



T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

YÜKSEK
LİSANS
TEZİ

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE MOBİL ÖĞRENME
TUTUMLARI, WEB 2.0 ARAÇLARINA YÖNELİK
FARKINDALIKLARI İLE TEKNOLOJİYLE KENDİ
KENDİNE ÖĞRENME DÜZEYLERİNİN
MOTİVASYONLARINA ETKİSİ

SERAP ÖZGÜÇ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

Antalya, 2025

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE MOBİL ÖĞRENME
TUTUMLARI, WEB 2.0 ARAÇLARINA YÖNELİK
FARKINDALIKLARI İLE TEKNOLOJİYLE KENDİ KENDİNE
ÖĞRENME DÜZEYLERİNİN MOTİVASYONLARINA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Serap ÖZGÜÇ

Danışman:
Prof. Dr. Günseli ORHON

Antalya, 2025

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalarda gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışımında alıntı yaparak yazdığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

29.05.2025

SERAP ÖZGÜÇ

T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Serap Özgüç'ün bu çalışması 29.05.2025 tarihinde jürimiz tarafından **Eğitim Bilimleri** Ana Bilim Dalı **Eğitim Programları ve Öğretim** Tezli Yüksek Lisans Programında **Yüksek Lisans Tezi** olarak **oy birliği** ile kabul edilmiştir.

İMZA

Başkan : Prof. Dr. Harun ŞAHİN
(Akdeniz Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D.)

Üye : Prof. Dr. Mustafa ŞEVİK
(Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Yabancı Diller Eğitimi Bölümü)

Üye (Danışman) : Prof. Dr. Günseli ORHON
(Akdeniz Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D.)

YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: Lise Öğrencilerinin İngilizce Mobil Öğrenme Tutumları, Web 2.0 Araçlarına Yönelik Farkındalıkları İle Teknolojiyle Kendi Kendine Öğrenme Düzeylerinin Motivasyonlarına Etkisi

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

TEŞEKKÜR

“Lise Öğrencilerinin İngilizce Mobil Öğrenme Tutumları, Web 2.0 Araçlarına Yönelik Farkındalıkları İle Teknolojiyle Kendi Kendine Öğrenme Düzeylerinin Motivasyonlarına Etkisi” adlı tezimi yoğun geçen bir sürecin sonunda tamamladım. Yola geç çıkanlardanım, ama gittiği yolu çok sevenlerden... Alanım İngilizce eğitime ve eğitim bilimleri literatürüne sunduğum bilimsel katkıyla gurur duyuyorum. Çok inandığım bir konuda çalıştığım bu tez çalışmasının her aşamasında güleryüzüyle bana rehberlik eden, bilgisini ve deneyimini cömertçe paylaşan, motive eden yaklaşımıyla beni cesaretlendiren ve destekleyen sevgili danışmanım Prof. Dr. Günseli ORHON’a, en derin teşekkürlerimi sunarım. Onun yol göstericiliği ve sabrı olmasaydı, bu süreci bu kadar verimli ve anlamlı şekilde tamamlamam mümkün olmazdı. Tez savunmamda desteklerini esirgemeyen, verdikleri dönütlerle tezimin daha da içime sinmesine katkıda bulunan, görüşleri benim için çok değerli hocalarım Prof. Dr. Harun ŞAHİN ve Prof. Dr. Mustafa ŞEVİK’e ne kadar teşekkür etsem azdır.

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı’ndaki değerli hocalarıma ve arkadaşlarıma bana kattıkları bilgi ve bakış açıları için minnettarım. Akademik gelişimime katkıda bulunan her biri kıymetli hocalarımın desteği bu süreci daha anlamlı kılmıştır.

Ancak, bu uzun yolculukta en büyük teşekkürü, beni hiçbir zaman yalnız bırakmayan çok sevdiklerime borçluyum. Çünkü, hiçbir akademik çalışma sevdiklerinizden zaman çalmadan tamamlanamıyor. İşte bu yüzden, en büyük teşekkürüm gönlümce zaman ayıramadığım, yüksek lisansa başlamam ve bu süreci tamamlamam konusunda en büyük destekçim olan sevgili eşim Mustafa ÖZGÜÇ’e, her ihtiyacım olduğunda yanımda olan, sevgisi ve emeğiyle bana güç veren canım annem Anakadın ONUR’a ve desteğini hep hissettiren kardeşim Serdar ONUR’a. Onların cesaretlendirmesi ve sonsuz inancı olmasaydı, bu yolculuğa çıkmak belki de hiç mümkün olmazdı.

Yüksek lisans eğitimim süresince her zaman yanımda olan, desteğini esirgemeyen ve bana güven aşılayan değerli müdürüm Ayhan DURUKAN’a teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca, bu süreçte hep yanımda olan, her türlü derdimi sabırla dinleyen ve yanımda olduklarını hissettiren Kumluca Sosyal Bilimler Lisesi’ndeki değerli meslektaşlarıma gönülden teşekkürlerimi sunarım. Son olarak, en büyük ilham kaynağım olan sevgili öğrencilerime teşekkür etmek isterim. Onların öğrenme heyecanı, merakı ve azmi, bu akademik yolculuğumda bana her zaman ilham verdi.

Gelelim bu sürecin asıl kahramanlarına. Hayatımın en güzel parçalarına, en değerli varlıklarına... Canım oğullarım Hüseyin Eymen ve İlber, size teşekkür edemem; çünkü teşekkür kelimesi hissettiklerimi anlatmaya yetmez. Akademik çalışmalarım boyunca bana anlayış gösteren, sevgileriyle beni her daim motive eden, o küçük kalpleriyle en büyük güç kaynaklarım olan canım oğullarıma minnettarım. Öncelikle, şimdiye kadar hayatınızın bir parçasında gönlümce yanınızda olamadığım için sizden af diliyorum. Ama şunu bilin ki, siz olmasaydınız bu yolculuk da olmazdı. En umutsuz anımda umudum, en üzgün anımda mutluluğum, yorgunluğumda enerjim oldunuz. Teşekkür kelimesi, size söylemek istediklerimin yanında yetersiz kalır; çünkü yürek, dile sığmaz. Sizi tarif edilemez bir sevgiyle seviyorum. Varlığınıza binlerce kez şükürler olsun. Bu çalışma, benim olduğu kadar sizin de eseriniz. Tezimi size armağan ediyorum.

H.Eymen ve İlber'e...

ÖZET

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE MOBİL ÖĞRENME TUTUMLARI, WEB 2.0 ARAÇLARINA YÖNELİK FARKINDALIKLARI İLE TEKNOLOJİYLE KENDİ KENDİNE ÖĞRENME DÜZEYLERİNİN MOTİVASYONLARINA ETKİSİ

ÖZGÜÇ, Serap

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Tezli
Yüksek Lisans Programı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Günseli ORHON

Mayıs 2025, 232 sayfa

Bu araştırmada, lise öğrencilerinin İngilizce mobil öğrenme tutum, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık ve teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeylerinin İngilizce'ye yönelik motivasyonlarını ne ölçüde etkilediğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, İngilizce'ye yönelik motivasyon, İngilizce mobil öğrenme tutum, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık ve teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenmelerinin öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim düzeyi, evde internet bağlantısı bulunması durumu gibi demografik özellikleri; İngilizce için internet kullanımı durumu ve okul dışında İngilizce konuşma sıklığı gibi öğrenme alışkanlıkları ile olan ilişkileri çerçevesinde ele alınarak incelenmiştir. Ek olarak, İngilizce'ye yönelik motivasyon, İngilizce mobil öğrenme tutum, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık ve teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenmelerinin, İngilizce notları, günlük ortalama internet kullanım süreleri ve İngilizce öğrenmek için web 2.0 araçları günlük ortalama kullanım sürelerinin birbirleri ile olan ilişkileri de incelenmiştir. Araştırmanın elverişlilik örneklemesi ile oluşturulan örneklemi, 2024-2025 eğitim öğretim yılında Antalya ili Kumluca ilçesindeki Kumluca Sosyal Bilimler Lisesi'nde öğrenim gören 364 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacının kendisinin geliştirdiği kişisel bilgi formu ile Lise Düzeyi İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon, İngilizce Mobil Öğrenme Tutum, Web 2.0 Araçlarına Yönelik Farkındalık ve Çocuklar İçin Teknoloji İle Birlikte Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği'nden oluşan bir enstrüman aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde, Student's t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Pearson's r momentler çarpımı korelasyon katsayısı teknikleri ve çoklu doğrusal regresyon teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, lise öğrencilerinin İngilizce mobil öğrenme tutum, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık ve teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeylerinin İngilizce'ye yönelik motivasyonlarını orta düzeyde

