göre, uygulamaya yoğun katılım gösteren öğrenciler haftalık verilen ödüller olmasa da uygulamaya düzenli olarak katılacaklarını belirtmişlerdir. Katılım sebepleri; rekabet isteği, kişisel öğrenme isteği ve haftalık verilen ödüller olarak bulgulanmıştır.

Bu bulgu ile ilişkili öğrenci ifadeleri aşağıdaki gibidir:

O7: “Öğrenmek için katıldım ama ödüller de birazcık motivasyonu arttırdı ama ödüller olmasa da cevaplardım.”

O6: “Ödüller yani günlük hayatta elde edebileceğimiz şeylerdi. Yani öğrenmek için düzenli olarak katıldım.”

O5: “Haftalık verilen küçük hediyeler için cevapladım.”

O8: “Rekabet isteğine borçluyuz.”

3.2.1.7 Öğrencilerin Uygulamaya Katılım Göstermeme Sebeplerine İlişkin Ortaya Çıkan Bulgular

Görüşmenin son aşamasında uygulamaya hiç katılmayan öğrencilerin katılmama sebeplerini öğrenmek amacıyla “Uygulamaya hiç katılmama nedenleriniz neler?”

sorusu yöneltmiştir. Bu soruya yönelik öğrencilerden alınan cevapların çözümlenmesi ile elde edilen bulgular Çizelge 3.20’de sunulmaktadır.

Çizelge 3.20 Öğrencilerin Uygulamaya Katılmama Sebeplerine İlişkin Deneyimlerinin Kodlanması

Temalar	Verilerin kodlanması (cümle-kelime sıklığına göre)	Katılmayanlar	
		f	%
Katılmama Sebepleri	Ailem telefonumu aldı	1	14,2
	Yanlış cevaplarım diye kendime güvenemedim	1	14,2
	Ödevler / Sınavlar	1	14,2
	Telefonuma bakmayı unuturum	1	14,2
	Zamansızlık	2	28,5
	Notlandırma olmaması	1	14,2

Çizelge 3.20’deki bulgulara göre, uygulamaya katılım göstermeyen öğrencilerin katılmama sebepleri; güvensizlik, ödevler/sınavlar, unutkanlık ve zamansızlık, notlandırma olmaması olarak sıralanırken bir öğrenci de ailesinin telefonunu elinden alması sebebiyle katılamadığını belirtmiştir.

Bu soru ile ilgili öğrencilerin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

O3: “Mesela matematik sınavına çok çalışırım ama not almayacağımız ya da not almayacağınız bir sınava siz de ilgi göstermezsiniz bence.”

O2: “Genellikle sınav haftamız çok oluyor. Ödevlerimiz aşırı fazla oluyor. Ailemizle vakit geçirmek istiyoruz. Ödev yaptım, 6:30 da bitti. Yemek yedim vs. derken bakmayı çoğu zaman unutmuşumdur.”

O1: “Ben geçen sene çok fazla bilgisayarla oynadığım için notlarım düştüğünden dolayı annem telefonumu elimden almıştı. Haziran’ın ilk haftasını da vereceğini söyledi. Gönderdiğiniz mesajlar görüldü şeklinde görmüşsünüzdür. Telefonumu annem kullandığından dolayı annem görüntüledi gönderdiğiniz mesajları.”

O2: “Çözdüğüm deyimler de çok oldu. Hepsine baktım bu arada onu söylüyüm. Sadece cevap vermedim. Yani güvenemedim kendime yanlış çıkar diye.”

BÖLÜM 4

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmada elde edilen bulgulara dayanarak sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

Araştırmada, özel bir ilköğretim Okulundaki 7.sınıf öğrencilerinin, kavram karikatürleriyle İngilizce deyim öğretiminde akademik erişim son-test ve kalıcılık puan ortalamaları arasında öğrenme ortamına göre farklılık olup olmadığı ve öğrencilerin karma öğretim tasarımına dayalı mobil öğrenme ortamına yönelik deneyimleri araştırılmıştır.

7.sınıf öğrencilerinin, düzeyine uygun seçilen İngilizce deyimlerin kavram karikatürleriyle karma öğretim tasarımına dayalı mobil ve yüzyüze veya sadece yüzyüze öğrenme ortamlarında öğretiminden önce DG ve KG arasında öğretilecek İngilizce deyimler için ön bilgileri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu veriye göre DG ve KG'nin İngilizce deyim bilgisi düzeylerinin çalışma öncesinde denk olduğu söylenebilir.

Uygulama sonrasında, DG ve KG'ye uygulanan son-test sonuçlarına göre her iki grupta yer alan öğrencilerin akademik erişimleri düşük düzeyde ancak istatistiksel olarak anlamlı şekilde artmıştır. Ayrıca DG ve KG'nin akademik erişimleri arasında son-test puan ortalamalarına göre anlamlı fark bulunmamaktadır. Bu bulgulara göre, İngilizce deyimlerin kavram karikatürleriyle öğretiminde öğrenme ortamının karma öğretim tasarımına dayalı mobil ve yüzyüze öğrenme ortamı ya da sadece yüzyüze öğrenme ortamı olmasının bir etkisi bulunmamıştır.

Deneysel işlemin sonlanmasından dört hafta sonra uygulanan kalıcılık testi sonuçlarına göre öğrencilerin son-test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Dolayısıyla her iki grupta da öğrenmenin kalıcılığının sağlandığı tespit edilmiştir. Ayrıca yine DG ve KG kalıcılık testi puanları arasında da anlamlı farklılık görülmemiştir. Bulgular doğrultusunda, öğrencilere İngilizce deyimlerin kavram karikatürleri ile öğretilmesinde karma öğretim tasarımına dayalı mobil ve yüzyüze öğrenme ortamının ya da sadece yüzyüze öğrenme ortamının kalıcılık açısından bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

Dört haftalık uygulamanın ardından, DG'den yoğun katılım gösteren dört öğrenci ve hiç katılım göstermeyen dört öğrenci ile yapılan odak grup görüşmeleri yapılmış ve aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

İngilizce deyimleri kavram karikatürleri ile öğrenme

- ilgi çekici,
- yararlı,
- etkili,
- akılda kalıcı,
- eğlenceli / komik,

İngilizce deyimleri kavram karikatürleri ile öğrenmede cep telefonu kullanımı

- yararlı,
- zor değil,

kavram karikatürlerinin tasarımı

- güzeldir.

Çalışmaya katılım sağlamayan öğrenciler buna en ağırlıklı sebepleri arasında zamansızlık, ödev/sınav için çalışma zorunluluğunu belirtmişlerdir. Çalışmaya yoğun katılım gösteren öğrenciler ise esas olarak öğrenme isteklerini katılım sebebi olarak göstermiş, vaad edilen ödülleri ise fazla dikkate almamışlardır.

Elde edilen bu görüşler doğrultusunda kavram karikatürlerinin öğrencilerin derse karşı ilgilerini ve dikkatlerini artıran ve deyimleri öğrenmelerine yardımcı görsel bir araç olduğu söylenebilir. Şengül [122], Yaman [132], Evrekli ve diğerleri [121] de yaptıkları

çalışmalarda kavram karikatürlerinin öğrencilerin derse karşı ilgilerini ve dikkatlerini arttırdığını ve dersi daha iyi anlamalarını sağladığını ifade etmişlerdir.

4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi, *“İngilizce deyimlerin öğrenilmesinde kavram karikatürlerinin kullanıldığı karma öğretim tasarımına dayalı mobil ve yüzyüze öğrenme ortamındaki öğrencilerle sadece yüzyüze öğrenme ortamındaki öğrencilerin öğretim sonundaki akademik erişileri anlamlı farklılık göstermekte midir?”* şeklinde kurulmuştur.

Öncelikle hem DG hem de KG’nda ön-test ve son-test sonuçları analiz edilerek öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediği araştırılmıştır. Bulgular hem ***DG’nin hem de KG’nin ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu*** ortaya koymaktadır. Elde edilen sonuçlara göre, kavram karikatürleri ile İngilizce deyim öğretiminin hem karma öğretim tasarımına dayalı mobil ortamda hem de yüzyüze öğrenme ortamında gerçekleştirilmesi, öğrencilerin İngilizce deyimleri öğrenmelerinde etkili olduğu bulunmuştur.

Bulgular, kavram karikatürlerinin hem karma öğretim tasarımına dayalı mobil öğrenme ortamı hem de yüzyüze öğrenme ortamında akademik erişiye anlamlı düzeyde katkı sağladığını göstermektedir. Diğer bir deyişle, kavram karikatürü kullanımı her iki öğrenme ortamında da etkili olmuştur. Wertz [154], 5 ve 6. Sınıf öğrencilerinin katıldığı dijital okur-yazarlık kampında kullanılan bir karikatür oluşturma programı ile oluşturulan karikatürlerin öğrencileri farkına varmadan becerilerinin geliştirilmesini sağladığı için sınıf içi etkinliklerde kullanımının faydalı olabileceğini belirtmiştir. Nitekim alanda yapılan araştırmaların çoğunluğunda, kavram karikatürü kullanımının öğrencilerin akademik başarısına olumlu katkı sağladığı belirtilmiş [125], [133]; ancak öğrenme ortamında kavram karikatürü kullanımının akademik başarı üzerinde anlamlı bir katkı sağlamadığını belirten bir çalışma ile de karşılaşılmıştır [121]. Evrekli ve diğerleri [121], 7.sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada fen dersi “Ya Basınç Olmasaydı?” ünitesinde kavram karikatürü kullanımının akademik başarıya etkisini araştırmışlardır. Yapılan analizler sonucunda, kavram karikatürlerinin tek başına akademik başarıya etkisinin olmadığı ancak diğer tekniklerle birlikte sınıf içinde kullanıldığında akademik başarıya katkı sağlayabileceği belirtilmiştir.

Akamca ve diğeri [133], 4.sınıf düzeyinde 39 öğrenci ile Fen bilgisi dersinde “Yaşayan Canlılar” ünitesinin öğretiminde deney grubunda bilgisayar destekli kavram karikatürlerini kullanmışlardır. Yapılan çalışma sonunda yapılan başarı testine göre kavram karikatürünün kullanıldığı deney grubunun akademik başarısını olumlu düzeyde etkilediği görülmüştür. Benzer şekilde Ocak ve diğeri [125] de 4.sınıf öğrencilerine Fen bilgisi dersinin "Canlılar Dünyasını Gezelim, Tanıyalım" ünitesinin öğretiminde kavram karikatürlerini kullanmışlardır. Kavram karikatürlerinin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin, akademik olarak kontrol grubundaki öğrencilerden daha başarılı olduğu bulunmuştur.

Görsel bir öğretim aracı olarak karikatürün kullanıldığı çalışmalarda da kavram karikatürlerinin kullanıldığı çalışmalarla paralel doğrultuda sonuçlar elde edilmiştir. Varışoğlu ve diğeri [127], deyim ve atasözleri öğretiminde karikatür kullanımının öğrenci başarısına olumlu düzeyde katkı sağladığını belirtmişlerdir. Karikatürün kullanıldığı bir başka çalışmada ise Yaman [132], Türkçe dilbilgisi kurallarının öğretiminde de başarıya anlamlı düzeyde katkı sağladığı bulunmuştur. Taş [131] da karikatür destekli fen öğretimine ilişkin yaptığı çalışmada, karikatür destekli fen öğretiminin öğrenci başarısını artırdığı sonucuna ulaşmıştır.

İngilizce deyimlerin öğrenilmesinde kavram karikatürlerinin kullanıldığı karma öğretim tasarımına dayalı mobil öğrenme ortamındaki öğrencilerle yüzyüze öğrenme ortamındaki öğrencilerin öğretim sonundaki akademik erişilerini karşılaştırmak için Mann Whitney U Testi yapılmıştır.

Bulgular ***KG ve DG’nun akademik erişileri arasında anlamlı bir fark olmadığını*** ortaya koymaktadır. Elde edilen sonuçlara göre, kavram karikatürleriyle İngilizce deyim öğretiminin karma öğretim tasarımına dayalı mobil veya yüzyüze öğrenme ortamında gerçekleştirilmesi ortama göre farklılaşmadan her iki ortamda da etkili olmuştur. Başka bir ifadeyle karma öğretim tasarımına dayalı mobil veya yüzyüze öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenme için birinin diğeriinden daha üstün olduğu söylenemez.

Alan yazında karma öğretim tasarımına dayalı araştırmalar incelendiğinde bu öğrenme ortamının geleneksel ortama göre akademik başarı bakımından daha etkili olduğu ifade edilmektedir. Uygulamalarda çalışma grubunu daha çok üniversite öğrencileri oluştururken, lise ve ilkokul düzeyinde yapılan çalışmalar da yer almaktadır.

Young [17] toplamda 205 üniversite öğrencisinin katıldığı çalışmada, İspanyolca dersi için karma öğretimin uyguladığı deney grubundaki öğrencilerin başarılarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Banditvilai [19], üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmasında e-öğrenme ve yüz yüze öğrenme ortamının bir arada sunulduğu karma öğrenme ortamının İngilizce dil becerilerini geliştirdiği ve öğrencilerin motivasyonlarına olumlu etkilediği bulunmuştur. Fakat çalışmaya katılan öğrencilerden bazıları yüzyüze öğrenme ortamını tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

Barhoumi [86], Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersi için mobil teknolojilerin kullanıldığı karma öğrenme ortamındaki öğrencilerin kontrol grubuna göre daha başarılı olduğunu tespit etmiştir. Yine bir başka çalışmada Hou ve diğerleri [87], üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada üç farklı karma öğrenme ortamını karşılaştırmışlardır. Çalışma sonunda uygulanan başarı testlerine göre mobil öğrenmenin kullanıldığı karma öğrenme grubundaki öğrencilerin başarıları diğer iki gruba göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Guangying [155]' toplamda 59 üniversite öğrencisi ile yaptığı çalışmada, öğrencilerin İngilizce konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmede karma öğrenme yaklaşımının etkililiğini araştırmıştır. Yapılan iki yıllık çalışmanın sonunda uygulanan son teste göre karma öğrenme ortamındaki öğrencilerin konuşma ve dinleme sonuçlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Yang [156]'ın toplamda 108 üniversite öğrencisinin katıldığı çalışmada deney grubunda yer alan 54 öğrenciye sınıf ortamında gerçekleştirilen öğretime ek çevrimiçi okuma etkinlikleri sunulmuştur. Böylece öğrenciler sınıf dışında da okuma için alıştırmaya yapmaya imkân bulmuşlardır. Çalışma sonunda uygulanan başarı testine göre deney grubunda yer alan öğrencilerin daha başarılı olduğu görülmüştür.

Köse [157], 9.sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada bir yıl boyunca matematik dersinde Web 2.0 ortamını kullanarak karma öğrenme ortamında dersleri gerçekleştirmiştir. Çalışma sonunda karma öğrenme ortamındaki öğrencilerin matematiği daha iyi öğrendikleri ifade edilmiştir. Öğrenciler, web 2.0 ortamındaki etkinlikleri sevdiklerini ve matematiği öğrenmelerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Nair ve Bindu [158]'nın toplamda 84 Ortaokul öğrencisinin katıldığı çalışmada, biyoloji dersinde deney grubuna karma öğretim yöntemiyle biyoloji öğretimi yapılmıştır. Karma öğrenme ortamındaki deney grubu öğrencilerinin kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu görülmüştür.

İngilizce deyim öğretimi için mobil öğrenme ile harmanlanmış karma öğrenme ortamlarının kullanıldığı yeterli sayıda çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu doğrultuda kelime öğretimi için mobil öğrenme ortamında gerçekleştirilen çalışmalar incelenmiştir. Ulaşılan çalışmalarda mobil öğrenme ortamı ile yüzyüze öğrenme ortamının karşılaştırıldığı görülmüştür. İlgili çalışmalarda çoğunlukla mobil öğrenme ortamının geleneksel öğrenme ortamına göre akademik başarı üzerinde daha etkili olduğu gözlemlenmiştir.

Baçoğlu ve Akdemir [35], üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmada, kelime öğretimi için mobil kelime programı kullanımının geleneksel öğrenme ortamına göre öğrencilerin kelime kazanımlarında istatistiksel olarak daha etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Emrah [35] ise kelime öğretimi için mobil telefon kullanımının öğrencilerin kelime kazanımına olan etkisini araştırmıştır. Çalışma sonunda yapılan akademik başarı testinde mobil telefonun kullanıldığı deney grubunun flash kart kullanılan kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu bulunmuştur.

Çavuş ve İbrahim [36], üniversite öğrencilerinin mobil telefonlarına SMS göndererek İngilizce kelime öğretiminin başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçla paralel olarak Lu [68] ise lise öğrencileri ile yaptığı çalışmada SMS olarak İngilizce kelime gönderilen deney grubu ile kelimelerin kâğıt ortamında sunulduğu kontrol grubunun çalışma sonundaki akademik başarılarını karşılaştırmıştır. SMS yoluyla kelime öğretilen grubun kelime kazanımının kontrol grubundan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Arif ve Tuba [159], üniversite öğrencilerine üç hafta boyunca belirlenen on beş kelimenin açıklaması ve örneğinin yer aldığı mesajları SMS yoluyla öğrencilere iletmışlerdir. Yapılan çalışma sonunda uygulanan başarı testi sonuçlarına göre, SMS yoluyla kelime öğretiminin öğrencilerin öğrenmesine katkı sağladığı görülmüştür.

Saran ve Seferoğlu [116], 120 adet İngilizce kelime öğretimi için üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmada deney grubunda yer alan öğrencilere geleneksel

öğretim faaliyetlerine ek olarak kelimelerin açıklamasını, örneğini, resmini ve sesletimini içeren çoklu ortam mesajları ve SMS kısa sınav sorularını gönderirken, kontrol grubunda herhangi herhangi bir destek uygulanmamış sadece SMS kısa sınav soruları gönderilmiştir. Çalışmanın sonunda yapılan sınavlara göre, cep telefonu üzerinden katılımcılarına gönderilen ek materyallerin sözcük öğrenme ve kalıcılığı açısından geleneksel eğitime göre daha etkili olduğu bulunmuştur.

Zurita ve Nussbaum [63], yaptıkları çalışmada yedi yaşındaki 12 öğrencinin hecelerden kelime oluşturma etkinlikleri için deney grubunda mobil bilgisayar cihazlarını kullanırken kontrol grubunda kâğıt üzerinde etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Bir aylık çalışma sonunda uygulanan sınav sonuçlarına göre, deney grubundaki öğrencilerin istatistiksel olarak %95 oranında daha başarılı olduğu bulunmuştur.

Hwang ve Chang [77], 5.sınıf öğrencileri için yerel kültür dersinde biçimlendirici değerlendirme temelli mobil öğrenme ve geleneksel mobil öğrenme şeklinde iki farklı yaklaşımın kullanıldığı bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Yapılan çalışma sonunda uygulanan son-test sonuçlarına göre, mobil öğrenme ortamında biçimlendirici değerlendirme temelli yaklaşımın kullanıldığı deney grubunun geleneksel mobil öğrenmeye göre anlamlı düzeyde daha başarılı olduğu belirtilmiştir.

Azar ve Nasiri [47], üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada dinleme kaynaklarını öğrencilere cep telefonu ile sesli kitap olarak veya geleneksel CD-ROM formatında sunmuşlardır. Çalışma sonunda, cep telefonu üzerinden dinleme materyali sunulan deney grubunun İngilizce dinleme kavrama becerisinin kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde artış gösterdiği belirtilmiştir.

Zhang ve diğerleri [147], 78 üniversite öğrencisiyle kelime öğretiminde cep telefonu etkililiğini araştırmak için seçilen 130 kelimenin öğretimi için deney grubundaki öğrencilere SMS yoluyla günde beş kelime gönderirken, kontrol grubundaki öğrencilere dağıtılan kâğıtlarla kelimeler sunulmuştur. Üç haftalık çalışma sonunda uygulanan son-teste göre, deney grubunda gerçekleşen öğrenmenin kontrol grubundaki öğrenme düzeyine göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Hayati ve diğerleri [81], belirlenen 80 deyim 19-24 yaş arasındaki 60 katılımcının bulunduğu 3 farklı gruba öğretmek için 3 farklı yöntem belirlemişlerdir. Birinci grupta bağlamsal öğrenme, ikinci grupta bireysel öğrenme ve üçüncü grupta SMS yoluyla

deyim öğretimi gerçekleştirilmiştir. Uygulanan başarı testinin sonucuna göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve en etkili öğretim yönteminin SMS yoluyla öğretim olduğu belirtilmiştir.

Yapılan çalışmalarda mobil öğrenme ve sınıf içi öğrenme ortamları karşılaştırılmış ve genellikle mobil öğrenme ortamının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde akademik başarıya daha fazla katkı sağladığı bulgulanmıştır. Bu çalışmalardan farklı olarak, Martin ve Ertzberger [59], hizmet öncesi öğretim tasarımı ve öğretim teknolojileri dersine kayıtlı 109 üniversiteli gerçekleştirdikleri çalışmada bilgisayar veya iPad/iPod kullanımının öğrencilerin başarısına etkisini araştırmışlardır. Çalışma sonunda uyguladıkları son-teste göre bilgisayar temelli öğretimin iPod ve iPad kullanımından daah başarılı olduğu belirtilmiştir. Mobil veya bilgisayar destekli kelime öğretiminin etkililiğinin araştırıldığı bir başka çalışmada ise her iki grubun akademik başarı puanları arasında bir farklılık bulunamamıştır [160]. Buna paralel olarak eldeki çalışmada da mobil öğrenme veya sınıf ortamında gerçekleşen öğrenme arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Bu tezde, İngilizce deyim öğretimi için kavram karikatürlerinin paylaşılması ve öğrencilerle iletişim kurulması amacıyla Whatsapp uygulamasının öğrencilerin akademik erişisi üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu bulgulanmıştır. Bu bulgu ile Ashiyan ve Salehi [90] ve Man [92]'ün elde ettiği bulguların desteklendiği söylenebilir. Literatürde Whatsapp uygulamasının kelime öğretimi için kullanıldığı ve olumlu bulguların elde edildiği çalışmalar yer almaktadır. Ashiyan ve Salehi [90], kalıplaşmış sözcük öbesklerinin öğretimi için Whatsapp uygulamasının etkililiğini araştırmışlardır. Çalışma sonunda Whatsapp uygulamasının kullanıldığı deney grubunun akademik başarısının kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirtilmiştir. Whatsapp uygulamasının kelime öğretimi için kullanıldığı Man [92]'in çalışmasında ise akademik kelimeler Whatsapp üzerinden 10 hafta boyunca gönderilmiş, çalışma sonunda akademik başarı testi uygulanmıştır. Buna göre, Whatsapp yoluyla akademik kelime öğretiminin öğrencilerin başarısını arttırdığı bulunmuştur.

Buna göre, karma öğretim tasarımına dayalı mobil öğrenmenin yüzyüze öğrenme ortamlarında destekleyici olarak kullanılabileceği ve bilgisayar destekli öğrenmeye bir alternatif oluşturabileceği söylenebilir.

4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi, “İngilizce deyimlerin öğrenilmesinde kavram karikatürlerinin kullanıldığı karma öğretim tasarımına dayalı mobil ve yüzyüze öğrenme ortamındaki öğrencilerle sadece yüzyüze öğrenme ortamındaki öğrencilerin kalıcılık düzeyleri anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde kurulmuştur.

Öncelikle hem DG hem de KG’nda son-test ve kalıcılık-test sonuçları analiz edilerek öğrenmenin kalıcılığı araştırılmıştır. Bulgular hem **DG’nin hem de KG’nun son-test ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını** ortaya koymaktadır. Elde edilen sonuçlara göre, karma öğretim tasarımı dayalı mobil ve yüzyüze öğrenme ortamında veya sadece yüzyüze öğrenme ortamında kavram karikatürleri kullanılarak İngilizce deyim öğretiminin pekiştirilmesi ile öğrenilen İngilizce deyimlerin kalıcı olduğu söylenebilir.

Sonuçlar, kavram karikatürlerinin hem karma öğretim tasarımı dayalı mobil ve yüzyüze öğrenme hem de sadece yüzyüze öğrenme ortamında kullanımının öğrenilen İngilizce deyimlerin kalıcılığına katkı sağladığını göstermektedir. Başka bir anlamda, her iki öğrenme ortamında da kavram karikatürü kullanımı bilgi kazanımının kalıcılığını sağlamıştır. Çalışma ile paralel olarak Taş [131], ilköğretim 6.sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada “Yaşamımızdaki Elektrik” ünitesinin karikatürlerle desteklenmesinin deney grubundaki öğrencilerin akademik başarısına ve kalıcılığa etkisini araştırmıştır. Karikatürlerin kullanıldığı deney grubunun kontrol grubuna göre akademik olarak daha başarılı olduğu bulunmuş ve karikatür kullanımının bilginin kalıcılığı üzerinde etkili olduğu ifade edilmiştir.

İngilizce deyimlerin öğrenilmesinde kavram karikatürlerinin kullanıldığı karma öğretim tasarımı dayalı mobil ve yüzyüze öğrenme ortamındaki öğrencilerle sadece yüzyüze öğrenme ortamındaki öğrencilerin kalıcılık düzeylerini karşılaştırmak için Mann Whitney U Testi yapılmıştır.

Bulgular **KG ve DG’nin kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını** ortaya koymaktadır. Elde edilen sonuçlara göre, hem karma öğretim tasarımı dayalı mobil ve yüzyüze öğrenme ortamındaki öğrencilerin hem de sadece yüzyüze öğrenme ortamındaki öğrencilerin kavram karikatürleri kullanılarak İngilizce deyim öğretiminin desteklenmesi ile öğrenilen İngilizce deyimlerin kalıcı olduğu söylenebilir. Bununla

birlikte, karma öğretim tasarımına dayalı mobil ve yüzyüze öğrenme veya sadece yüzyüze öğrenme ortamında kavram karikatürleriyle İngilizce deyim öğretiminin desteklenmesi, öğrencilerin İngilizce deyim kazanımlarının kalıcılığının sağlanmasında önemli bir etkiye sahip olduğu, ancak grupların birbirine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür. Başka bir ifadeyle karma öğretim tasarımı dayalı mobil ve yüzyüze öğrenme veya sadece yüzyüze öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenmenin kalıcılığı için birinin diğerinden daha üstün olduğu söylenemez.

Lu [68], yaptığı çalışmada SMS yoluyla İngilizce kelime gönderildiği deney grubu ile kelimelerin kâğıt ortamında sunulduğu kontrol grubunu karşılaştırmıştır. SMS yoluyla kelime öğretilen grubun kelime kazanımının kontrol grubundan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmış, fakat kalıcılık testinden elde edilen bulgular incelendiğinde her iki grubun kalıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna paralel olarak Zhang ve diğerleri [147] de 78 üniversite öğrencisiyle kelime öğretiminde cep telefonu etkililiğini araştırmak için seçilen 130 kelimenin öğretimi için gerçekleştirdikleri 3 haftalık çalışma sonunda uygulanan son-teste göre, deney grubunda gerçekleşen öğrenmenin kontrol grubunda gerçekleşen öğrenmeye göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülürken, kalıcılık test sonuçları her iki grubun başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Her iki araştırmada elde edilen bulgulara göre, kelime öğretimi için mobil öğrenme veya sınıf içi öğrenme ortamlarında kalıcılık açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Bu tezde Zhang ve diğerleri [147] ile Lu [68]'nin bulguları desteklenmiş, DG ve KG'nun İDÖBT kalıcılık-testi puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak, Saran ve Seferoğlu [116], 120 adet İngilizce kelime öğretimi için üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmada deney grubunda yer alan öğrencilere gönderilen ek materyallerin sözcük öğrenme ve kalıcılığı açısından geleneksel eğitime göre daha etkili olduğu bulmuşlardır.

4.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemi, *“İngilizce deyimlerin öğrenilmesinde kavram karikatürlerinin kullanıldığı karma öğretim tasarımı dayalı mobil ve yüzyüze öğrenme ortamındaki öğrencilerin öğrenme sürecindeki deneyimleri nelerdir?”* şeklinde kurulmuştur.

Bu doğrultuda öğrenci deneyimlerinin belirlenmesi için yapılan yarı yapılandırılmış görüşmede sorulan ilk soru “Sizlere gönderdiğim karikatürler hakkında ne düşünüyorsunuz?” olmuştur. Öğrencilerden gelen cevaplarda kavram karikatürlerinin öğrenmede etkili olduğu, öğrenme kolaylığı sağladığı, akılda kalıcılığı sağlamada yardımcı olduğu ifade edilmiştir. Bu doğrultuda kavram karikatürlerinin öğrenme ortamında kullanımının; öğrenmede etkili olduğu [127], [133], [135], [161], [162], öğrenme kolaylığı sağladığı [81], [132], [133], [135], [161], kalıcılığı sağlamada yardımcı olduğu [131], [161], [162] görülmüştür.