anlamalı bir biçimde etkilediği; anne ve baba eğitim düzeyi daha yüksek olan, evinde internet bağlantısı bulunan, interneti İngilizce öğrenmek için kullanan ve okul dışında daha sık İngilizce konuşan kız öğrencilerin İngilizce'ye yönelik motivasyonları, İngilizce mobil öğrenme tutumları, web 2.0 araçlarına yönelik farkındaları ile teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeylerinin; 12. ve 11. Sınıfların İngilizce'ye yönelik motivasyonlarının, 9.sınıfların ve 12. Sınıfların İngilizce mobil öğrenme tutum, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık ve teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak, öz yönetim düzeyinin cinsiyete göre anlamalı bir fark göstermediği bulunmuştur. Ayrıca, İngilizce'ye yönelik motivasyon ve alt boyutları, İngilizce mobil öğrenme tutum, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık, teknolojiyle kendi kendine öğrenme ve alt boyutları düzeyleri, İngilizce notları, günlük ortalama internet kullanım süreleri ve İngilizce öğrenmek için web 2.0 araçları günlük ortalama kullanım süreleri aralarında düşük, orta ya da yüksek düzeyde anlamalı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Sonuçta bulgular tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: *İngilizce'ye yönelik motivasyon, mobil öğrenme, İngilizce mobil öğrenme tutum, web 2.0 araçları, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık, teknoloji, bağımsız öğrenme, teknolojiyle kendi kendine öğrenme*

ABSTRACT

THE EFFECT OF HIGH SCHOOL STUDENTS' ENGLISH MOBILE LEARNING ATTITUDES, THEIR AWARENESS TOWARDS WEB 2.0 TOOLS AND THEIR LEVEL OF SELF DIRECTED LEARNING WITH TECHNOLOGY ON THEIR MOTIVATION

ÖZGÜÇ, Serap

Master's Thesis, Department Of Educational Sciences, Curriculum And Instruction Master's Program With Thesis

Thesis Supervisor: Prof. Dr. Günseli ORHON

May 2025, 232 pages

In this study, it was aimed to examine to what extent high school students' English mobile learning attitudes, awareness of web 2.0 tools, and their self directed learning levels with technology affect their motivation towards English. In addition, motivation towards English, English mobile learning attitude, awareness of web 2.0 tools, and self directed learning with technology were examined in relation to students' demographic characteristics such as gender, grade level, mother and father education level, internet connection at home; learning habits such as internet use for English and frequency of speaking English outside school. Besides, the relationships between motivation towards English, English mobile learning attitudes, awareness of web 2.0 tools, and self directed learning with technology, English grades, daily average internet usage time and average daily usage time of web 2.0 tools to learn English were also examined. The sample of the study, which was formed by convenience sampling, consists of 364 students studying at Kumluca Social Sciences High School in Kumluca district of Antalya province in the 2024-2025 academic year. The data was collected through a personal information form developed by the researcher and an instrument consisting of Motivation Scale For High School Level English course, English Mobile Learning Attitude Scale, Awareness Scale For Web 2.0 Tools and Self Directed Learning With Technology Scale For Young Students. In the analysis of data, student's t-test, one way analysis of variance test (ANOVA), Pearson's r product-moment correlation coefficient techniques and multiple linear regression techniques were used. As a result of the study, it was observed that high school students' attitudes towards English mobile learning, awareness of web 2.0 tools and self

directed learning with technology had a moderately significant effect on their motivation towards English; female students who have higher levels of parental education, who have an internet connection at home, who use the internet to learn English and who speak English more often outside of school had higher levels of motivation towards English, attitudes towards English mobile learning, awareness of web 2.0 tools and self directed learning with technology; 12th and 11th graders had higher levels of motivation towards English, and 9th and 12th graders had higher levels of English mobile learning attitudes, awareness of web 2.0 tools and self learning with technology. However, it was found that the level of self management did not show a significant difference according to gender. Furthermore, it was found that there were low, medium or high level of relationships between motivation towards English and its sub-dimensions, English mobile learning attitude, awareness towards web 2.0 tools, self directed learning with technology and its sub-dimensions levels, English grades, daily average internet usage time and average daily usage time of web 2.0 tools to learn English. In conclusion, the findings were discussed and suggestions were made.

Keywords: *Motivation towards English, mobile learning, English mobile learning attitude, web 2.0 tools, awareness towards web 2.0 tools, technology, independent learning, self directed learning with technology*

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	i
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
TABLolar LİSTESİ	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
KISALTMALAR LİSTESİ	xi

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Problemleri	5
1.3. Araştırmanın Önemi	9
1.4. Araştırmanın Varsayımları (Sayıltıları)	10
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	10
1.6. Tanımlar	11

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon	13
2.1.1. İlgili Kuramlar	14
2.1.1.1. Beklenti Değer Kuramı	14
2.1.1.2. Özgür İrade Kuramı	14
2.1.1.3. ARCS-V Kuramı	14
2.1.2. Motivasyon Türleri	17
2.1.2.1. Olumlu Motivasyon	19
2.1.2.2. Olumsuz Motivasyon	19

2.1.2.3. Motivasyon Sürekliliği	19
2.2. İngilizce Mobil Öğrenme Tutum	19
2.2.1. İlgili Kuramlar	20
2.2.1.1. Teknoloji Kabul Modeli	20
2.2.1.2. Her Yerde Öğrenme Kuramı	21
2.2.1.3. Birleştirilmiş Teknoloji Kabul Ve Kullanım Kuramı.....	21
2.2.2. Mobil Öğrenme Araçları	22
2.2.2.1. Mobil Telefon	23
2.2.2.2. Tablet Bilgisayar	23
2.2.2.3. Dizüstü Bilgisayar	24
2.2.2.4. Cep Bilgisayarı (PDA)	25
2.2.2.5. Taşınabilir Ortam Oynatıcısı	25
2.3. Web 2.0 Araçlarına Yönelik Farkındalık	26
2.3.1. İlgili Kuram	27
2.3.1.1. Teknoloji Kabul Modeli	27
2.3.2. İngilizce Eğitiminde Kullanılan Web 2.0 Araçları	31
2.3.2.1. Kahoot	31
2.3.2.2. Podcast.....	31
2.3.2.3. Blog	32
2.3.2.4. Wiki	32
2.3.2.5. Duolingo	33
2.3.2.6. Facebook.....	33
2.3.2.7. Twitter	34
2.3.2.8. Youtube	34
2.3.2.9. Instagram	35
2.3.2.10. Memrise	36
2.3.2.11. Busuu	36
2.3.2.12. Babbel.....	37
2.4. Teknolojiyle Birlikte Kendi Kendine Öğrenme	38
2.4.1. İlgili Kuramlar	38
2.4.1.1. Bağımsız Çalışma Kuramı	38
2.4.1.2. Öz Düzenlemeli Öğrenme Kuramı	39
2.4.1.3. Öz Yönelimli Öğrenme Kuramı	39
2.4.2. Teknolojiyle Birlikte Kendi Kendine Öğrenmenin Alt Boyutları	40
2.4.2.1. Öz Yönetim	40

2.4.2.2. Niyetli Öğrenme	40
--------------------------------	----

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli.....	42
3.2. Çalışma Grubu.....	42
3.3. Veri Toplama Araçları.....	43
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	43
3.3.2. Lise Düzeyi İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği.....	43
3.3.3. İngilizce Mobil Öğrenme Tutum Ölçeği	44
3.3.4. Web 2.0 Araçlarına Yönelik Farkındalık Ölçeği.....	44
3.3.5. Çocuklar İçin Teknoloji İle Birlikte Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği	45
3.4. Veri Toplama.....	45
3.5. Verilerin Analizi	46

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon ve Alt Boyutlarının Demografik Özelliklerine Göre T-Testi ve Tek Yönlü Anova Sonuçlarına İlişkin Bulgular ..	47
4.1.1. İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon ve Alt Boyutlarının Normallik Analizine İlişkin Bulgular	47
4.1.2. Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon ve Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular	49
4.1.3. Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon ve Alt Boyutlarının Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü Anova Sonuçlarına İlişkin Bulgular.....	50
4.1.4. Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon ve Alt Boyutlarının Anne ve Baba Eğitim Düzeylerine Göre Tek Yönlü Anova Sonuçlarına İlişkin Bulgular.....	52
4.1.5. Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon ve Alt Boyutlarının Evlerinde İnternet Bağlantısı Olma Durumuna Göre T-Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular	56
4.2. Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon ve Alt Boyutlarının Öğrenme Alışkanlıklarına Göre T-Testi ve Tek Yönlü Anova Sonuçlarına İlişkin Bulgular.....	57