Araştırmanın ilk sorusunda cevap olarak öğrenciler tasarım hakkında da görüşlerini belirtmişlerdir. Öğrencilere göre karikatürlerin tasarımı ilgi çekici, sade ve güzel olarak değerlendirilmiştir. Buna ek olarak öğrenciler içeriği çoğunlukla eğlenceli ve komik bulmuşlardır. Bu çalışmanın bulgularıyla paralel olarak kavram karikatürlerinin öğrenme ortamında kullanılmasının; ilgi çekici [121], [122], [131], eğlenceli ve komik [121], [122], [131], [161], [162] olduğu ifade edilmiştir.

Yine bu soruya cevap olarak izleme amaçlı gönderilen karikatürlerin öğrenciler tarafından normal zorlukta bulunduğu ve cevaplanması için verilen sürenin yeterli olduğu ifade edilmiştir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde izleme amaçlı gönderilen karikatürlerin zorluğu ya da cevaplanması için verilen süre hakkında bir çalışma ile karşılaşılmamıştır.

Görüşmede sorulan ikinci soru “*Karikatürlerin cep telefonu ile gönderilmesi hakkında ne düşünüyorsunuz?*” olmuştur. Öğrenciler kavram karikatürlerinin cep telefonlarına gönderilmesini yararlı, ilgi çekici ve eğlenceli bulmuşlardır. Bununla birlikte cevapların çoğunluğunda öğrenciler, kendilerine gönderilen mesajların ve cep telefonu kullanımının sorun oluşturmadığını, uygulamayla mesajları görme ve hızlı cevap verme imkânına sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bu bulgularla bağlantılı olarak yapılan mobil çalışmalarda cep telefonu üzerinden mesaj gönderimiyle ilgili; etkili [147], [159] eğlenceli ve motive edici olduğu [159], faydalı ve ilgi çekici olduğu [116], [147] belirtilmiştir.

Öğrencilerin deyimlerin sayısı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi için “*Deyimlerin sayısı hakkında ne düşünüyorsunuz?*” sorusuna cevaben öğrencilerin büyük çoğunluğu haftada 10 deyim öğretiminin ideal olduğunu belirtmiştir. Deyimlerin sayısı hakkında

bir öğrenci 10'dan az olmalı derken bir öğrenci de 10'dan daha fazla olabileceği yönünde ifadelerde bulunmuştur. Öğrenciler günlük gönderilen mesaj sayısı ile ilgili olarak da çoğunlukla 3-4 mesajın normal olduğunu ifade ederken, 2 mesajın daha iyi olabileceği veya gönderilen mesaj sayısının az olduğu ifadelerine de rastlanmıştır. Günlük gönderilen mesaj sayısı ile ilgili olarak Hayati ve diğerleri [81] günde 4 mesaj, Saran ve Seferoğlu [116] günde 3 mesaj, Çavuş ve İbrahim [163] ise sabah 9 ile akşam 5 saatleri arasında yarım saatte bir gönderilen mesaj sayısının öğrenciler için memnun edici düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Zhang ve diğerleri [147], öğrencilerin öğrenmesi gereken fazla sayıda bilginin çoklu mini görevler halinde her gün belirli sayıda kelimelere maruz kalacakları şekilde sunulmasının öğrenme işinin öğrenci için psikolojik olarak yorucu bir süreç olmasını önleyeceğini belirtmiştir.

Yapılan görüşmede *“Karikatürler öncesindeki rol oynama uygulaması hakkında düşünüyorsunuz?”* sorusuna yönelik öğrencilerin verdikleri yanıtlardan yola çıkarak rol oynama uygulamasının; kalıcılık sağladığı, öğrenmede işe yaradığı, deyimlere olan ilgiyi arttırdığı ve eğlenceli olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte öğrenciler rol oynama metinlerinin seviyelerine uygun olduğunu ve hoşlarına gittiğini ifade etmişlerdir. Fakat öğrencilerin derse hazırlıklı gelmesi için Kidblog üzerinden paylaşılan rol oynama metinlerinin, derse gelmeden önce ilk haftalar dışında genellikle okunmadığı ifade edilmiştir.

Diğer bir soruda *“Cep telefonuna karikatür gönderme uygulaması ile İngilizce deyim öğrenme konusunda ne düşünüyorsunuz?”* sorusuna yönelik olarak öğrenciler, uygulamanın yararlı ve kâğıttan daha mantıklı olduğunu, akılda kalıcılığı ve daha eğlenceli öğrenme ortamı sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler, deyimleri İngilizce olarak günlük yaşamda kullanmadıklarını belirtirken, deyimleri Türkçe'ye çevirerek veya İngilizce olarak kullandığını ifade eden birer yorumla da karşılaşmıştır. Bu bulgularla bağlantılı olarak yapılan çalışmalarda mobil telefonla öğrenmenin eğlenceli ve etkili olduğu [35], [59], [164], öğrenmeye karşı olumlu tutuma sahip oldukları [59], [68], [77], [163], ilgi çekici ve faydalı olduğu [164] belirtilmiştir.

Görüşmenin son aşamasında uygulamaya düzenli olarak katılan öğrencilerin katılma sebeplerini öğrenmek amacıyla *“Uygulama sonunda notlandırılmamasına rağmen uygulamaya düzenli olarak katıldınız. Peki, bu kadar düzenli katılma sebebiniz ne?”* sorusu yöneltirken, uygulamaya katılmayan öğrencilerin katılmama sebeplerini

öğrenmek amacıyla “Uygulamaya hiç katılmama nedenleriniz neler?” sorusu sorulmuştur.

Buna göre öğrencilerin katılım sebepleri; rekabet isteği, kişisel öğrenme isteği ve haftalık verilen ödüller olarak ifade edilmiştir. Bununla birlikte düzenli katılım gösteren öğrencilerin çoğunluğu ödüller olmasa da uygulamaya düzenli olarak katılacaklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin katılmama sebepleri ise; kendilerine güvenmediği, ödevler ve sınavlar dolayısıyla zaman bulunamadığı, unutkan olması ve notlandırma olmaması olarak ifade edilmiştir. Bir öğrenci de ailesinin telefonunu elinden aldığı için çalışmaya katılamadığını belirtmiştir.

Benzer şekilde, Erdem vd’lerinin toplamda 26 dördüncü sınıf öğrencisi ile gerçekleştirdiği çalışmada da karma öğrenme ortamının çevrim içi boyutu beklenen düzeyde kullanılmamıştır. Öğrenciler çevrim içi öğrenme ortamına eklenen ilk etkinliklere daha fazla ilgi gösterirken ilerleyen zamanda katılım düzeylerinin düştüğü görülmüştür. Ayrıca öğrenciler okul dışı zamanlarında katıldıkları sportif ya da sanatsal etkinliklerin çok zaman alması ya da dersleri kapsamında yapılan çalışmalar nedeniyle çevrim içi ortama daha az zaman ayırmak durumunda kaldıklarını ifade etmişlerdir.

Bu çalışma sonunda ortaya çıkan dikkat çekici bulgu ise öğrencilerin cep telefonlarının sahip olduğu ekran boyutuyla ilgili olumsuz bir yorum yapılmamışlardır. Saran ve Segeroğlu [116]’ nun yaptığı çalışmada da mobil telefonların ekran boyutuyla ilgili öğrencilerden herhangi bir şikâyet gelmemiştir. Fakat Thornton ve Houser [164]’ in yaptığı çalışmada mobil telefonların küçük ekranı ile ilgili birkaç şikâyet gelmiştir.

4.4 Tartışma

Yabancı dil öğrencileri sadece öğrenecekleri dilin kelimelerini ve gramer yapılarını değil, o yabancı dilin kültürüne dâhil olmak için deyimleri de öğrenmeleri gerekmektedir. Deyimler, dile özgü yapılardır ve etkili iletişim becerisi için etkin olarak kullanılabilmesi önem arz etmektedir. Deyimler genel olarak mecazi anlama sahip olan ifadeler olmasından dolayı, ilköğretim öğrencilerine öğretiminde bu soyut kavramları somutlaştırılması gerekmektedir. Bu çalışmada somutlaştırma için görsel araçlardan biri olan kavram karikatürleri kullanılmıştır. Kavram karikatürlerinin öğrencilere

sunulmasından önce hem DG hem de KG' nda sınıf içinde gerçekleştirilen rol oynama etkinlikleriyle öğrencilere deyimler öğretilmiştir. DG ve KG' nda yeni deyimlerin rol oynama ile sunulması, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamış ve böylece motivasyon ve isteğin artmasına neden olmuştur. Çalışma sonrasında yapılan görüşmelerde rol oynama uygulamasının; kalıcılık sağladığı, öğrenmede işe yaradığı, deyimlere olan ilgiyi arttırdığı ve eğlenceli olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte öğrenciler rol oynama metinlerinin seviyelerine uygun olduğunu ve hoşlarına gittiğini ifade etmişlerdir.

Sınıf içinde rol oynama yöntemiyle gerçekleşen öğrenmenin devamında KG'ndaki öğrencilere sınıf içinde DG'ndaki öğrencilere ise cep telefonlarından kavram kaikatürleri sunulmuştur. Çalışma sonunda yapılan görüşmelerde kavram karikatürü kullanımının; deyimleri öğrenmede etkili olduğu, öğrenme kolaylığı sağladığı, akılda kalıcılığı sağlamada yardımcı olduğu ifade edilmiştir. Literatürde kavram karikatürü kullanımıyla ilgili yapılan çalışmalardan elde edilen bulgular da bu ifadeyi destekler niteliktedir [125], [127], [131], [132], [133].

Bu çalışmanın bulgularında ifade edildiği gibi hem karma öğretim tasarımına dayalı mobil ve yüzyüze öğrenme ortamı hem de sadece yüzyüze öğrenme ortamında ileri düzeyde olmasa da istatistiksel olarak anlamlı şekilde öğrenme gerçekleşmiş ve kalıcılık sağlanmıştır. Mayer [165], yöntem ve tasarım prensiplerinin farklı medya tipleri üzerinden aynı etkiyi oluşturup oluşturamayacağını araştırmış medyanın değil, öğrenmenin bilişsel sürecinin önemli olduğunu ve öğrenme ortamı değiştiğinde öğretim tasarım ilkelerinin mutlaka değişeceği anlamına gelmediğini belirtmiştir. Bu doğrultuda etkili bir öğretim tasarımı yapıldığında ortamın etkisini yitireceği ifade edilebilir. Bununla birlikte öğretim teknolojileri öğrencilerin biliş gücünü arttıran ve öğrenme hedeflerinde ulaşmada bir araç olarak hizmet edebileceği ifade edilmiştir [165].

4.5 Öneriler

Sonuç olarak öğrencilerin kavram karikatürlerine ilişkin görüşlerinden ve test sonuçlarından elde edilen veriler doğrultusunda;

- Kavram karikatürlerinin İngilizce dersinde kelime ve deyimlerin öğretiminde etkili olmasından dolayı, etkinliklerde kavram karikatürlerine yer verilebileceği,

- Karma öğretim tasarımına dayalı mobil veya yüzyüze olarak kavram karikatürlerinin diğer derslerde uygulanmasının etkililiğini belirlemek amacıyla daha kalabalık gruplarla farklı değişkenlere de yer veren çeşitli araştırmalar gerçekleştirilmesi gerektiği,
- Daha net sonuçlar elde etmek için benzer çalışmaların bir ay gibi kısa soluklu dönemler yerine tüm öğretim yılına yayılabileceği,
- Çevrim içi ortam ile ilgili çalışmaları araştırmacı yerine sınıf öğretmenin yürütmesi, süreç içinde çevrimiçi ortamı kullanması ve çevrimiçi ortamın kullanılmasına yönelik yönlendirmeler yapması gerektiği,
- Cep telefonu kullanımı gerektiren uygulamalardan önce aileler ile etkili ve yoğun bir bilgilendirme ve işbirliği sürecine girilmesi gerektiği,

önerilmektedir.

KAYNAKLAR

-
- [1] Pavla, S., Hana, V. ve Jan, V., (2015). "Blended Learning: Promising Strategic Alternative in Higher Education", *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 171:1245-1254.
- [2] Güler, B. ve Şahin, M. (2015). "Karma Öğrenme Yönteminin İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Teknolojiye Yönelik Tutumlarına, Öz-düzenleme ve Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi", *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(1).
- [3] Ceylan, V. K., (2015). Harmanlanmış öğrenme yönteminin akademik başarıya etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- [4] Ismael, A. A., Bakar, N. A. ve Latif, H. (2016). "Collaborative Blended Learning Writing Environment: Effects on EFL Students' Writing Apprehension and Writing Performance", *English Language Teaching*, 9(6):229-241.
- [5] Aytaç, T. ve Altunçekiç, A. (2012). "Karma öğrenme yönteminin başarıya etkisi ve eğitim yöneticilerinin görüşleri", *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3).
- [6] Uluyol, A. G. Ç. ve Karadeniz, Ş. (2009). "Bir Harmanlanmış Öğrenme Ortamı Örneği: Öğrenci Başarısı ve Görüşleri", *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1): 60-84.
- [7] Garrison, D. R. ve Vaughan, N. D., (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*, John Wiley & Sons, San Francisco.
- [8] Graham, C. R., (2006). *Blended learning systems. The handbook of blended learning*, Pfeiffer, San Francisco.
- [9] Ekici, M. ve Karaman, M. K., (2011). "Farklı Düzeylerde Harmanlanmış Öğrenme Etkinliklerinin Akademik Başarıya Etkisinin İncelenmesi", *Akademik Bilişim'11 - XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, 2 - 4 Şubat 2011, Malatya.
- [10] Dağ, F., (2011). "Harmanlanmış (Karma) Öğrenme Ortamları ve Tasarımına İlişkin Öneriler", *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2): 73-97.
- [11] Musawi, A.S.A., (2011). "Blended Learning", *Journal of Turkish Science Education*, 8(2): 3-8.

- [12] Ünsal, H., (2010). "Yeni bir öğrenme yaklaşımı: Harmanlanmış öğrenme", Milli Eğitim Dergisi, 185:130-137.
- [13] Tüysüz, C. ve Balaman, F., (2011). "Harmanlanmış öğrenme modelinin 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki başarılarına, tutumlarına ve motivasyonlarına etkisinin incelenmesi", Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(4): 75-90.
- [14] Tananuraksakul, N., (2016). "Blended E-Learning as A Requirement For Teaching EFL in A Thai Academic Context", Teaching English with Technology, 16(4): 48-55.
- [15] Korkmaz, Ö., ve Karakuş, U., (2009). "The impact of blended learning model on student attitudes towards geography course and their critical thinking dispositions and levels", TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology, 8(4):51-62.
- [16] Kırkgöz, Y., (2011). "A blended learning study on implementing video recorded speaking tasks in task-based classroom instruction", TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology, 10(4).
- [17] Young, D. J., (2008). "An empirical investigation of the effects of blended learning on student outcomes in a redesigned intensive Spanish course", CALICO journal, 26(1):160-181.
- [18] Aksoğan, M., (2011). Harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin akademik başarısına ve öğrenmedeki kalıcılığa etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- [19] Banditvilai, C., (2016). "Enhancing Students' Language Skills through Blended Learning", Electronic Journal of e-Learning, 14(3):220-229.
- [20] Yılmaz, M. B., (2009). Karma Öğrenme Ortamındaki Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarına Göre Ders Başarılarının, Derse Devamlarının, Web Materyalini Kullanma Davranışlarının ve Ortama Yönelik Memnuniyetlerinin Değerlendirilmesi, Doktora Tezi, YTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- [21] Ekici, M. ve Karaman, M. K., (2011). "Farklı Düzeylerde Harmanlanmış Öğrenme Etkinliklerinin Akademik Başarıya Etkisinin İncelenmesi", Akademik Bilişim'11 - XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, 2 - 4 Şubat 2011, Malatya.
- [22] Usta, E., (2007). Harmanlanmış öğrenme ve çevrimiçi öğrenme ortamlarının akademik başarı ve doyuma etkisi, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [23] Çardak, Ç. S., (2012). Harmanlanmış Öğrenme Sürecinde Öğrencilerin Etkileşimlerinin ve Öğrenme Düzeylerinin İncelenmesi, Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- [24] Pesen, A., (2014). Harmanlanmış Öğrenme Ortamının Öğretmen Adaylarının Akademik Başarısına, Ders Çalışma Alışkanlıklarına ve Güdülenme Düzeylerine Etkisi, Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- [25] Bitlis, Ö., (2011). A Blended Learning Environment In Relation to Learner Autonomy, Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi, İstanbul.

- [26] Kahyaoğlu, Y., (2014). Bilgisayar Dersinde Sorgulayıcı ve Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarının Etkilerinin Araştırılması, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- [27] Yıldız, B., (2011). Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarının İlköğretim 7.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarıya Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- [28] Sarıtepeci, M., (2012). İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarının Öğrencilerin Derse Katılımına, Akademik Başarısına, Derse Karşı Tutumuna Ve Motivasyonuna Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [29] Jamal, H., (2015). "Mobile Technology in a Blended Learning Environment: A Learning by Doing Approach", TESOL Arabia Perspectives , 23(2):27-29.
- [30] Mayisela, T., (2013). "The potential use of mobile technology: enhancing accessibility and communication in a blended learning course", South African Journal of Education, 33(1):1-18.
- [31] Hussin, S., Manap, M. R., Amir, Z. ve Krish, P., (2012). "Mobile learning readiness among Malaysian students at higher learning institutes", Asian Social Science, 8(12):276.
- [32] Kutluk, F. A. ve Gülmez, M., (2014). "A research about mobile learning perspectives of university students who have accounting lessons", Procedia-Social and Behavioral Sciences, 116: 291-297.
- [33] Chen, Y. S., Kao, T. C. ve Sheu, J. P., (2003). "A mobile learning system for scaffolding bird watching learning", Journal of Computer Assisted Learning, 19(3):347-359.
- [34] O'Malley, C., Vavoula, G., Glew, J. P., Taylor, J., Sharples, M., Lefrere, P. Ve Waycott, J., (2005). "Guidelines for learning/teaching/tutoring in a mobile environment", Guidelines for learning in a mobile environment MOBIlearn, hal:00696244.
- [35] Basoglu, E. B. Ve Akdemir, Ö., (2010). "A comparison of undergraduate students' English vocabulary learning: Using mobile phones and flash cards", TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology, 9(3).
- [36] Çavus, N. ve İbrahim, D., (2009). "m-Learning: An experiment in using SMS to support learning new English language words", British journal of educational technology, 40(1):78-91.
- [37] Wang, Y. S., Wu, M. C., ve Wang, H. Y., (2009). "Investigating the determinants and age and gender differences in the acceptance of mobile learning", British Journal of Educational Technology, 40(1):92-118.
- [38] Blotzer, M. J., (2000). "Distance Learning", Occupational Hazards, 62(3):53-55.
- [39] Guri-Rosenblit, S., (2005). "'Distance education' and 'e-learning': Not the same thing", Higher education, 49(4):467-493.
- [40] Mangan, P., (2001). "What is distance learning?", Management Quarterly, 42(3):30.

- [41] Clark, R. ve Mayer, R., (2003). E-learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers, John Wiley & Sons, San Francisco, California.
- [42] Behera, S. K., (2013). "E-and M-Learning: A comparative study", International Journal on New Trends in Education and Their Implications, 4(3):65-78.
- [43] Rosman, P., (2008). "M-learning-as a paradigm of new forms in education", E+ M Ekonomie a Management, (1):119.
- [44] Woodill, G., (2010). The mobile learning edge: Tools and technologies for developing your teams, McGraw Hill Professional, ISBN: 978-0-07-173676-3, United States.
- [45] Salleh, A. M. ve Binti, M., (2010). A study of students' perception of mobile learning in Probability lessons, Yüksek Lisans Tezi, Multimedia University, Malaysia.
- [46] Sharples, M., Taylor, J. ve Vavoula, G., (2005). "Towards a theory of mobile learning", In Proceedings of mLearn, 1(1):1-9.
- [47] Azar, A. S. ve Nasiri, H., (2014). "Learners' attitudes toward the effectiveness of mobile assisted language learning (mall) in L2 listening comprehension", Procedia-Social and Behavioral Sciences, 98:1836-1843.
- [48] Georgieva, E. S., Smrikarov, A. S. ve Georgiev, T. S., (2011). "Evaluation of mobile learning system", Procedia Computer Science, 3:632-637.
- [49] Liu, X., (2009). "Applied research on the mobile learning in foreign language learning", Second International Conference on Education Technology and Training, 13-14 Aralık 2009, Sanya Çin.
- [50] Caudill, J. G., (2007). "The growth of m-learning and the growth of mobile computing: Parallel developments", The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 8(2).
- [51] El Hariry, N. A., (2015). "Mobile Phones As Useful Language Learning Tools" European Scientific Journal, 11(16).
- [52] Bulun, M., Gülnar, B. ve Güran, S., (2004). "Egitimde Mobil Teknolojiler", TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology, 3(2).
- [53] Kukulska-Hulme, A., (2005). What is mobile learning? Mobile learning: A handbook for educators and trainers, Routledge, London.
- [54] Traxler, J., (2005). "Defining mobile learning", InIADIS International Conference Mobile Learning, 28-30Haziran 2005, Qwara, Malta.
- [55] Georgieva, E. S., Smrikarov, A. ve Georgiev, T., (2011). "Evaluation of mobile learning system", Procedia Computer Science, 3:632-637.
- [56] Cheon, J., Crooks, S. M., Chen, X. ve Song, J., "An Investigation of Mobile Learning Readiness and Design Considerations for Higher Education", 34thannual, 43.
- [57] Charmonman, S. ve Chorphothong, N., (2005). "Digital Lifestyle and the Road Ahead", In Proceedings of the Fourth International Conference on eBusiness, 19-20 Kasım 2005, Bangkok, Thailand.

- [58] Lan, Y. F. ve Sie, Y. S., (2010). "Using RSS to support mobile learning based on media richness theory", *Computers & Education*, 55(2):723-732.
- [59] Martin, F. ve Ertzberger, J., (2013). "Here and now mobile learning: An experimental study on the use of mobile technology", *Computers & Education*, 68:76-85.
- [60] Yi, C. C., Liao, P. W., Huang, C. F. ve Hwang, I. H., (2009). "Acceptance of mobile learning: a respecification and validation of information system success". *International Scholarly and Scientific Research & Innovation* 3(5):475-479.
- [61] Yi, C. C., Liao, P. W., Huang, C. F. ve Hwang, I. H., (2010). "Acceptance of mobile learning: a respecification and validation of information system success", *International Journal of Human and Social Sciences* 5(7).
- [62] Thomas, K. M. ve McGee, C. D., (2012). "The only thing we have to fear is... 120 characters", *TechTrends*, 56(1):19-33.
- [63] Zurita, G. ve Nussbaum, M., (2004). "A constructivist mobile learning environment supported by a wireless handheld network", *Journal of Computer Assisted Learning*, 20(4):235-243.
- [64] de-Marcos, L., Hilera, J. R., Barchino, R., Jimenez, L., Martinez, J. J., Gutierrez, J. A. ve Oton, S., (2010). "An experiment for improving students performance in secondary and tertiary education by means of m-learning auto-assessment", *Computers & Education*, 55(3):1069-1079.
- [65] Traxler, J., (2007). "Defining, Discussing and Evaluating Mobile Learning: The moving finger writes and having writ....", *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 8(2).
- [66] Saran, M., Seferoglu, G. ve Cagiltay, K., (2009). "Mobile Assisted Language Learning: English Pronunciation at Learners' Fingertips", *Eurasian Journal of Educational Research* (34):97-114.
- [67] Hoven, D. ve Palalas, A., (2011). "(Re)Conceptualizing Design Approaches for Mobile", *CALICO Journal*, 28(3).
- [68] Lu, M., (2008). "Effectiveness of vocabulary learning via mobile phone", *Journal of computer assisted learning*, 24(6):515-525.
- [69] Liaw, S. S., Hatala, M. ve Huang, H. M., (2010). "Investigating acceptance toward mobile learning to assist individual knowledge management: Based on activity theory approach", *Computers & Education*, 54(2):446-454.
- [70] Abedalla, R. W., (2015). "The Use Of Mobile Assisted Language Learning Applications In Learning Arabic", *Issues in Information Systems*, 16(2).
- [71] Ting, R. Y. L., (2005). "Mobile learning: current trend and future challenges", In *Fifth IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies*, 5-8 Temmuz 2005, DOI: 10.1109/ICALT.2005.202.
- [72] Zayed, N. M., (2016). "Special Designed Activities for Learning English Language through the Application of WhatsApp!", *English Language Teaching*, 9(2):199.

- [73] Mistar, I. b. ve Embi, M. A., (2016). "Students'perception On The Use Of Whatsapp As A Learning Tool In Esl Classroom", *Journal of Education and Social Sciences*, 4:96-104.
- [74] Aderinoye, R. A., Ojokheta, K. O., ve Olojede, A. A., (2007). "Integrating mobile learning into nomadic education programme in Nigeria: Issues and perspectives", *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 8(2).
- [75] Özdamlı, F. ve Çavuş, N., (2011). "Basic elements and characteristics of mobile learning", *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 28:937-942.
- [76] Lai, C. H., Yang, J. C., Chen, F. C., Ho, C. W., ve Chan, T. W., (2007). "Affordances of mobile technologies for experiential learning: the interplay of technology and pedagogical practices", *Journal of Computer Assisted Learning*, 23(4):326-337.
- [77] Hwang, G. J. ve Chang, H. F., (2011). "A formative assessment-based mobile learning approach to improving the learning attitudes and achievements of students", *Computers & Education*, 56(4):1023-1031.
- [78] Dimitrios, G., Athanasios, M. ve Isabella, K., (2013). "A Methodology for Enhancing Mobile Learning Through Content Semantics", *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 5(1):21-38.
- [79] Corlett, D. ve Sharples, M., (2005). "Tablet technology for informal collaboration in higher education", *Mobile learning anytime everywhere: A book of papers from mLearn 2004*, 59-61.
- [80] Liu, W. ve Yu, H., (2012). "Effectiveness study of English learning in blended learning environment", *Theory and Practice in Language Studies*, 2(3):524.
- [81] Hayati, A., Jalilifar, A., ve Mashhadi, A., (2013). "Using Short Message Service (SMS) to teach English idioms to EFL students", *British Journal of Educational Technology*, 44(1):66-81.
- [82] Stockwell, G., (2010). "Using mobile phones for vocabulary activities: Examining the effect of the platform", *Language Learning & Technology*, 14(2):95-110.
- [83] Rosell-Aguilar, F., (2007). "Top of the pods—In search of a podcasting "podagogy" for language learning", *Computer Assisted Language Learning*, 20(5):471-492.
- [84] Stockwell, G., (2007). "Vocabulary on the move: Investigating an intelligent mobile phone-based vocabulary tutor", *Computer Assisted Language Learning*, 20(4):365-383.
- [85] Lalima ve Dangwal, L. K., (2017). "Blended Learning: An Innovative Approach", *Universal Journal of Educational Research*, 5:129-136, doi: 10.13189.
- [86] Barhoumi, C., (2015). "The Effectiveness of WhatsApp Mobile Learning Activities Guided by Activity Theory on Students' Knowledge Management", *Contemporary Educational Technology*, 6(3):221-238.
- [87] Hou, H. T., Wu, S. Y., Lin, P. C., Sung, Y. T., Lin, J. W., ve Chang, K. E., (2014). "A Blended Mobile Learning Environment for Museum Learning", *Educational Technology & Society*, 17(2):207-218..