4.2.1. Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon ve Alt Boyutlarının İngilizce Öğrenmek İçin İnternet Kullanma Durumuna Göre T-Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular	58
4.2.2. Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon ve Alt Boyutlarının Okul Dışında İngilizce Konuşma Sıklığına Göre Tek Yönlü Anova Sonuçlarına İlişkin Bulgular ..	59
4.3. Lise Öğrencilerinin İngilizce Mobil Öğrenme Tutumlarının Demografik Özelliklerine Göre T-Testi ve Tek Yönlü Anova Sonuçlarına İlişkin Bulgular	62
4.3.1. İngilizce Mobil Öğrenme Tutumun Normallik Analizine İlişkin Bulgular.....	63
4.3.2. Lise Öğrencilerinin İngilizce Mobil Öğrenme Tutum Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular	63
4.3.3. Lise Öğrencilerinin İngilizce Mobil Öğrenme Tutum Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü Anova Sonuçlarına İlişkin Bulgular	64
4.3.4. Lise Öğrencilerinin İngilizce Mobil Öğrenme Tutum Puanlarının Anne ve Baba Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Anova Sonuçlarına İlişkin Bulgular	64
4.3.5. Lise Öğrencilerinin İngilizce Mobil Öğrenme Tutum Puanlarının Evlerinde İnternet Bağlantısı Olma Durumuna Göre T-Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular	66
4.4. Lise Öğrencilerinin İngilizce Mobil Öğrenme Tutum Puanlarının Öğrenme Alışkanlıklarına Göre T-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçlarına İlişkin Bulgular	67
4.4.1. Lise Öğrencilerinin İngilizce Mobil Öğrenme Tutum Puanlarının İngilizce Öğrenmek İçin İnternet Kullanma Durumuna Göre T-Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular.....	67
4.4.2. Lise Öğrencilerinin İngilizce Mobil Öğrenme Tutum Puanlarının Okul Dışında İngilizce Konuşma Sıklığına Göre Tek Yönlü Anova Sonuçlarına İlişkin Bulgular	68
4.5. Lise Öğrencilerinin Web 2.0 Araçlarına Yönelik Farkındalık Puanlarının Demografik Özelliklerine Göre T-Testi ve Tek Yönlü Anova Sonuçlarına İlişkin Bulgular	69
4.5.1. Web 2.0 Araçlarına Yönelik Farkındalığın Normallik Analizine İlişkin Bulgular	70
4.5.2. Lise Öğrencilerinin Web 2.0 Araçlarına Yönelik Farkındalıkları Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular	70
4.5.3. Lise Öğrencilerinin Web 2.0 Araçlarına Yönelik Farkındalıkları Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü Anova Sonuçlarına İlişkin Bulgular.....	71
4.5.4. Lise Öğrencilerinin Web 2.0 Araçlarına Yönelik Farkındalıkları Puanlarının Anne ve Baba Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Anova Sonuçlarına İlişkin Bulgular.....	71
4.5.5. Lise Öğrencilerinin Web 2.0 Araçlarına Yönelik Farkındalıkları Puanlarının Evlerinde İnternet Bağlantısı Olma Durumuna Göre T-Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular	73
4.6. Lise Öğrencilerinin Web 2.0 Araçlarına Yönelik Farkındalıkları Puanlarının Öğrenme Alışkanlıklarına Göre T-Testi ve Tek Yönlü Anova Sonuçlarına İlişkin Bulgular.....	74
4.6.1. Lise Öğrencilerinin Web 2.0 Araçlarına Yönelik Farkındalıkları Puanlarının İngilizce Öğrenmek İçin İnternet Kullanma Durumuna Göre T-Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular.....	75

4.6.2. Lise Öğrencilerinin Web 2.0 Araçlarına Yönelik Farkındalıkları Puanlarının Okul Dışında İngilizce Konuşma Sıklığına Göre Tek Yönlü Anova Sonuçlarına İlişkin Bulgular..	75
4.7. Lise Öğrencilerinin Teknolojiyle Birlikte Kendi Kendine Öğrenme ve Alt Boyutlarının Demografik Özelliklerine Göre T-Testi ve Tek Yönlü Anova Sonuçlarına İlişkin Bulgular ..	77
4.7.1. Teknolojiyle Birlikte Kendi Kendine Öğrenme ve Alt Boyutlarının Normallik Analizine İlişkin Bulgular	77
4.7.2. Lise Öğrencilerinin Teknolojiyle Birlikte Kendi Kendine Öğrenme ve Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular.....	78
4.7.3. Lise Öğrencilerinin Teknolojiyle Birlikte Kendi Kendine Öğrenme ve Alt Boyutlarının Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü Anova Sonuçlarına İlişkin Bulgular.....	79
4.7.4. Lise Öğrencilerinin Teknolojiyle Birlikte Kendi Kendine Öğrenme ve Alt Boyutlarının Anne ve Baba Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Anova Sonuçlarına İlişkin Bulgular	81
4.7.5. Lise Öğrencilerinin Teknolojiyle Birlikte Kendi Kendine Öğrenme ve Alt Boyutlarının Evlerinde İnternet Bağlantısı Olma Durumuna Göre T-Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular	85
4.8. Lise Öğrencilerinin Teknolojiyle Birlikte Kendi Kendine Öğrenme ve Alt Boyutlarının Öğrenme Alışkanlıklarına Göre T-Testi ve Tek Yönlü Anova Sonuçlarına İlişkin Bulgular..	86
4.8.1. Lise Öğrencilerinin Teknolojiyle Birlikte Kendi Kendine Öğrenme ve Alt Boyutlarının İngilizce İçin İnternet Kullanma Durumuna Göre T-Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular	87
4.8.2. Lise Öğrencilerinin Teknolojiyle Birlikte Kendi Kendine Öğrenme ve Alt Boyutlarının Okul Dışında İngilizce Konuşma Sıklığına Göre Tek Yönlü Anova Sonuçlarına İlişkin Bulgular	88
4.9. Lise Öğrencilerinin Sürekli Değişkenlere Ait Puanları Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular	91
4.10. Lise Öğrencilerinin İngilizce Mobil Öğrenme Tutum Düzeyleri, Web 2.0 Araçlarına Yönelik Farkındalıkları ve Teknolojiyle Birlikte Kendi Kendine Öğrenme Düzeylerinin İngilizce'ye Yönelik Motivasyonlarını Yordamasına İlişkin Bulgular	94
4.10.1. Lise Öğrencilerinin İngilizce Mobil Öğrenme Tutum Düzeyleri, Web 2.0 Araçlarına Yönelik Farkındalıkları ve Teknolojiyle Birlikte Kendi Kendine Öğrenme Düzeylerinin Olumlu Motivasyonlarını Yordamasına İlişkin Bulgular	99
4.10.2. Lise Öğrencilerinin İngilizce Mobil Öğrenme Tutum Düzeyleri, Web 2.0 Araçlarına Yönelik Farkındalıkları, Teknolojiyle Birlikte Kendi Kendine Öğrenme Düzeylerinin Olumsuz Motivasyonlarını Yordamasına İlişkin Bulgular.....	103
4.10.3. Lise Öğrencilerinin İngilizce Mobil Öğrenme Tutum Düzeyleri, Web 2.0 Araçlarına Yönelik Farkındalıkları, Teknolojiyle Birlikte Kendi Kendine Öğrenme Düzeylerinin Motivasyon Sürekliliği Durumlarını Yordamasına İlişkin Bulgular	108

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma	114
5.2. Öneriler.....	142
5.2.1. Uygulamacılara Yönelik Öneriler	142
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	143
KAYNAKÇA.....	145
EKLER	197
EK-1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU.....	197
EK-2. LİSE DÜZEYİ İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK MOTİVASYON ÖLÇEĞİ	198
EK-3. İNGİLİZCE MOBİL ÖĞRENME TUTUM ÖLÇEĞİ	199
EK-4. WEB 2.0 ARAÇLARINA YÖNELİK FARKINDALIK ÖLÇEĞİ.....	201
EK-5. ÇOCUKLAR İÇİN TEKNOLOJİYLE BİRLİKTE KENDİ KENDİNE ÖĞRENME ÖLÇEĞİ	202
EK-6. LİSE DÜZEYİ İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK MOTİVASYON ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ.....	203
EK-7. İNGİLİZCE MOBİL ÖĞRENME TUTUM ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ.....	204
EK-8.WEB 2.0 ARAÇLARINA YÖNELİK FARKINDALIK ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ.....	205
EK-9. ÇOCUKLAR İÇİN TEKNOLOJİ İLE BİRLİKTE KENDİ KENDİNE ÖĞRENME ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ	206
EK-10. MEB İZNİ.....	207
EK-11. ETİK KURUL İZNİ.....	208
ÖZGEÇMİŞ.....	209
BİLDİRİM.....	210
İNTİHAL RAPORU	211

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 4.1. Olumlu Motivasyon Değişkenine Ait Puanların Normal Dağılıma Uygunluğuna İlişkin Analiz Sonuçları	48
Tablo 4.2. Olumsuz Motivasyon Değişkenine Ait Puanların Normal Dağılıma Uygunluğuna İlişkin Analiz Sonuçları	48
Tablo 4.3. Motivasyon Sürekliliği Değişkenine Ait Puanların Normal Dağılıma Uygunluğuna İlişkin Analiz Sonuçları	49
Tablo 4.4. Lise Öğrencilerinin İngilizce'ye Yönelik Motivasyon ve Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre T-testi Sonuçları.....	50
Tablo 4.5. Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon ve Alt Boyutlarının Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	51
Tablo 4.6. Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon ve Alt Boyutlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	53
Tablo 4.7. Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon ve Alt Boyutlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	54
Tablo 4.8. Lise Öğrencilerinin İngilizce'ye Yönelik Motivasyon ve Alt Boyutlarının Evlerinde İnternet Bağlantısı Olma Durumuna Göre T-testi Sonuçları.....	57
Tablo 4.9. Lise Öğrencilerinin İngilizce'ye Yönelik Motivasyon ve Alt Boyutlarının İngilizce Öğrenmek İçin İnternet Kullanma Durumuna Göre T-testi Sonuçları	58
Tablo 4.10. Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon ve Alt Boyutlarının Okul Dışında İngilizce Konuşma Sıklığına Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	60
Tablo 4.11. Lise Öğrencilerinin İngilizce Mobil Öğrenme Tutum Puanlarının Cinsiyete Göre T-testi Sonuçları.....	63
Tablo 4.12. Lise Öğrencilerinin İngilizce Mobil Öğrenme Tutum Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	64
Tablo 4.13. Lise Öğrencilerinin İngilizce Mobil Öğrenme Tutum Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	65
Tablo 4.14. Lise Öğrencilerinin İngilizce Mobil Öğrenme Tutum Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	66
Tablo 4.15. Lise Öğrencilerinin İngilizce Mobil Öğrenme Tutum Puanlarının Evlerinde İnternet Bağlantısı Olma Durumuna Göre T-testi Sonuçları	67
Tablo 4.16. Lise Öğrencilerinin İngilizce Mobil Öğrenme Tutum Puanlarının İngilizce Öğrenmek İçin İnternet Kullanma Durumuna Göre T-testi Sonuçları	68

Tablo 4.17. Lise Öğrencilerinin İngilizce Mobil Öğrenme Tutum Puanlarının Okul Dışında İngilizce Konuşma Sıklığına Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	69
Tablo 4.18. Lise Öğrencilerinin Web 2.0 Araçlarına Yönelik Farkındalıkları Puanlarının Cinsiyete Göre T-testi Sonuçları.....	70
Tablo 4.19. Lise Öğrencilerinin Web 2.0 Araçlarına Yönelik Farkındalıkları Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	71
Tablo 4.20. Lise Öğrencilerinin Web 2.0 Araçlarına Yönelik Farkındalıkları Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	72
Tablo 4.21. Lise Öğrencilerinin Web 2.0 Araçlarına Yönelik Farkındalıkları Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	73
Tablo 4.22. Lise Öğrencilerinin Web 2.0 Araçlarına Yönelik Farkındalıkları Puanlarının Evde İnternet Kullanma Durumuna Göre T-testi Sonuçları	74
Tablo 4.23. Lise Öğrencilerinin Web 2.0 Araçlarına Yönelik Farkındalıkları Puanlarının İngilizce Öğrenmek İçin İnternet Kullanma Durumuna Göre T-testi Sonuçları	75
Tablo 4.24. Lise Öğrencilerinin Web 2.0 Araçlarına Yönelik Farkındalıkları Puanlarının Okul Dışında İngilizce Konuşma Sıklığına Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	76
Tablo 4.25. Öz Yönetim Değişkenine Ait Puanların Normal Dağılıma Uygunluğuna İlişkin Analiz Sonuçları.....	77
Tablo 4.26. Niyetli Öğrenme Değişkenine Ait Puanların Normal Dağılıma Uygunluğuna İlişkin Analiz Sonuçları	78
Tablo 4.27. Lise Öğrencilerinin Teknolojiyle Birlikte Kendi Kendine Öğrenme ve Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre T-testi Sonuçları	79
Tablo 4.28. Lise Öğrencilerinin Teknolojiyle Birlikte Kendi Kendine Öğrenme ve Alt Boyutlarının Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	80
Tablo 4.29. Lise Öğrencilerinin Teknolojiyle Birlikte Kendi Kendine Öğrenme ve Alt Boyutlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	82
Tablo 4.30. Lise Öğrencilerinin Teknolojiyle Birlikte Kendi Kendine Öğrenme ve Alt Boyutlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	83
Tablo 4.31. Lise Öğrencilerinin Teknolojiyle Birlikte Kendi Kendine Öğrenme ve Alt Boyutlarının Evlerinde İnternet Bağlantısı Olma Durumuna Göre T-testi Sonuçları	86

Tablo 4.32. Lise Öğrencilerinin Teknolojiyle Birlikte Kendi Kendine Öğrenme ve Alt Boyutlarının İngilizce Öğrenmek İçin İnternet Kullanma Durumuna Göre T-testi Sonuçları.....	87
Tablo 4.33. Lise Öğrencilerinin Teknolojiyle Birlikte Kendi Kendine Öğrenme ve Alt Boyutlarının Okul Dışında İngilizce Konuşma Sıklığına Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	89
Tablo 4.34. Lise Öğrencilerinin Sürekli Değişkenlere Ait Puanları Arasındaki Pearson's r Çözümlemesi Sonuçları	92
Tablo 4.35. Çoklu Bağlantılılık Analizi Sonuçları	98
Tablo 4.36. Lise Öğrencilerinin İngilizce'ye Yönelik Motivasyonlarının Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	98
Tablo 4.37. Çoklu Bağlantılılık Analizi Sonuçları	102
Tablo 4.38. Lise Öğrencilerinin Olumlu Motivasyonlarının Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	103
Tablo 4.39. Çoklu Bağlantılılık Analizi Sonuçları	107
Tablo 4.40. Lise Öğrencilerinin Olumsuz Motivasyonlarının Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	108
Tablo 4.41. Çoklu Bağlantılılık Analizi Sonuçları	112
Tablo 4.42. Lise Öğrencilerinin Motivasyon Sürekliliği Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	113

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 4.1. Çoklu Doğrusallık ve Çoklu Normallik Grafiği.....	95
Şekil 4.2. Çoklu Doğrusallık Grafiği.....	96
Şekil 4.3. Değişkenlerin Doğrusallığı Grafikleri.....	97
Şekil 4.4. Çoklu Doğrusallık ve Çoklu Normallik Grafiği	100
Şekil 4.5. Çoklu Doğrusallık Grafiği.....	100
Şekil 4.6. Değişkenlerin Doğrusallığı Grafikleri.....	102
Şekil 4.7. Çoklu Doğrusallık ve Çoklu Normallik Grafiği.....	104
Şekil 4.8. Çoklu Doğrusallık Grafiği.....	105
Şekil 4.9. Değişkenlerin Doğrusallığı Grafikleri.....	107
Şekil 4.10. Çoklu Doğrusallık ve Çoklu Normallik Grafiği.....	109
Şekil 4.11. Çoklu Doğrusallık Grafiği.....	110
Şekil 4.12. Değişkenlerin Doğrusallığı Grafikleri.....	112