- [88] Kwang, S. C., Chung, V. S. H., ve Teoh, P. C., (2015). "The design of economical blended mobile learning with a short message service (SMS)", *Studies and Practices for Advancement in Open and Distance Education*, 207-221.
- [89] Bansal, T. ve Joshi, D., (2014). "A Study of Students' Experiences of Mobile Learning", *Global Journal of Human-Social Science*, 14(4):27-33.
- [90] Ashiyan, Z. ve Salehi, H., (2016). "Impact of WhatsApp on Learning and Retention of Collocation Knowledge among Iranian EFL Learners", *Advances in Language and Literary Studies*, 7(5):112-127.
- [91] Castrillo, M. D., Bárcena, E., & Martín Monje, E., (2014). "New Forms of Negotiating Meaning on the Move: the Use of Mobile-Based Chatting for Foreign Language Distance Learning", *IADIS International Journal on WWW/Internet*, 12(2):51-67.
- [92] Man, C. K., (2014). "Word's up with WhatsApp: the use of instant messaging in consciousness-raising of academic vocabulary", In *23rd MELTA and 12th Asia TEFL International Conference*, 28– 30 Ağustos 2014, Kuching.
- [93] Mwakapina, J. W., Mhandeni, A. S. ve Nyinondi, O. S., (2016). "WhatsApp Mobile Tool in Second Language Learning: Opportunities, Potentials and Challenges in Higher Education Settings in Tanzania", *International Journal of English Language Education*, 4(2):70-90.
- [94] Lai, W. H., (2014). Using mobile instant messenger (WhatsApp) to support second language learning, *Yüksek Lisans Tezi*, University of Hong Kong, Hong Kong.
- [95] Cronk, B. C. ve Schweigert, W. A., (1992). "The comprehension of idioms: The effects of familiarity, literalness, and usage", *Applied Psycholinguistics*, 13(2):131-146.
- [96] Gibbs, R. W., (1987). "Linguistic factors in children's understanding of idioms", *Journal of Child Language*, 14(03):569-586.
- [97] Çakır, İ., (2011). "How Do Learners Perceive Idioms In Efl classes?", *Ekev Academic Review*, 15(47):371-381.
- [98] Vasiljevic, Z., (2015). "Imagery and Idiom Teaching (Effects of Learner-Generated Illustrations and Etymology)", *International Journal of Arts & Sciences*, 8(1), 25.
- [99] Zyzik, E., (2009). "Teaching and learning idioms: the big picture", *CLEAR news*, 13(2):4-8.
- [100] Tărcăoanu, M. C., (2012). "Teaching and Learning Idioms in English (Theoretical and Practical Considerations)", *Scientific Journal of Humanistic Studies*, 4(7).
- [101] Levorato, M. C. ve Cacciari, C., (1992). "Children's comprehension and production of idioms: the role of context and familiarity", *Journal of Child Language*, 19(2):415-433.
- [102] Lacroix, A., Aguert, M., Dardier, V., Stojanovik, V., & Laval, V., (2010). "Idiom comprehension in French-speaking children and adolescents with Williams' syndrome", *Research in Developmental Disabilities*, 31(2):608-616.

- [103] Liontas J. I., (1999). Developing a pragmatic methodology of idiomaticity: The comprehension and interpretation of SL vivid phrasal idioms during reading, Doktora Tezi, Arizona Üniversitesi, Arizona.
- [104] Arica-Akkök, E., (2010). "Yabancı Dilde Deyimlerin Öğretimi", Dil Dergisi, 143:59-77.
- [105] Rohani, G., Ketabi, S., & Tavakoli, M., (2012). "The effect of context on the EFL learners' idiom processing strategies", English Language Teaching, 5(9):104.
- [106] Cacciari, C. ve Levorato, M. C., (1989). "How children understand idioms in discourse", Journal of Child Language, 16(02):387-405.
- [107] Grant, L. ve Bauer, L., (2004). "Criteria for Re-defining Idioms: Are we Barking up the Wrong Tree?", Applied Linguistics, 25(1):38-61.
- [108] Mates, R. ve Kaiter, E., (2011). "Body Parts In Idioms", International Conference of Scientific Paper, 26-28 Mayıs 2011, Brasov.
- [109] Bromley, K., (1984). "Teaching idioms", The Reading Teacher, 38(3):272-276.
- [110] Chen, Y. C. Ve Lai, H. L., (2013). "Teaching English Idioms as Metaphors through Cognitive-Oriented Methods: A Case in an EFL Writing Class", English Language Teaching, 6(6):13.
- [111] Cain, K., Oakhill, J. ve Lemmon, K., (2005). "The relation between children's reading comprehension level and their comprehension of idioms", Journal of Experimental Child Psychology, 90(1):65-87.
- [112] Qualls, C. D., Treaster, B., Blood, G. W., ve Hammer, C. S., (2003). "Lexicalization of idioms in urban fifth graders: A reaction time study", Journal of Communication Disorders, 36(4):245-261.
- [113] Saberian, N. ve Fotovatnia, Z., (2011). "Idiom taxonomies and idiom comprehension: Implications for English teachers", Theory and practice in language studies, 1(9):1231-1235.
- [114] Camisa, C., (2013). Comprehension of Idioms in Bilinguals: Spanish and English as a Second Language speakers, Doktora Tezi, The William Paterson University of New Jersey, New Jersey.
- [115] Koren, S., (1999). "Vocabulary instruction through hypertext: Are there advantages over conventional methods of teaching", TESL-EJ, 4(1):1-18.
- [116] Saran, M. ve Seferoğlu, G., (2010). "Yabancı dil sözcük öğreniminin çoklu ortam cep telefonu iletileri ile desteklenmesi", Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38: 252-266.
- [117] Nguyen, D. P., Guggisberg, M. ve Burkhart, H., (2007). "Multimedia Information and Mobile-Learning", In Eighth IEEE International Symposium on Multimedia (ISM'06), 11-13 Aralık 2006.
- [118] Amer, M. A., (2010). Idiomobile For Learners Of English: A Study Of Learners'usage Of A Mobile Learning Application For Learning Idioms And Collocations", Doktora Tezi, Indiana University of Pennsylvania, Indiana.
- [119] Yang, C. ve Xie, Y., (2013). "Learning Chinese idioms through iPads", Language Learning & Technology, 17(2):12-23.

- [120] Wong, L.-H., (2013). "Analysis of Students' After-School Mobile-Assisted Artifact Creation Processes in a Seamless Language Learning Environment", Educational Technology & Society, 16(2):198–211.
- [121] Evrekli, E., İnel, D. ve Balım, A. G., (2009). "Fen öğretiminde kavram karikatürü kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri", Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 3(1).
- [122] Sengul, S., (2011). "Effects of Concept Cartoons on Mathematics Self-Efficacy of 7th Grade Students", Educational Sciences: Theory and Practice, 11(4):2305-2313.
- [123] Gafoor, K. A. ve Shilna, V., (2013). "Role of Concept Cartoons in Chemistry Learning", National Seminar On Learning Science by Doing – Sciencing, 5-6 Aralık 2013.
- [124] Naylor, S. ve Keogh, B., (2013). "Concept Cartoons: what have we learnt?", Journal of Turkish Science Education, 10(1).
- [125] Ocak, I., Islak F. G. ve Ocak G., (2015). " İlkokul 4. Sınıf Fen Bilimleri Dersinde Kavram Karikatürü Kullaniminin Akademik Başarıya Etkisi", Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Doi: 10.14686.
- [126] Duban, N. Y., (2013). "Sınıf Öğretmenlerinin Kavram Karikatürlerini Hazırlama Ve Kullanmaya Yönelik Görüşleri", Journal of Academic Studies, 14(56):35-54.
- [127] Varışoğlu, B., Şeref, İ., Yılmaz, İ., ve Gedik, M., (2014). "Deyim Ve Atasözlerinin Öğretilmesinde Görsel Bir Araç Olarak Karikatürlerin Başarıya Etkisi", Karadeniz Araştırmaları, 41:226-242.
- [128] Uğurel, I., Kesgin, Ş. ve Karahan, Ö., (2013). "Matematik derslerinde yararlanılabilecek alternatif bir öğrenme ve değerlendirme aracı: kavram karikatürü", Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15(2):313-337.
- [129] Dabell, J., (2008). "Using Concept Cartoons", Mathematics Teaching Incorporating Micromath, 209:34-36.
- [130] Kabapınar, F., (2005). "Effectiveness of teaching via concept cartoons from the point of view of constructivist approach", Educational Sciences: Theory & Practice, 5(1):135-146.
- [131] Taş, M., (2013). "Karikatür destekli fen öğretimine ilişkin bir araştırma: ilköğretim 6. sınıf yaşamımızdaki elektrik ünitesi örneği", Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26(2):473-500.
- [132] Yaman, H., (2010). "Cartoons as a Teaching Tool: A Research on Turkish Language Grammar Teaching", Educational Sciences: Theory and Practice, 10(2):1231-1242.
- [133] Akamca, G. Ö., Ellez, A. M. ve Hamurcu, H., (2009). "Effects of computer aided concept cartoons on learning outcomes", Procedia-Social and Behavioral Sciences, 1(1):296-301.
- [134] Chen, W. C., Ku, C. H., ve Ho, Y. C. (2009). "Applying the strategy of concept cartoon argument instruction to empower the children's argumentation ability

in a remote elementary science courseroom”, 13th European Conference for Research on Learning and Instruction, Ağustos 2009, Amsterdam.

- [135] Kaplan, A. Ö., Ve Boyacıoğlu, N., (2013). “Çocuk karikatürlerinde maddenin tanecikli yapısı”, Türk Fen Eğitim Dergisi, 10(1):156-175.
- [136] Mürsel, C. G., (2009). Deyim Ve Atasözlerinin Öğretilmesinde Görsel Bir Araç Olarak Karikatürlerin Başarıya Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [137] Kuo, Y. C., Belland, B. R., Schroder, K. E., ve Walker, A. E., (2014). “K-12 teachers’ perceptions of and their satisfaction with interaction type in blended learning environments”, Distance Education, 35(3):360-381.
- [138] Lander, B., (2015). “Lesson study at the foreign language university level in Japan: Blended learning, raising awareness of technology in the classroom”, International Journal for Lesson and Learning Studies, 4(4):362-382.
- [139] Baki, A. ve Gökçek, T., (2012). “Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış”, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 42(42):1-21.
- [140] Morrinson, G. R., Ross, S. M. ve Kemp, J. E., (2012). Etkili Öğretim Tasarımı, Bahçeşehir Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- [141] Akkoyunlu, B., Altun, A. ve Soylu, M. Y., (2008). Öğretim Tasarımı, Maya Akademi, Ankara.
- [142] Griva, E., Semoglou, K. ve Geladari, A., (2010). “Early foreign language learning: Implementation of a project in a game-based context”, Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2(2):3700-3705.
- [143] Boers, F., Píriz, A. M. P., Stengers, H. ve Eyckmans, J., (2009). “Does pictorial elucidation foster recollection of idioms?”, Language Teaching Research, 13(4):367-382.
- [144] Clark, R. C. ve Mayer, R. E., (2011). E-learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning, Pfeiffer, NJ, USA.
- [145] Yalın, H. İ., (2008). “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme”, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- [146] Sandberg, J., Maris, M. ve de Geus, K., (2011). “Mobile English learning: An evidence-based study with fifth graders”, Computers & Education, 57(1):1334-1347.
- [147] Zhang, H., Wei, S. O. N. G. ve Burston, J., (2011). “Reexamining the effectiveness of vocabulary learning via mobile phones”, TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology, 10(3):203-214.
- [148] Kömür, Ş., ve Çimen, Ş. S., (2013). “Using conceptual metaphors in teaching idioms in a foreign language context”, Sosyal Ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi, 23:205-222.
- [149] Yıldırım, A. ve Şimşek, H., (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

- [150] Karasar, N., (2002).Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Nobel Yayın Dağıtım, İstanbul.
- [151] Büyüköztürk, Ş., (2014).Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, Pegem Akademi, Ankara.
- [152] Ünal, Ç., İter, İ., ve Yılar, B., (2013). “Kırsal Kesimde İkamet Eden Lisans Öğrencilerin Şehir Algıları: Nitel Bir Analiz Perceptions of Undergraduate Students Residing in Rural Areas City: A Qualitative Analysis”, Doğu Coğrafya Dergisi, 18(30):29-46.
- [153] McHugh, M. L., (2012). “Interrater reliability: the kappa statistic”, Biochemia medica, 22(3).
- [154] Wertz, J. A., (2014). “Bitstrips and storybird: writing development in a blended literacy camp”, Voices from the Middle, 21(4):24-32.
- [155] Guangying, C. (2014). “An experimental research on blended learning in the development of listening and speaking skills in China”, Southern African Linguistics and Applied Language Studies, 32(4):447-460.
- [156] Yang, Y. F., (2012). “Blended learning for college students with English reading difficulties”, Computer Assisted Language Learning, DOI:10.1080/09588221.2011.597767.
- [157] Köse, U. (2010). “A blended learning model supported with Web 2.0 technologies”, Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2(2):2794-2802.
- [158] Nair, T. S. ve Bindu, R. L., (2016). “Effect of Blended Learning Strategy on Achievement in Biology and Social and Environmental Attitude of Students at Secondary Level”, i-Manager's Journal on School Educational Technology, 11(4):39.
- [159] Sarıçoban, A. ve Özturan, T., (2013). “Vocabulary Learning on Move: An Investigation Of Mobile Assisted Vocabulary Learning Effect Over Students' Success and Attitude”, Ekev Academic Review, 17(54):213.
- [160] Stockwell, G., (2008). “Investigating learner preparedness for and usage patterns of mobile learning”, ReCALL, 20(3):253-270.
- [161] Sasmaz Ören, F. ve Meriç, G., (2014). “Seventh Grade Students' Perceptions of Using Concept Cartoons in Science and Technology Course”, Online Submission, 2(2):116-136.
- [162] Izgi, U. ve Basar, S., (2015). “The Views of Pre-Service Teachers about the Use of Concept Cartoons in Science Courses”, International Journal of Contemporary Educational Research, 2(2):61-68.
- [163] Çavus, N. ve İbrahim, D., (2009). “m-Learning: An experiment in using SMS to support learning new English language words”, British journal of educational technology, 40(1):78-91.
- [164] Thornton, P. ve Houser, C., (2004). “Using mobile phones in education”, The 2nd IEEE International Workshop on Wireless and Mobile Technologies in Education, 25-25 Mart 2004, DOI: 10.1109/WMTE.2004.1324442.

- [165] Mayer, R., (2003). "The promise of multimedia learning: using the same instructional design methods across different media", *Learning and Instruction*, 13(2):125-139.