KISALTMALAR LİSTESİ

TEPAV: Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı

YDS: Yabancı Dil Sınavı

TKM: Teknoloji Kabul Modeli

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

İYM: İngilizce'ye Yönelik Motivasyon

OM1: Olumlu Motivasyon

OM2: Olumsuz Motivasyon

MS: Motivasyon Sürekliliği

İMÖT: İngilizce Mobil Öğrenme Tutum

W2.0F: Web 2.0 Araçlarına Yönelik Farkındalık

TKKÖ: Teknolojiyle Kendi Kendine Öğrenme

ÖY: Öz Yönetim

NÖ: Niyetli Öğrenme

İN: İngilizce Notu

OİS: Ortalama İnternet Süresi

W2.0S: Web 2.0 Araçlarına Ayrılan Süre

YKS: Yükseköğretim Kurumları Sınavı

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumuna, araştırmanın amacına ve önemine, problem cümlesine, alt problemlere, varsayımlara (sayıtlara), kapsam ve sınırlamalara ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Küreselleşen çağdaş dünyada, en az bir yabancı dil bilmek, mesleki ilerleme ve sosyal gelişim için bir zorunluluk hâline gelmiştir (Can, 2023). Dünyadaki gelişmelerden haberdar olabilmek, bilimsel araştırmaları takip edebilmek, nitelikli düzeyde araştırma yapabilmek, ulaşılan bilgileri paylaşabilmek ve uluslararası düzeyde sağlıklı iletişim kurabilmek ikinci bir dilin öğrenilmesini gerektirmektedir (Canbulat ve İşgören, 2005). Bu bağlamda, çağdaşlığın bir göstergesi olarak görülen yabancı dil öğrenimine (Öner ve Gedikoğlu, 2007) duyulan gereksinim, toplumlararası ilişkilerin yoğunlaşması ve kitle iletişim araçlarının gelişmesiyle artmaktadır (Gömlüksiz ve Kılınç, 2014; Karafil ve Arı, 2016; Özer ve Korkmaz, 2016; Taşlı, 2003). Yaşayan diller arasında en yaygın kullanılan İngilizce’dir (Tılfarlıoğlu, 2011). Küresel arenada hayatta kalabilmek, akademik, ekonomik ve kişisel gelişim için yeterli düzeyde İngilizce bilmek gerekmektedir (Yurtseven vd., 2014). Birçok ülkede zorunlu biçimde devam eden İngilizce eğitimi sayesinde, bütün küresel iş gücü için istihdam artmakta, olanaklar yaratılabilmekte ve insanların ufukları genişlemektedir (Yalçın ve Yıldız, 2020). İngilizce’nin evrensel bir iletişim dili (lingua franca) haline gelmesiyle, her yaştan insan İngilizce öğrenmek için çaba sarf etmektedir (Yaman, 2018; Yurtseven vd., 2014). Ek olarak, İngilizce bilmek farklı kültürlerin buluşmasına katkıda bulunmakta ve kültürlerarası iletişim ve iş birliğini geliştirmektedir (Becirovic, 2017).

Yabancı dil olarak en yaygın kullanılan dil İngilizce’dir (Arslan ve Akbarov, 2010; Tılfarlıoğlu, 2011). İngilizce, ekonomi, eğitim ve araştırmanın yanı sıra, medya ve popüler kültürün de ortak dili olarak kullanılmaktadır (Cıtıl ve Yurdakul, 2020). İngilizce öğrenmek, aynı zamanda bireylerin küresel iş gücü için istihdam olanağını arttırmakta, ufuklarını genişletmekte ve bireylere olanaklar yaratmaktadır (Yalçın ve Yıldız, 2020). Dijital teknolojinin ve internetin hızla yayılması, dünya çapında gençlere, genel arama motoru kullanımı, dijital oyunlar, film ve Youtube pop videoları izleme, sosyal medya üzerinden

uluslararası iletişim kurma, çevrim içi forumlara katılma ve dil öğrenme uygulamalarını kullanma gibi pek çok olanak sunarak İngilizce'yi kendiliğinden ve içsel bir motivasyonla kullanmayı sağlamaktadır (Lamb ve Arisandy, 2020).

2013 yılında, Türkiye'de İngilizce öğretimine ilişkin bir gereksinim çözümlemesi yapan British Council ve Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı'na (TEPAV) göre, İngilizce bilmek, hem bireysel hem de toplumsal açıdan yararlar sağlamaktadır (İlbeği ve Çeliköz, 2020). Ancak, Türk milli eğitim sisteminde ilkokul 2.sınıftan başlayıp lisans eğitimi sonuna dek devam eden İngilizce eğitiminin hedeflenen düzeyde gerçekleşmediği görülmektedir (Arslan ve Akbarov, 2010; Gömleksiz ve Kılınç, 2014; Tuncer ve Akmençe, 2019; Yılmaz ve İnce, 2019). Hem uluslararası (İngilizce Yeterlik İndeksi, TOEFL ve IELTS), hem de yurt çapında (YDS) yapılan sınavlara giren adayların bu sınavlar için hazırlanmalarına karşın, sınavlardan iyi sonuçlar alamadıkları rapor edilmiştir (Yalçın ve Yıldız, 2020). Ders kitaplarından, okulun fiziki altyapısından, öğretmenden, öğrenciden kaynaklı sorunlar (Erdem, 2016), İngilizce öğrenmeye karşı önyargılar, İngilizce öğrenmenin zaman ve sabır gerektiren bir süreç olması (Yaman, 2018), tüm dünyada ortak iletişim dili olarak kullanılan İngilizce' nin yeterli biçimde öğrenilmesini engellemektedir. Ayrıca, motivasyon eksikliği (Sandberg vd., 2014), dilin karmaşıklığı (Luster, 2011), kültürel etkenler (Thang vd., 2012), öğretim yöntemi (Wong ve Looi, 2010), eksik, yetersiz ya da kullanımı zor teknolojik araçlar ya da yazılım (Luo, 2014), raporlar, incelemeler, tartışmalar ya da araştırmaların eksikliği ya da gerekliliği (Hsu, 2013) İngilizce öğrenmeye çalışan öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar arasında bulunmaktadır (Monther vd., 2019). Öğrencilerin "her yaşayan varlığın sahip olduğu enerjiyi veren güç" olan (Rivers, 1984) motivasyonlarındaki yetersizlik, söz konusu sorunların en başında gelmektedir (Acat ve Demiral, 2002; Atay, 2004).

Motivasyon gibi duyuşsal özellikler yabancı dil öğreniminde etkili rol oynamaktadır (Wei, 2022). Motivasyon, yabancı dil eğitiminde başarıyı ya da başarısızlığı belirleyen en önemli etmen olarak belirtilmiştir (Aljuaid, 2021; Purnama vd., 2019; Smith, 2012; Yılmaz, 2013). Ayrıca, Acat ve Demiral'a (2002) göre, yabancı dil öğrencilerinin hedef dili öğrenmeyle ilgili olumlu tutuma sahip olması onların motivasyon kaynaklarından biridir. Üstelik, öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye ilişkin olumlu tutum geliştirip güdülenmesi başarılı olmalarını sağlamaktadır (Babacan ve Acat, 2022). Ek olarak, İngilizce eğitiminde teknoloji kullanımı hem öğrencilerin İngilizce'yi öğrenmesini sağlamakta, hem de motivasyonlarını arttırmaktadır (Abdulrahman ve Basalama, 2019; Ahmadi, 2018). Bu bağlamda, 21. yüzyılda gençlerin eğitim, yaşam boyu öğrenme ve bağımsız öğrenmeyle ilgili gereksinimlerini karşılamak için eğitimde çağdaş teknolojileri kullanmak gerekmektedir (Alhassan, 2017).

İnternet sayesinde kullanılabilen eğitim bileşenlerinden biri olan web 2.0 araçları, her zaman öğrencilerin gereksinimlerini karşılayamayan geleneksel ders materyallerine değerli bir katkı sağlamaktadır (Karkoluia, 2016; Tunaz, 2023). Küreselleşme, İngilizce ve teknoloji için hızlı değişimler getirmiştir. Öğrencilerin bağımsız öğrenmelerini kolaylaştıran web 2.0 araçları, zamandan ve mekândan bağımsız bir öğrenmenin gerçekleşmesine olanak oluşturarak aynı zamanda, 21. yüzyıl eğitim sistemi anlayışına uygun ve etkili bir öğrenme ortamı sağlamaktadır (Çıldır ve Koçak, 2022). Özellikle, yabancı dil öğreniminde web 2.0 araçları çeşitli iş birliği, iletişim ve etkileşime olanak tanımasıyla etkili bir eğitim aracı olarak kullanılabilir (Çakır ve Kayri, 2010; Fullan, 1993; Girgin ve Cabaroğlu, 2021; Jonassen vd., 1999; Lee, 2005; Munoz ve Towner, 2009; Pica, 1997; Sykes vd., 2008; Warschauer vd., 2000). Web 2.0 araçlarının yabancı dil öğretiminde okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirdiği, akademik başarıyı ve kelime hazinesini arttırdığı görülmektedir (Yaşar-Sağlık ve Yıldız, 2021). Bunun yanı sıra, web 2.0 uygulamaları öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmekte ve etkili bir öğrenme gerçekleştirmektedir (Gündüzalp, 2021; Karaman vd., 2008). Ayrıca, web 2.0 araçlarının öğrencilerin temel dil becerilerine karşı olumlu tutum geliştirdiği, motivasyonunu, öz yeterlik algısını ve akademik başarısını arttırdığı belirtilmektedir (Arabacı ve Akıllı, 2021; Yaşar-Sağlık ve Yıldız, 2021). Öte yandan, sürekli hareket halinde olan yeni nesil öğrencilere zamandan ve mekandan bağımsız öğrenme olanağı tanıyan mobil araçlardan (Öztürk ve Korkmaz, 2022) ve web 2.0 araçlarından yararlanılarak hem sınıf içi, hem de sınıf dışı eğitim ortamı etkili hale getirilebilir (Cochrane ve Bateman, 2009). Ek olarak, mobil öğrenme öğrencilerin kendi kendine öğrenme isteklerini, motivasyonlarını ve başarılarını arttırmaktadır (Çetin ve Kılıçkaya, 2022; Kacatl ve Klimova, 2019; Öztürk ve Korkmaz, 2022). Bu bağlamda, öğrencilere bağımsız öğrenme olanağı tanıyan web 2.0 araçlarının ve mobil öğrenmenin onların motivasyonlarını arttırdığı söylenebilir.

Dil öğretiminin başarıya ulaşmasında, bilişsel özellikler kadar tutumun da etkili olduğu belirtilmiştir (Acat ve Demiral, 2002; Genç ve Aydın, 2017; Ghazvini ve Khajepour, 2011; Özek ve Gür, 2019). 21. yüzyılda öğrenci merkezli bir eğitime geçilmiştir (Karafil ve Arı, 2016; Kitikanan ve Sasimonton, 2017; Nosratinia vd., 2014). Bu değişim, ikinci dil öğreniminin sosyo-kültürel, psikolojik ve duyuşsal değişkenlere ek olarak bireysel özelliklerle ilgili çeşitli etkenlere de bağlı olduğunu göstermektedir (Brown, 2000; Nunan, 1988). İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonu yüksek olan öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirdikleri ve İngilizce’de başarılı oldukları saptanmıştır (Aljuaid, 2021; Ghazvini ve Khajepour, 2011; Özmen, 2020).

Yüksek motivasyona sahip olan bireylerin akademik başarılarının da yüksek olduğu belirtilmiştir (Mehdiyev vd., 2016). Ayrıca, öğrencilerin İngilizce’de akademik başarıları arttıkça motivasyonları da artmaktadır (Atay, 2004). Öğrenciler İngilizce yeteneklerinin olmamasından değil, İngilizce dersine yönelik motivasyonları düşük olduğu için İngilizce dersinde başarısız olmaktadır (Genç ve Aydın, 2017; Ghazvini ve Khajehpour, 2011; Özmen, 2020; Liu ve Huang, 2011; Rahardjo ve Pertiwi, 2020; Tuncer ve Akmençe, 2019; Yılmaz, 2013; Yurtseven vd., 2014). Dolayısıyla, söz konusu sorunların öğrencilerin motivasyonlarının düşük olmasından kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Ek olarak, bilgiye ulaşabilmek ve teknolojik gelişmelere ayak uydurabilmek için kendi kendine öğrenmeye (Çakır ve Çelik, 2020; Orakcı vd., 2019), öğrenmeyi öğrenmeye (Karafil ve Arı, 2016) ve yaşam boyu öğrenmeye (Barutçuoğlu ve Akçay, 2019) duyulan gereksinim artmaktadır. Öğrenci merkezli eğitim anlayışıyla öğrenmeyi öğrenmiş, teknolojiyi etkin kullanan bireyler (Karafil ve Arı, 2016) yetiştirmek amaçlanmıştır. Bağımsız Çalışma Kuramı’na göre, öğrenmenin bireyselleştirilmesi ve öğrencinin kendi hızına göre öğrenmesi gerektiği belirtilmektedir (Keegan, 1996). Ayrıca, bu etkenlerin yaşam boyu öğrenmenin yeterlilikleri arasında bulunan dijital yeterlik ve öğrenmeyi öğrenme (Barutçuoğlu ve Akçay, 2019) ile ilgili olduğu görülmektedir. Ancak, okullarda veya öğrencilerin evlerinde web 2.0 araçlarının kullanımı için yeterli donanım ve materyal bulunmaması, okullardaki teknolojik altyapı eksikliği, internet bağlantısında eksiklikler, öğretmen ve öğrencilerin web 2.0 araçlarına yönelik bilgilerinin yetersiz olması, bazı öğretmenlerin teknoloji kullanma becerilerinin yetersizliği, çeşitli nedenlerle web 2.0 araçlarının kullanımı konusunda isteksiz davranmaları, öğretmenlerin bu uygulamalar için derse hazırlık sürecinin zaman alıcı olması, internet bağlantısı gerektirmesi gibi sorunlar yaşanmaktadır (Kayar, 2019; Kaynar, 2019; Yaşar-Sağlık ve Yıldız, 2021). Bu nedenlerle, sürekli değişen ve gelişen eğitim ortamında web 2.0 araçlarının kullanımı yeterli seviyede değildir (Kaynar, 2019). Ek olarak, mobil öğrenme araçlarının kullanımıyla ilgili teknolojik alt yapı eksiklikleri (Kılınç, 2015) ve internet bağlantısının olmaması (Uygun ve Sönmez, 2019) bu araçların etkili kullanımını engellemektedir. Dolayısıyla, web 2.0 araçlarıyla ve mobil öğrenme araçlarıyla ilgili yaşanan olumsuz durumların en aza indirilmesi öğrencilerin hem akademik yaşamlarının hem de özel yaşamlarının başarısında belirleyici olacaktır. Web 2.0 araçlarını ve mobil öğrenme araçlarını etkin bir biçimde kullanmak, bu araçlardan daha çok yarar sağlamak ve İngilizce ders başarısını arttıran İngilizce’ye yönelik motivasyonu yükseltmek için öncelikle öğrencilerin web 2.0 araçlarına yönelik farkındalıklarının ve İngilizce mobil öğrenme tutumlarının ne ölçüde olduğunu bilmek gerekmektedir. İngilizce öğreniminde web 2.0 araçlarının daha çok farkında olan öğrenciler, bu araçların kullanımına yönelik daha

olumlu bir tutum içinde olmaktadır (Aşıksoy, 2018). Ek olarak, öğrencilerin mobil öğrenmeye yönelik tutum düzeyleri yükseldikçe onların teknoloji kullanımına yönelik eğilimi artmaktadır (Yağan, 2023).

1.2. Araştırmanın Amacı ve Problemleri

Yapılan literatür taraması sonucunda, öğrencilerin İngilizce mobil öğrenme tutumları, web 2.0 araçları kullanım farkındalıkları ile teknolojiyle kendi kendine öğrenmelerinin İngilizce'ye yönelik motivasyonlarına etkisini araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda, alandaki bu boşluğu doldurmak, eğitimde web 2.0 ve mobil öğrenme araçlarıyla ilgili var olan araştırmaları genişletmek ve böylece bu konudaki olumsuzlukları gidermenin önemini vurgulamak için bu konuyu araştırmak gerekmektedir. Bu bilgiler göz önünde tutulduğunda, mobil öğrenme ve web 2.0 araçları kullanımının İngilizce ders programının bir parçası olmasına olanak tanıyacak ve teknoloji destekli bağımsız öğrenmelerini teşvik edecek biçimde İngilizce öğretim programının güncellenip geliştirilmesi alana anlamlı düzeyde katkı sağlayabilir. Böylece, Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) yabancı dilde mobil öğrenme ve web 2.0 uygulamalarının kullanımını yaygınlaştırmak için eğitim kurumlarındaki modern bilgi teknolojileri alanındaki eksiklikleri tamamlayabileceği, bu uygulamaların kullanımına ilişkin öğretmen ve öğrencilere eğitim verilmesini sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, İngilizce dersindeki başarısızlığın giderilmesi için lise öğrencilerinin İngilizce mobil öğrenme tutumları, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık düzeyleri ile teknolojiyle kendi kendilerine öğrenme düzeylerinin İngilizce'ye yönelik motivasyonlarını yordama durumunun incelenmesi gerekmektedir.

İngilizce mobil öğrenme tutumlarının, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalıklarının ve teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeylerinin lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik motivasyonlarını ne ölçüde ve nasıl yordadığını ortaya koyarak İngilizce ders başarısını olumlu yönde etkileyen İngilizce'ye yönelik motivasyonu arttırmak için öğrencilerin İngilizce mobil uygulama, web 2.0 araçları kullanımlarının ve teknoloji ile birlikte kendi kendine öğrenmelerinin yaygınlaşmasına katkı sağlamak amaçlanmaktadır. Böylece Milli Eğitim Bakanlığı, mobil öğrenmenin, web 2.0 araçları kullanımının ve teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenmenin lise İngilizce öğretim programının bir parçası olmasına olanak tanıyacak biçimde lise İngilizce öğretim programını güncelleyip geliştirebilir.