DEYİM LİSTESİ

Tema	Hafta	Deyimler
ARTS	1. Hafta	culture vulture: someone whom one considers to be excessively interested in the (classical) arts. my cup of tea - If something is your cup of tea, you like it or you are interested in it. an arm and a leg -Very expensive or costly. A large amount of money. on the same page- having similar thoughts far cry from . Very different from have one's finger in the pie: to be involved in something. in the nick of time: just in time; at the last possible instant; just before it is too late. look like a million dollars: to look very good. top flight: To be at the highest level in a job or sport. a piece of cake A job, task or other activity that is easy or simple.
	2. Hafta	break the ice: to start social communication and conversation. ring a bell: If something rings a bell, it sounds familiar or you think you've heard it before. bat a thousand: to be successful in everything that you do a Work of Art: Something that is very good or beautiful have a ball –have a good time show up - appear I waited for hours but he didn't show up. walk on air – be very happy It's raining cats and dogs! learn (something) by heart- to memorize something so that you can repeat it without thinking tickled pink- means to be really excited

SPORTS	3. Hafta	all ears (and eyes) : Listening eagerly and carefully get a head start: to obtain a favorable beginning hit a snag: come up against a problem out of question - not allowed, not possible hot shot (big shot): a person who thinks they are the best to be just the ticket.- Used to describe that something is exactly what is needed hot on something: enthusiastic about something; very much interested in something; knowledgeable about something. take sides: choose a person or group to support. kick the bucket – One has died. time out: break
	4. Hafta	get out of town - I don't believe you hit the bull's-eye - to achieve your goal perfectly get a second wind : to have increased energy or strength after feeling tired or weak on the ball: ready and able change your tune - If you change your tune, you change your opinion about something or your attitude towards someone. jump the gun - This is an idiom from running that means to do something too quickly. lose your bottle – when you no longer have the courage to do something. neck and neck - very close or equal take place - to happen, to occur

ROL OYNAMA METİNLERİ

Hafta 1

At school

Emily: Hi, Angela ! How are you?

Angela: I'm good. And you?

Emily: Fine. I'm delighted to see you. Do you have any plans for the weekend?

Angela: No, I don't.

Emily: Ohh! I'm glad to hear this. I know you are a **culture vulture**. There is Kuğu Gölü Ballet. Would you like to come with me?

Angela: That's fine. It's a good idea. As you know, classical art is **my cup of tea**.

Emily: Ok, then. Let's go and get the tickets.

At the Ticket Office

Emily: How much is the ticket for ballet show?

Ticket seller: It's 50\$ per person

Emily: Ohh! This will cost **an arm and a leg** for us.

Angela: Ahh yes, I'm **on the same page**. But it's a **far cry from** the other arts.

Emily: Hey, look! Isn't she Mary? Why is she here?

Angela: I invited her.

Emily: OK. I must have guessed you **have your finger in the pie**.

Mary: Hi girls! How are you?

Angela: Fine.

Emily: Good to see you here.

Angela: You have come **in the nick of time**. We are buying our tickets for show.

Mary: Ok. Let's buy and go in.

At show

Angela: They **look like a million dollars** and they are doing difficult moves easily.

Mary: Of course! They are **top flight** in their job. This is **a piece of cake** for them.

Hafta 2

Anna: What will we do after school?**Tony:** What about watching a movie?

Jane: Alright. What will we watch?

Tony: If you want, we can watch Life of Pi.

Jane: I've never watched that film, but its name **rings a bell**.

Anna: Ohh, no. I've watched that film 3 times so far. I've **learnt all scenes by heart**. We can do something else, can't we?

Tony: Well, let's think about different activity.

Jane: By the way, where is George?

Tony: I don't know. He hasn't **shown up** yet.

Anna: Look over there. Isn't he George?

Tony: Yeah, he is George. He is **walking on air**.

Jane: What happened George? Why are you so happy?

George: I **broke the ice** and made more friends at the theatre club. So I'm **tickled pink**.

Anna: I'm glad to hear that. Now, what are we doing guys? We're still **up in the air**.

Tony: How about going to the Phantom of the Opera?

George: It sounds good.

Tony: Yeah, it's a real **work of art**. I'm sure about that we will **have a good time**.

Jane: I agree with you, They **bat a thousand** in every show.

George: OK, then. Let's go.

Hafta 3

Adam : Hey guys, we **got a head start** on exercises for the match and I got really tired. Let's **time out**.

Bruno : While we are taking a rest, I want to tell you something important.

Chris : Please, tell us. We are **all ears and eyes**.

David: What's the problem?

Bruno: Well. I'm going to be abroad next weekend. So I'm not going to play in the charity match.

David: I'll be really surprised if we don't **hit a snag**.

Adam: Can you delay your trip ?

Bruno: Unfortunately , it's **out of question**. I'm aware of that I'm a **hot shot** player. But this is **just the ticket** for me to watch basketball match of the year where it takes place. You know how I'm **hot on** basketball.

David: I don't want to **take sides** but you are best player in this team. And this is really an important match for us. Please think about it once more.

Bruno: Sorry, guys. It's one of the things that I'd like to do before I **kick the bucket**.

Adam, Chris, David: Ahh, OK then.

Bruno: Thanks guys.

Hafta 4

Paula: Hey guys I'm **on the ball**. When will we go ice-skating?

Bianca: Will Gabriela join us?

Britney: Yeah, she has **changed her tune**. She will be here in a few minutes. She is in the knowledge competition now.

Bianca: Look at there. She is coming.

Gabriela: Hi guys.

Paula: How was the knowledge competition Gabriela?

Gabriela: Our team has won the international general knowledge competition.

Paula: **Get out of town!**

Gabriela: Don't you believe me? As a group we **jumped the gun** and answered all questions before others.

Paula: What about other groups?

Gabriela: One of the groups was as good as our group. We kept on **neck and neck** almost to the finish, buuuut finally we won.

Bianca: Congratulations, Gabriela. You know how to **hit the bull's-eye** as group.

Gabriela: Oh, thanks. But I'm really tired.

Bianca: Well, let's go to the city cafe. So you will **get a second wind** before ice-skating.

Gabriela: OK, but I have a problem.

Britney: What's that?

Gabriela: I don't know how to ice skate. And I **lost my bottle**. I'm scared of falling and breaking the bones.

Britney: Alright. Why don't we go watching school basketball match?

Paula: Yeah, I think it's a great idea. It will **take place** in twenty minutes.

Bianca: Ok, then. Let's go

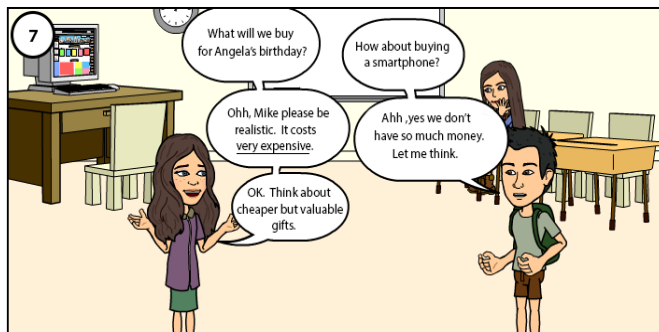
KULLANILAN KARİKATÜRLER

Birinci Hafta Pekiştirme ve Test Karikatürleri

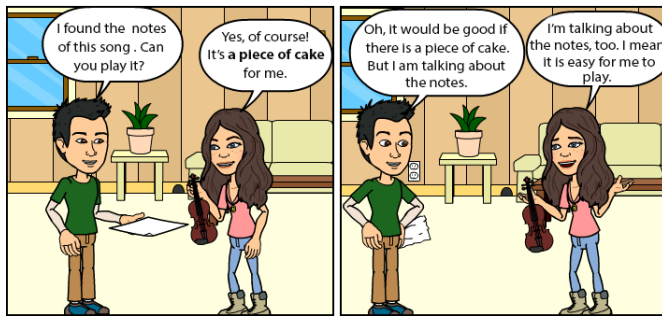
- An arm and a leg



- An arm and a leg – Test



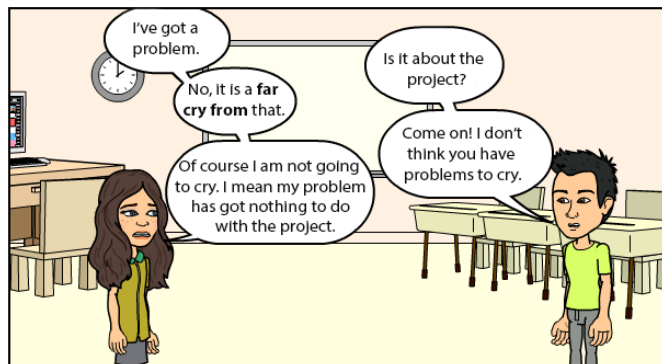
- A piece of cake



- A piece of cake - Test



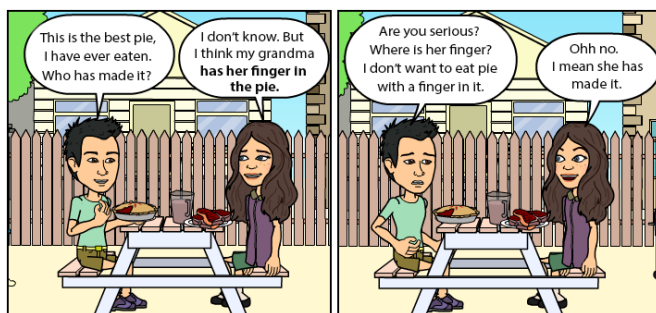
- Far cry from



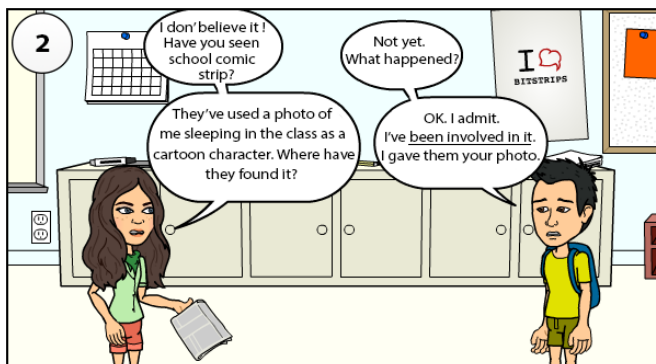
- Far cry from – Test



- **Have finger in the pie**



- **Have finger in the pie - Test**



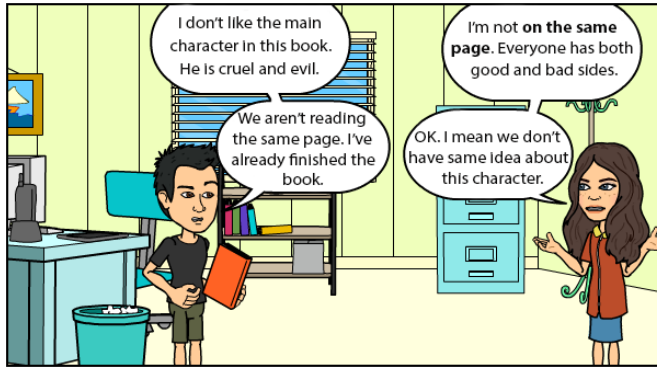
- **Look like a million dollars**



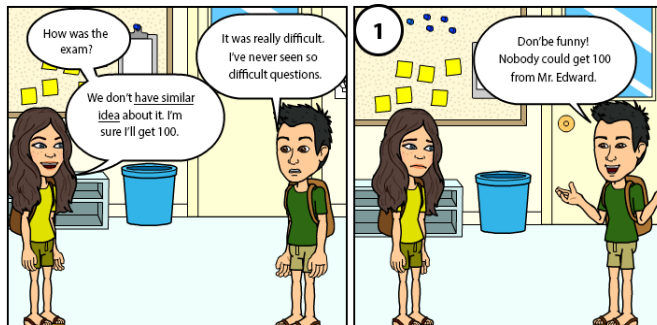
- **Look like a million dollars - Test**



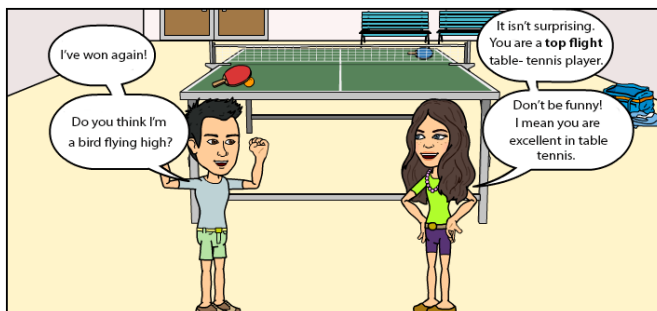
- On the same page



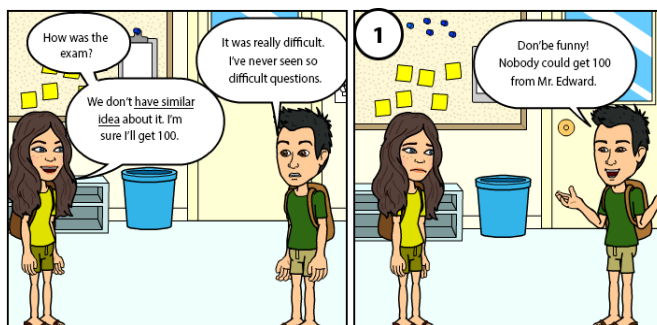
- On the same page - Test



- Top flight

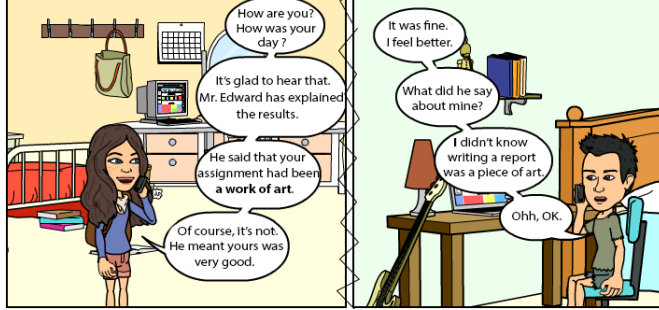


- Top flight - Test



İkinci Hafta Bilgi ve Test Karikatürleri

- A work of art



- A work of art -Test



- Bat a thousand



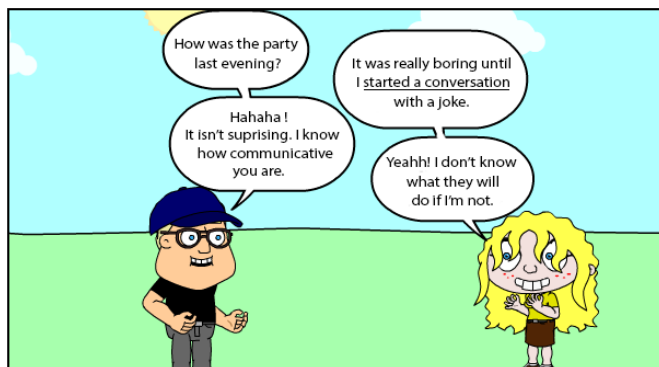
- Bat a thousand – Test



- Break the ice



- Break the ice - Test



- Have a ball



- Have a ball – Test



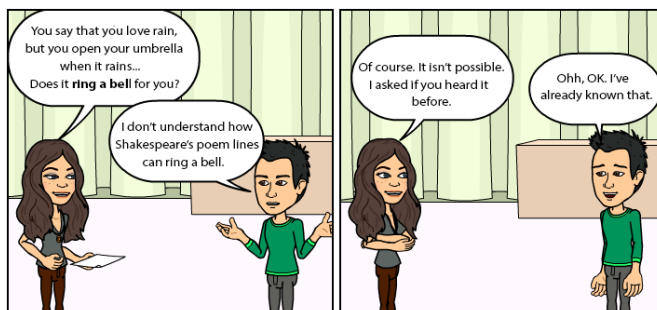
- Learn by heart



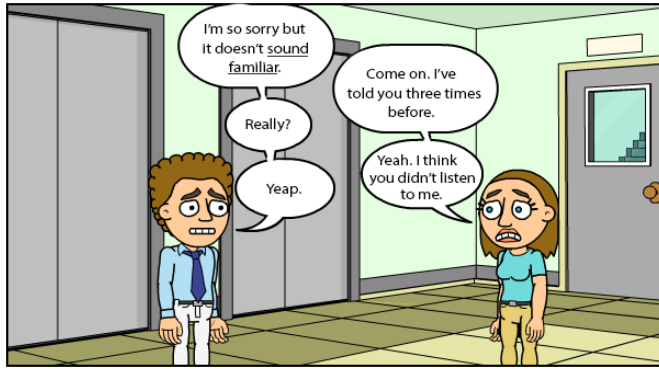
- Learn by heart – Test



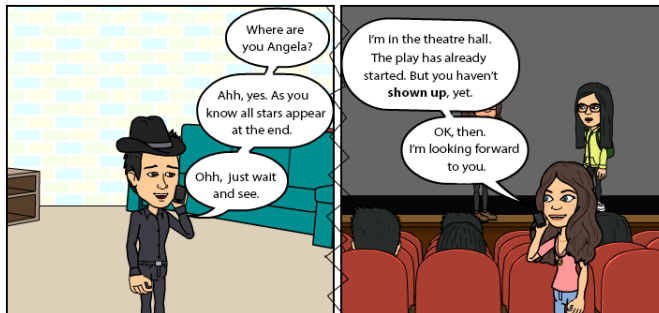
- Ring a bell



- Ring a bell - Test



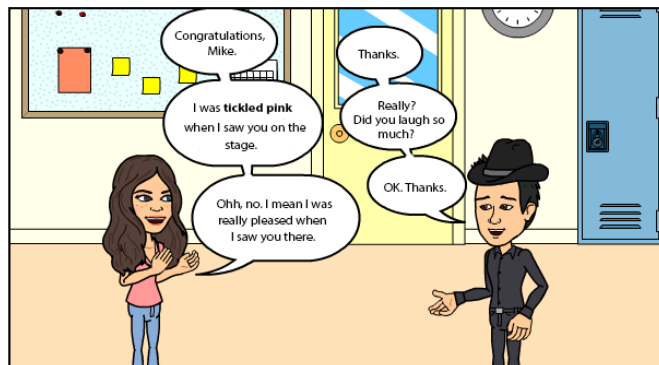
- Show up



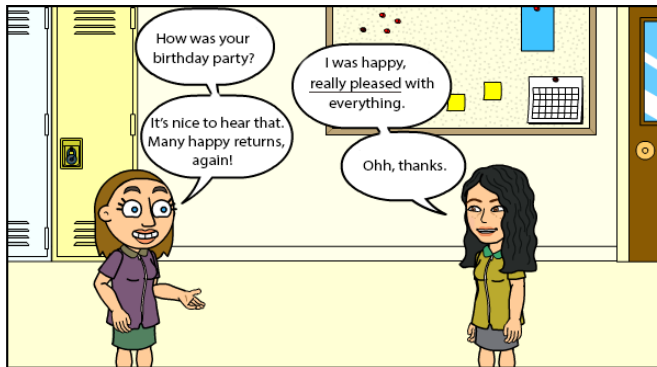
- Show up - Test



- Tickled pink



- **Tickled pink - Test**



- **Up in the air**



- **Up in the air - Test**



- **Walk on air**



- Walk on air - Test

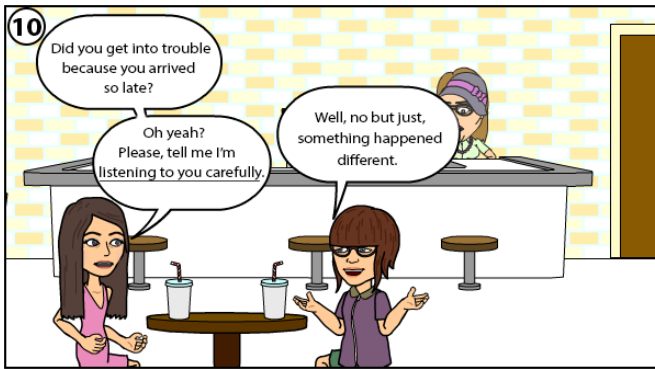


Üçüncü Hafta Bilgi ve Test Karikatürleri

- All ears and eyes



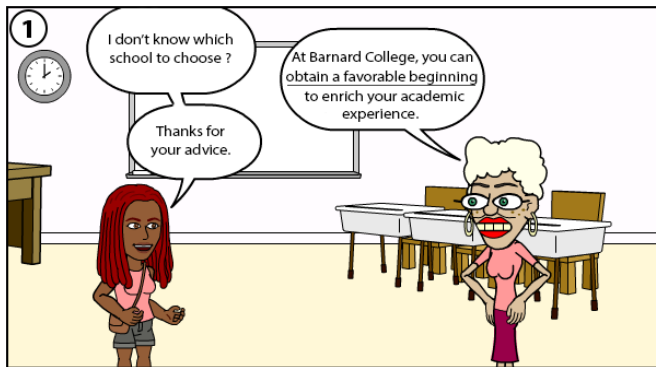
- All ears and eyes - Test



- Get a head start



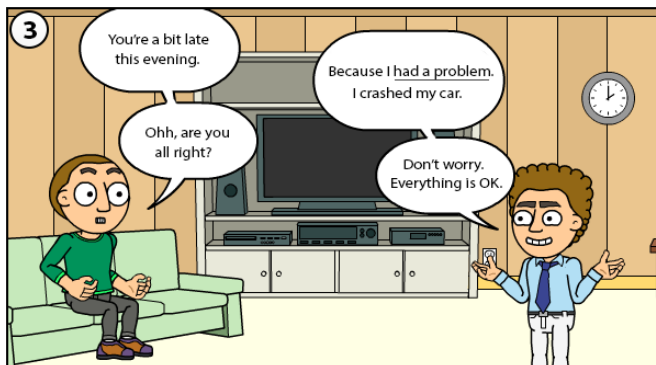
- **Get a head start - Test**



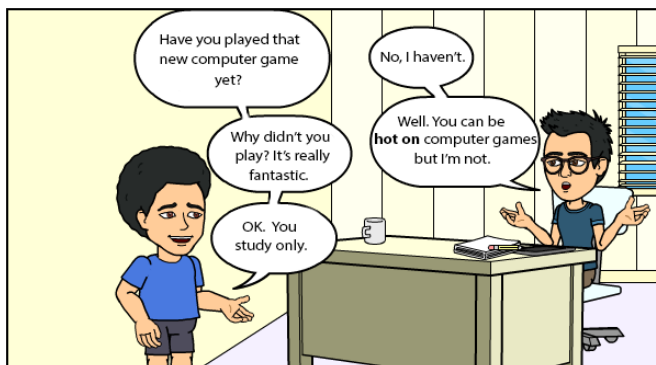
- **Hit a snag**



- **Hit a snag - Test**



- **Hot on**



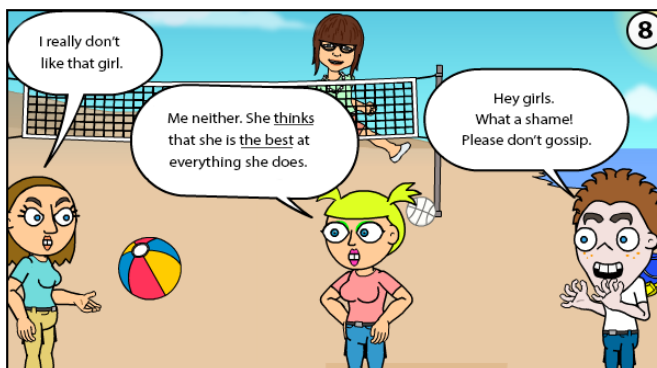
- Hot on -Test



- Hot shot



- Hot shot – Test



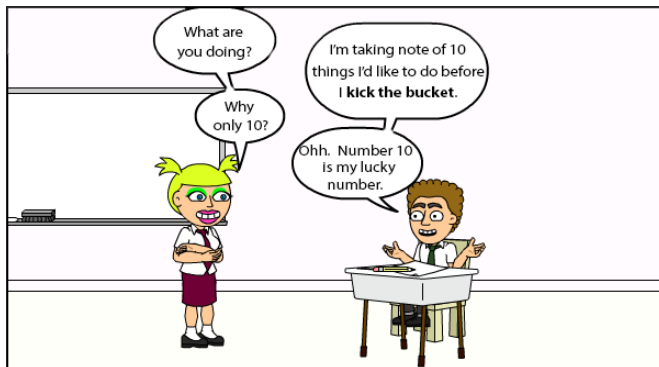
- Just the ticket



- Just the ticket - Test



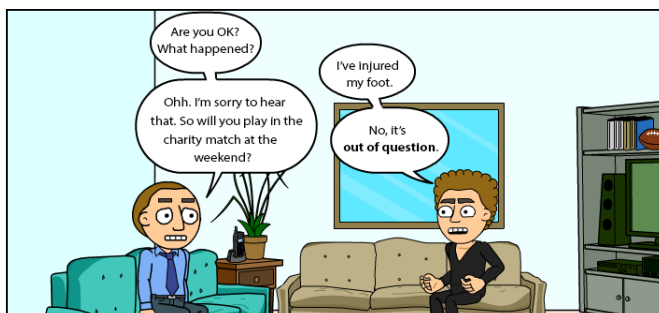
- Kick the bucket



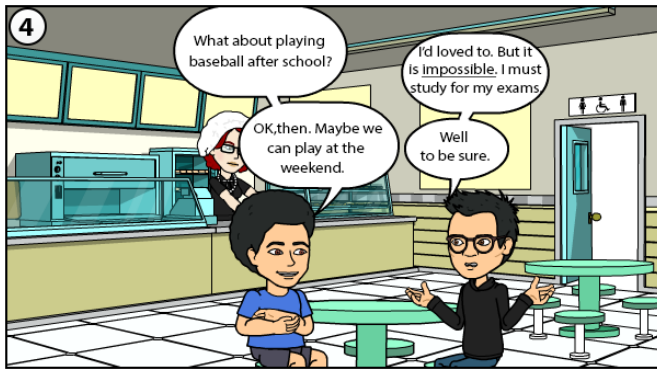
- Kick the bucket - Test



- Out of question



- Out of question - Test



- Take sides



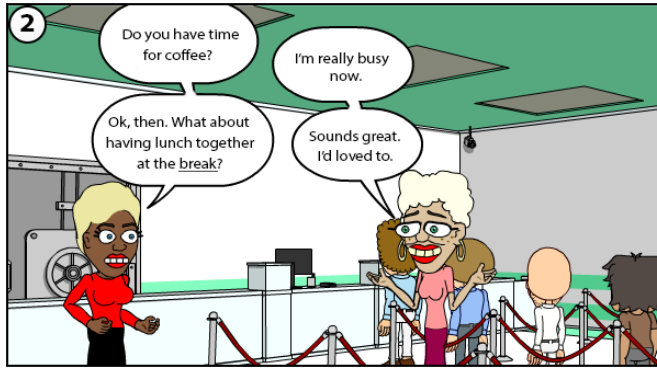
- Take sides - Test



- Time out



- Time out - Test



Dördüncü Hafta Bilgi ve Test Karikatürleri

- Change your tune



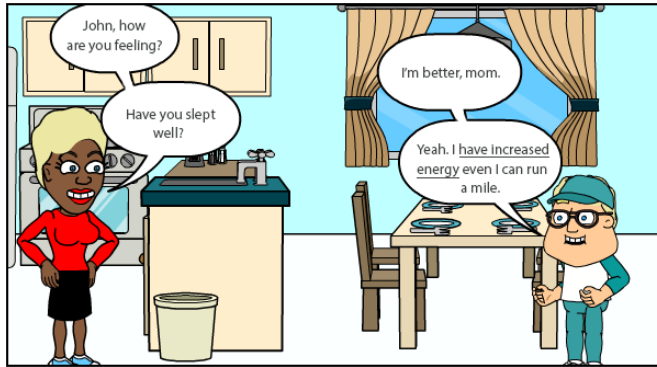
- Change your tune - Tets



- Get a second wind



- **Get a second wind - Test**



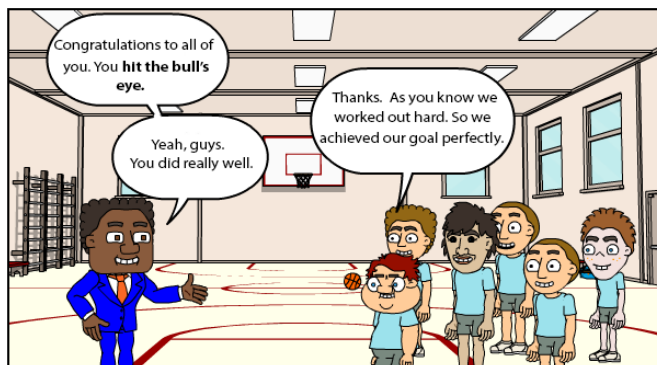
- **Get out of town**



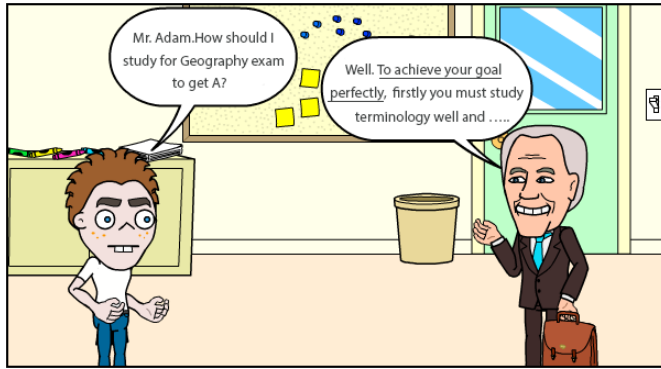
- **Get out of town - Test**



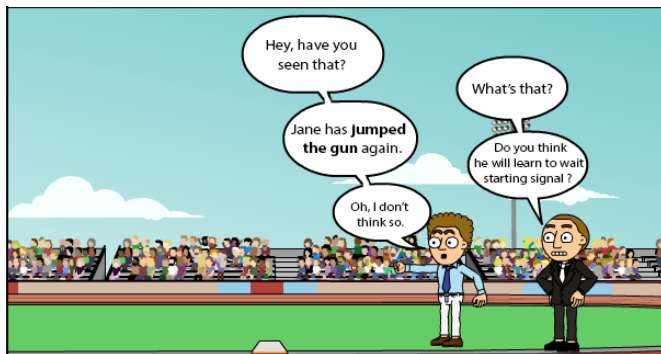
- **Hit the bull's eye**



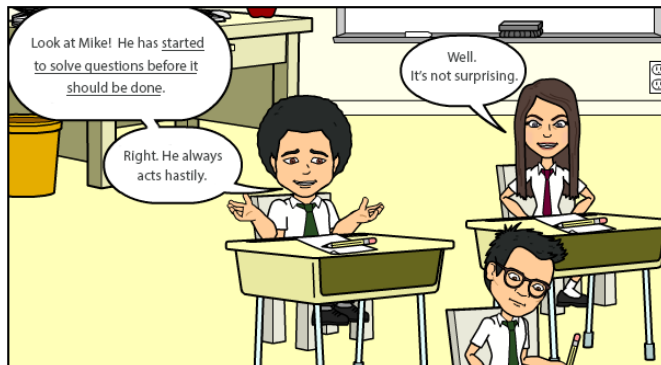
- Hit the bull's eye - Test



- Jump the gun



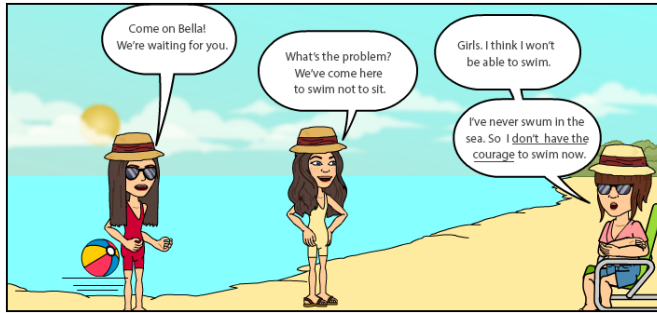
- Jump the gun - Test



- Lose my bottle



- **Lost my bottle - Test**



- **Neck and neck**



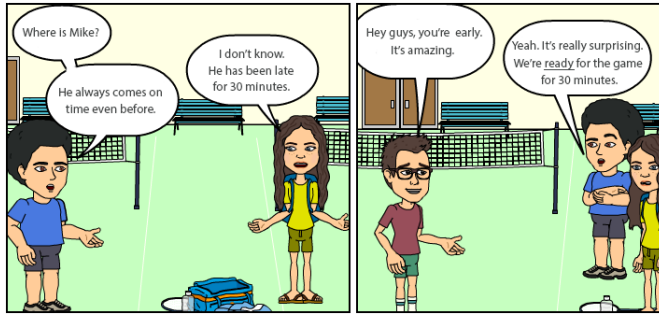
- **Neck and neck - Test**



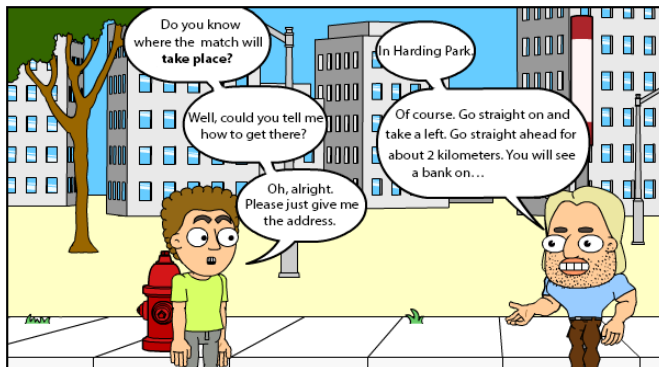
- **On the ball**



- On the ball - Test



- Take place



- Take place - Test



İNGİLİZCE DEYİM ÖĞRETİM BAŞARI TESTİ

Name & Surname:

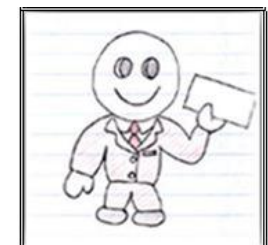
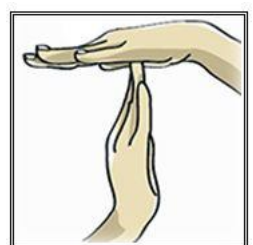
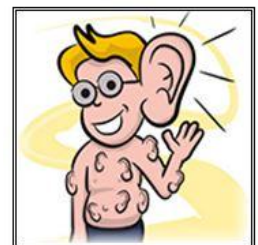
Class :

Age:

A. Match idioms with their pictorial meanings.

1. Kick the bucket
2. Top flight
3. Up in the air
4. An arm and a leg
5. All ears (and eyes)
6. On the same page
7. Look like a million dollars
8. Time out
9. On the ball





B. Match idioms with their meanings.

- | | |
|-------------------------------------|---|
| ___ 1. Far cry from | a. Impossible or not allowed |
| ___ 2. Hot shot | b. Very much interested in something |
| ___ 3. Learn (something) by heart | c. To be involved in something |
| ___ 4. Get a head start | d. Very different from |
| ___ 5. Have one's finger in the pie | e. To have increased energy after feeling tired |
| ___ 6. Hot on something | f. To obtain a favorable beginning |
| ___ 7. Get a second wind | g. To memorize something |
| ___ 8. Out of the question | h. A person who thinks they are the best |
| | i. To achieve your goal perfectly |

C. Choose an appropriate idiom from the list below and write it down to the appropriate blank.

- | | |
|---------------------|------------------|
| a. bat a thousand | f. have a ball |
| b. Show up | g. break the ice |
| c. hit a snag | h. take place |
| d. get a head start | i. take sides |
| e. jump the gun | j. ring a bell |

1. You _____ when each activity that you perform is successful.
2. It is always difficult to _____ at these social functions where nobody knows each other.
3. They called Jesus when their brother was sick but He didn't _____ until four days after he died.
4. I hate to _____ but I think this group is better than others.
5. The wedding will _____ on the stage of the Sydney Opera House.
6. However, they have already _____ -they can't agree on a name.
7. I _____ when I set my alarm clock early.
8. It should _____ for you. It is the same situation that we experienced five years ago.

D. Choose the idiomatic meanings of underlined phrases.

1. The project is a piece of cake. It can be finished in five minutes.
A) a task that is easy to do
B) a part of sliced cake
C) a meal that is delicious
2. You got 100 in your English class? Get out of town!
A) I want you to disappear from this town
B) I don't believe you

C) I don't care about it

3. We hit the bull's-eye when we got the big sales contract.

A) to achieve your goal perfectly

B) to do something easily

C) to achieve your goal hardly

4. They have a ball when they play video games.

A) to own a ball

B) to enjoy yourself

C) to play with a ball

5. That dish you cooked is a real work of art, I want to eat all of it.

A) Something that is very enjoyable

B) Something that is very hard

C) Something that is very good or beautiful

6. No thanks. Horror movies are not really my cup of tea.

A) something that you like