Daha önce yapılan araştırmalarda teknolojiyle kendi kendine öğrenmenin (Ahmadi, 2018; Demir vd., 2014; Çakır ve Çelik, 2020; Wei, 2022) motivasyonu, web 2.0 araçları

kullanımının (Arabacı ve Akıllı, 2021; Baytekin ve Su-Bergil, 2021; Çiftçi ve Sağlam, 2023; Karkoluia, 2016; Kökçü, 2023; Monje, 2014; Salman ve Akay, 2022; Tılfarlıoğlu, 2011; Tunaz, 2023; Yaşar-Sağlık ve Yıldız, 2011; Zarei ve Hussin, 2014), İngilizce mobil öğrenmenin (Azizi vd., 2020; Çetin ve Kılıçkaya, 2022; Dong vd., 2022; Gholizadeh ve Rahimi, 2023; Khujanovich, 2023; Klimova, 2018; Sözeri vd., 2022; Yağan, 2023; Yang, 2012; Yu vd., 2023) İngilizce'ye yönelik motivasyonu arttırdığı rapor edilmiştir. Diğer bir deyişle, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık, İngilizce mobil öğrenme tutumu ve teknolojiyle kendi kendine öğrenme 21. yüzyıl becerilerinin bir parçası olan teknolojik araçları kullanarak bilgiye hızlı ulaşabilmeyi, zaman ve mekandan bağımsız öğrenmeyi sağlaması gibi nedenlerle öne çıkan konulardır. Dolayısıyla, lise öğrencilerinin web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık, İngilizce mobil öğrenme tutumu ve teknolojiyle kendi kendine öğrenmenin İngilizce'ye yönelik motivasyonu ne ölçüde yordadığını ortaya koyarak İngilizce'ye yönelik motivasyonla olan ilişkisini aydınlatmak, İngilizce eğitimindeki başarısızlığı azaltabilecektir. Bu bağlamda, bu çalışmada lise öğrencilerinin İngilizce mobil öğrenme tutumları, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalıkları ve teknolojiyle kendi kendine öğrenme düzeylerinin İngilizce'ye yönelik motivasyona etkisini incelemek amaçlanmıştır.

Araştırmanın problem cümlesini; “Lise öğrencilerinin İngilizce mobil öğrenme tutumları, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalıkları ile teknolojiyle kendi kendine öğrenme düzeylerinin İngilizce'ye yönelik motivasyonlarına etkisi ne düzeydedir?” sorusu oluşturmaktadır.

Araştırmada değişkenlerin demografik özellikler, öğrenme alışkanlıkları ve İngilizce notu, günlük ortalama internet kullanım süresi, İngilizce öğrenmek için web 2.0 araçlarını günlük ortalama kullanım süreleri ile olan ilişkileri de ele alınmıştır.

Araştırmanın problemleri ve alt problemleri şu şekildedir:

- 1. Lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik motivasyon ve alt boyutları düzeyleri demografik özelliklerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark göstermekte midir?**
 - 1.1. Lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik motivasyon ve alt boyutları düzeyleri cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark göstermekte midir?**
 - 1.2. Lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik motivasyon ve alt boyutları düzeyleri sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark göstermekte midir?**
 - 1.3. Lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik motivasyon ve alt boyutları düzeyleri anne ve baba eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark göstermekte midir?**

1.4. Lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik motivasyon ve alt boyutları düzeyleri evlerinde internet bağlantısı olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark göstermekte midir?

2. Lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik motivasyon ve alt boyutları düzeyleri öğrenme alışkanlıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark göstermekte midir?

2.1. Lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik motivasyon ve alt boyutları düzeyleri İngilizce öğrenmek için internet kullanma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark göstermekte midir?

2.2. Lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik motivasyon ve alt boyutları düzeyleri okul dışında İngilizce konuşma sıklığı durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark göstermekte midir?

3. Lise öğrencilerinin İngilizce mobil öğrenme tutum düzeyleri demografik özelliklerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark göstermekte midir?

3.1. Lise öğrencilerinin İngilizce mobil öğrenme tutum düzeyleri cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark göstermekte midir?

3.2. Lise öğrencilerinin İngilizce mobil öğrenme tutum düzeyleri sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark göstermekte midir?

3.3. Lise öğrencilerinin İngilizce mobil öğrenme tutum düzeyleri anne ve baba eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark göstermekte midir?

3.4. Lise öğrencilerinin İngilizce mobil öğrenme tutum düzeyleri evlerinde internet bağlantısı olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark göstermekte midir?

4. Lise öğrencilerinin İngilizce mobil öğrenme tutum düzeyleri öğrenme alışkanlıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark göstermekte midir?

4.1. Lise öğrencilerinin İngilizce mobil öğrenme tutum düzeyleri İngilizce öğrenmek için internet kullanma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark göstermekte midir?

4.2. Lise öğrencilerinin İngilizce mobil öğrenme tutum düzeyleri okul dışında İngilizce konuşma sıklığı durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark göstermekte midir?

5. Lise öğrencilerinin web 2.0 araçlarına yönelik farkındalıkları demografik özelliklerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark göstermekte midir?

5.1. Lise öğrencilerinin web 2.0 araçlarına yönelik farkındalıkları cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark göstermekte midir?

5.2. Lise öğrencilerinin web 2.0 araçlarına yönelik farkındalıkları sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark göstermekte midir?

5.3. Lise öğrencilerinin web 2.0 araçlarına yönelik farkındalıkları anne ve baba eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark göstermekte midir?

5.4. Lise öğrencilerinin web 2.0 araçlarına yönelik farkındalıkları evlerinde internet bağlantısı olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark göstermekte midir?

6. Lise öğrencilerinin web 2.0 araçlarına yönelik farkındalıkları öğrenme alışkanlıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark göstermekte midir?

6.1. Lise öğrencilerinin web 2.0 araçlarına yönelik farkındalıkları İngilizce öğrenmek için internet kullanma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark göstermekte midir?

6.2. Lise öğrencilerinin web 2.0 araçlarına yönelik farkındalıkları okul dışında İngilizce konuşma sıklığı durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark göstermekte midir?

7. Lise öğrencilerinin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme ve alt boyutları düzeyleri demografik özelliklerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark göstermekte midir?

7.1. Lise öğrencilerinin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme ve alt boyutları düzeyleri cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark göstermekte midir?

7.2. Lise öğrencilerinin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme ve alt boyutları düzeyleri sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark göstermekte midir?

7.3. Lise öğrencilerinin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme ve alt boyutları düzeyleri anne ve baba eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark göstermekte midir?

7.4. Lise öğrencilerinin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme ve alt boyutları düzeyleri evlerinde internet bağlantısı olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark göstermekte midir?

8. Lise öğrencilerinin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme ve alt boyutları düzeyleri öğrenme alışkanlıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark göstermekte midir?

8.1. Lise öğrencilerinin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme ve alt boyutları düzeyleri İngilizce öğrenmek için internet kullanma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark göstermekte midir?

8.2. Lise öğrencilerinin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme ve alt boyutları düzeyleri okul dışında İngilizce konuşma sıklığı durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark göstermekte midir?

9. Lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik motivasyonları ve alt boyutları düzeyleri, İngilizce mobil öğrenme tutum düzeyleri, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalıkları, teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme ve alt boyutları düzeyleri, İngilizce notları, günlük ortalama internet

kullanım süreleri ve İngilizce öğrenmek için web 2.0 araçlarını günlük ortalama kullanım süreleri aralarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?

10. Lise öğrencilerinin İngilizce mobil öğrenme tutum düzeyleri, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalıkları, teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeyleri İngilizce'ye yönelik motivasyonlarını istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde yordamakta mıdır?

10.1. Lise öğrencilerinin İngilizce mobil öğrenme tutum düzeyleri, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalıkları, teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeyleri İngilizce'ye yönelik olumlu motivasyon durumlarını istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde yordamakta mıdır?

10.2. Lise öğrencilerinin İngilizce mobil öğrenme tutum düzeyleri, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalıkları, teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeyleri İngilizce'ye yönelik olumsuz motivasyon durumlarını istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde yordamakta mıdır?