B) something to drink

C) something that you hate

7. This new goalkeeper is really on the ball. He is able to catch balls easily.

A) to be ready and competent

B) to place ball under the foot

C) to be curious and enthusiastic

8. Kelly is quite rude to me, but she will change her tune

A) to change attitude towards someone

B) to be polite towards someone

C) to change melody

E. Underline the correct idiom from the choices in parentheses.

1. John and Tom finished the race (neck and neck / on the same page)

2. His team won the prize so he is (on the ball / walking on air)

3. When we took the test, Tom (jumped the gun / broke the ice) and started early.

4. I went to the bungee-jumping place but I (rang a bell / lost my bottle) at the last minute.

5. She was (tickled pink / top flight) when she received flowers for her birthday from John.

6. This van is (up in the air / just the ticket) for carrying all our luggage.
7. The doctor arrived (in the nick of time /on the ball). The patient's life was saved.
8. He's a bit of (a hot shot/ a culture vulture)- always out at galleries and theatres.

NİTEL VERİ TOPLAMA FORMU

YARI YAPILANDIRILMIŞ ODAK GÖRÜŞME FORMU PLANI

	Aşama / Soru	Açıklama / Uyarı	Süre
A1	“Çocuklar, biliyorsunuz geçtiğimiz günlerde sizinle bir çalışma yaptık. 4 hafta boyunca cep telefonlarınıza İngilizce deyimlerle ilgili karikatürler gönderdim. Bu çalışma bilimsel bir araştırma için yapıldı. Şimdi de bu yaptığımız çalışma ile ilgili görüşlerinizi almak istiyorum. Bu konudaki görüşleriniz, yeni araştırmalarda yol gösterici olacağı için çok önemli. Şimdi size bazı sorular soracağım, bu yaptıklarınızla ilgili düşüncelerini anlamak istiyorum. Eğer sorulara cevap vermeyi, görüşlerinizi benimle paylaşmayı ve bu şekilde bilime katkı sunmayı kabul ediyorsanız devam edeceğiz”. “Kimler katılmayı kabul ediyor?”	Görüşmeye katılmaya ikna ve izin bölümü	45 sn.
A2	“Pekâlâ, katılanların söylediklerinin hepsini aklımda tutamayacağıma göre izninizle ses kaydı yapacağım. Bu kayıtlar tamamen gizlidir. Yapılan kayıtlar raporlaştırılacak ama bu raporda kesinlikle isimleriniz yer almayacak. Yaptığımız bu görüşmenin ses kaydına alınmasını onaylıyor musunuz?”	Ses kayıt izin	15 sn.
A3	“Ben cep telefonumu kapattım, eğer açıksa siz de kapatır mısınız?”	Ortamı kesintisiz hale	20 sn.

	O halde başlıyoruz...	getirme [Öğrencilerin telefonları zaten kapalıysa atlanabilir]	
A4	“Bugünsaat mobil öğrenme konusuna yönelik öğrenci görüşlerini almak üzere grubu ile odak görüşme yapmak amacıyladayım”	Kayıt başlatma	10 sn.
B1	“Sizlere gönderdiğim karikatürler hakkında ne düşünüyorsunuz?” <u>Sondalar:</u> - Sevdiler mi? - Eğlenceli buldular mı? - Beğendiler mi? - İdiom’ları öğrenmede etkili olduklarını düşünüyorlar mı?		
B2	“Karikatürlerin cep telefonu ile gönderilmesi uygulaması hakkında ne düşünüyorsunuz?” <u>Sondalar:</u> - Cep telefonu kullanma konusunda olumsuzluk yaşadınız mı? - Aileler cep telefonu kullanma konusunda engelleyici oldu mu? - whatsapp kullanma nasıldı (zor/sıkıcı/...)? - Sürekli mesaj gelmesi sorun yarattı mı?? - Sürekli mesaj gelmesi nasıl etkiledi (işini bölme / dersane, meşgul olma gibi sebeplerle cevap verememe / ...) -		
B3	“Deyimlerin sayısı hakkında ne düşünüyorsunuz?” <u>Sondalar:</u> - Haftada 10 idiom hakkında düşünceleri (Az/Normal/Çok) ne? - Bir günde gönderilen mesaj sayısı hakkındaki düşünceleri?		
B4	“Karikatürler öncesindeki rol oynama uygulaması hakkında düşünüyorsunuz?” <u>Sondalar:</u>		

	- Metinleri derse gelmeden önce okudunuz mu? - Metinler hoşunuza gitti mi? - Derste rol oynama hoşunuza gitti mi? - Rol oynama işe yaradı mı? - Rol oynama olmasa da öğrenebilir miydiniz?		
B5	“Cep telefonuna karikatür gönderme uygulaması ile İngilizce deyim öğrenme konusunda ne düşünüyorsunuz?”		
C¹	“Uygulama sonunda notlandırılmamasına rağmen uygulamaya düzenli olarak katıldınız. Bravo! Peki, bu kadar düzenli katılma sebebiniz ne?” <u>Sondalar:</u> - Dış etkenler (İyi öğrenci olma / Derste yüksek not alma / ...)? - İç etkenler (eğlenceli bulma / karikatürleri sevme / araştırmacıyı sevme / ...)?		
D²	“Uygulamaya hiç katılım göstermediniz. Araştırmam için neden katılmadığınızı anlamak çok önemli. Uygulamaya hiç katılmama nedenlerinizi benimle paylaşır mısınız?” - Dış etkenler (oyun / ödev / ...)? - İç etkenler (sıkılma / anlamsız bulma / not almayacak olma / karikatürleri sevmeme / ...)?		

¹ C grubu sorular yüksek katılım gösterenler içindir.

² D grubu sorular katılım göstermeyen öğrenciler içindir.

UYGULAMADAN GÖRÜNTÜLER

Haftalık Verilen Ödül Görselleri



Cevapların Toplandığı Cevap Kutuları



Sınıf Duvarına Asılan Kavram Karikatürleri



ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı :Hülya GÜMÜŞ
Doğum Tarihi ve Yeri :19.09.1990
Yabancı Dili :İngilizce
E-posta :hulyadonmezz@gmail.com

ÖĞRENİM DURUMU

Derece	Alan	Okul/Üniversite	Mezuniyet Yılı
Lisans (Çift Ana Dal)	İngilizce Öğretmenliği	İstanbul Üniversitesi	2013
Lisans	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	İstanbul Üniversitesi	2012
Lise	Bilgisayar	Bakırköy Anadolu Kız Teknik Lisesi	2008

İŞ TECRÜBESİ

Yıl	Firma/Kurum	Görevi
2016	LC Waikiki	Eğitim Teknolojileri Uzmanı
2015	LC Waikiki	E-öğrenme Uzmanı

YAYINLARI

Bildiri

1. Dönmez, H., Yilmaz, M. B., & Kavanoz, S. (2015, Eylül). The Impact of Mobile Learning Environment on Efl Students' Learning of English Idioms through Concept Cartoons. The European Conference on Technology in the Classroom 2015: Official Conference Proceedings. The European Conference on Technology in the Classroom, (pp. 139-149).