10.3. Lise öğrencilerinin İngilizce mobil öğrenme tutum düzeyleri, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalıkları, teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeyleri İngilizce'ye yönelik motivasyon sürekliliği durumlarını istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Şu ana değin yapılan araştırmalarda, üniversite öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik motivasyon düzeyleri (Ataman, 2017; Genç ve Aydın, 2017), lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik motivasyon düzeyleri (Tuncer ve Akmençe, 2018), ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenimindeki motivasyon düzeyleri (Purnama vd., 2019), üniversite ve ortaokul öğrencilerinin mobil İngilizce öğrenimindeki motivasyonları (Yu vd., 2023) ayrı ayrı incelenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin mobil uygulama kullanımları (Öztürk ve Korkmaz, 2022), meslek yüksekokulu öğrencilerinin yabancı dil için mobil uygulama kullanımları (Sözeri vd., 2022), meslek yüksekokulu öğrencilerinin mobil öğrenmeye yönelik tutumları (Elçiçek ve Bahçeci, 2015), üniversite öğrencilerinin İngilizce için mobil araç kullanımları (Aslan, 2023; Jeong, 2022) da incelenmiştir. Ek olarak, ortaokul öğrencilerinin yabancı dil için web 2.0 kullanımları (Salman ve Akay, 2022), lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenimi için web 2.0 kullanımları (Baytekin ve Su-Bergil, 2021; Monje, 2014), üniversite ve lise öğrencilerinin web 2.0 teknolojisinde İngilizce kullanımına yönelik tutumları (Tilfarlioglu, 2011), üniversite öğrencilerinin İngilizce'de web 2.0 kullanımına karşı tutumları (Selevičienė ve Burksaitienė, 2015), İngilizce öğretmen adaylarının web 2.0 araçlarını kullanım yetkinlikleri (Şenel, 2023), İngilizce öğretmen adaylarının web 2.0 araçları yoluyla dil öğretimine yönelik tutumları (Tunaz, 2023), öğretmenlerin İngilizce öğretiminde web 2.0 kullanımına karşı tutumları

(Arabacı ve Akıllı, 2021; Karkoulia, 2016) da araştırılmıştır. Ayrıca, ortaokul öğrencilerinin teknolojiyle kendi kendine öğrenme düzeyleri (Akman ve Bircan, 2021), ortaokul ve lise öğrencilerinin teknolojiyle kendi kendine öğrenme düzeyleri (Demir vd., 2014), lise öğrencilerinin teknolojiyle kendi kendine öğrenme düzeyleri (Çakır ve Çelik, 2020) ve üniversite öğrencilerinin mobil destekli dil öğrenimiyle kendi kendine öğrenme düzeyleri (Agustina ve Fatmawati, 2024) de ayrı ayrı incelenmiştir. Ancak, İngilizce mobil öğrenme tutumları, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalıkları ile teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeylerinin İngilizce'ye yönelik motivasyonlarına etkisi, özellikle tek bir çalışmada lise öğrencileri örneğinde incelenmemiştir. Bu bağlamda, bu çalışmada lise öğrencilerinin İngilizce mobil öğrenme tutumları, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalıkları ile teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeylerinin İngilizce'ye yönelik motivasyonlarına etkisi incelenmiştir. Ek olarak, lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik motivasyon, olumlu motivasyon, olumsuz motivasyon, motivasyon sürekliliği düzeyleri, İngilizce mobil öğrenme tutumları, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalıkları, teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme, öz yönetim ve niyetli öğrenme düzeyleri demografik özellikleri ve öğrenme alışkanlıkları ile olan ilişkileri çerçevesinde de ele alınmıştır. Ayrıca, lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik motivasyon ve alt boyutları düzeyleri ile İngilizce mobil öğrenme tutumları, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalıkları, teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeyleri ve alt boyutları düzeyleri, İngilizce sınav notları, günlük ortalama internet kullanım süreleri ve günlük ortalama İngilizce için web 2.0 araçlarını kullanım süreleri aralarındaki ilişki de incelenmiştir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları (Sayıltıları)

1. Bu çalışma kapsamında yeterli literatür taraması yapıldığı varsayılmıştır.
2. Örneklem grubunun evreni temsil ettiği kabul edilmiştir.
3. Çalışmada kullanılan veri toplama araçlarının, ölçülmek istenen kriterleri doğru bir biçimde ölçtüğü varsayılmıştır.
4. Bu çalışmada tüm öğrencilerin ölçekleri içtenlikle ve kendi yaşamlarına göre doldurdıkları kabul edilmiştir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Antalya ili Kumluca ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Kumluca Sosyal Bilimler Lisesi'nde öğrenim görmekte olan

öğrencilerin İngilizce mobil öğrenme tutum, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık, teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme ve İngilizce'ye yönelik motivasyon düzeyleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Motivasyon: Motivasyon kelimesi, Latince “hareket etmek” anlamına gelen “movere” sözcüğünden türetilmiştir (Dörnyei ve Ushioda, 2011). Longman Dilbilim Sözlüğü'nde, motivasyon sözü “herhangi bir durumda eyleme yol açan itici güç” olarak tanımlanmıştır (Richards ve Schmidt, 2013). Motivasyon, bir hedefe yönelik davranışı harekete geçiren ve sürdüren bir durumdur (National Research, 2018).

Tutum: Cambridge Sözlüğü'ne (n.d.) göre tutum, bireyin bir şey hakkında nasıl düşündüğü ya da hissettiği ve bunun onu nasıl davranmaya yönlendirdiğidir. Merriam-Webster Sözlüğü'ne (n.d.) göre ise tutum, bir olgu ya da duruma ilişkin zihinsel duruş olarak tanımlanmıştır. Demirel'e (2002) göre tutum, bireylerin çeşitli etkenler karşısında belirli biçimlerde davranmasına neden olan öğrenilmiş bir eğilimdir.

Mobil Öğrenme: Bireylerin tablet bilgisayar, akıllı telefon gibi taşınabilir cihazlar aracılığıyla dijital eğitsel içerik sağlayabilmeleri ve dijital eğitsel içeriklere ulaşabilmeleri olarak tanımlanmaktadır (Quinn, 2000). Ek olarak, mobil öğrenme, öğrenenin sabit ya da önceden belirlenmiş bir yerde olmadığı ya da mobil teknolojilerin sunduğu öğrenme fırsatlarından yararlandığı bir öğrenme yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Q'malley vd., 2003). Mobil öğrenme, mobil teknolojilerin ve internetin kullanılmasına dayalı, bireylerin zaman ve mekandan bağımsız olarak eğitim materyallerine erişmelerine ve kullanmalarına olanak sağlayan öğrenme modelidir (Hockly, 2013; Sharples vd., 2009).

Farkındalık: Farkındalık, bireyin dikkatini herhangi bir şeyin çekmesi ya da o şeyi algılaması olarak tanımlanmaktadır (Girgin, 2012). Farkında olma durumu, farkındalık olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2023). Güven'e (2011) göre farkındalık “bireyin çevresine ve çevresel sorunlara karşı duyarlı ve bilinçli olma durumu”dur. Farkındalık, dikkatin anlık yaşantılara odaklanmasını ve içsel deneyimlerin gözlemlenmesini kapsayan bir zihin ve beden pratiğidir (Çatak ve Ögel, 2010).

Web 2.0 Araçları: Web 2.0 araçları, kullanıcıların da içerik üretip geliştirebildiği, birbirleri arasında işbirliği yapabildiği, kullanıcılar arasında bilgi ve düşünce alışverişini destekleyen bir web standardıdır (Kaynar, 2019). Web 2.0 araçları, içerik ve uygulamaların artık yalnızca web sitesinin sahibi ya da yayıncısı olan kişiler tarafından oluşturulmadığı, bunun aksine tüm

kullanıcılar tarafından katılımcı ve işbirlikçi bir biçimde sürekli olarak değiştirildiği bir web standardı olarak tanımlanmıştır (Kaplan ve Haenlein, 2010).

Kendi Kendine Öğrenme: Kendi kendine öğrenme, bireylerin önceliklerini belirledikleri ve var olan çeşitli kaynaklar arasından seçim yaptıkları bir öğrenme yaklaşımıdır (Pilling-Cornich,1996). Knowles'a (1975) göre ise kendi kendine öğrenme, bireylerin öğrenme gereksinimlerini tanılamada, öğrenme hedefini oluşturmada, uygun öğrenme yöntemlerini seçerek uygulamada ve öğrenme çıktılarını değerlendirmede bir başkasının yardımına gereksinim duymaması olarak rapor edilmiştir (Demir ve Yurdugöl, 2013).

Teknolojiyle Kendi Kendine Öğrenme: Bireyin teknolojiyi kullanarak kendi öğrenme gereksinimlerini ve hedeflerini belirleyebilmesi, bu hedeflere ulaşmak için uygun yöntemler seçip uygulayabilmesi, öğrenme ürünlerini değerlendirebilmesi sürecinde başkalarından yardım alarak ya da almayarak sorumluluk almasıdır (Kılınç, 2021)

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Türkiye’de İngilizce ders başarısı, yabancı dil becerileri, yabancı dil performansı ve dolayısıyla uluslararasılaşmada iyileşmeye gereksinim duyulmaktadır (Başbay ve Gözümlü, 2019; Cıtlı ve Yurdakul, 2020; Çetin, 2016; İlbeği ve Çeliköz, 2020; Gömleksiz ve Kılınç, 2014; Kitikanan ve Sasimonton, 2017; Raoofi vd., 2012). İngilizce’de düşük başarı ve performans öğrencilerin yetenek ya da beceri eksikliklerinden değil, onların motivasyonlarının düşük olmasından kaynaklanmaktadır (Akmençe ve Tuncer, 2023; Atay, 2004; Purnama vd., 2019; Rahardjo ve Pertiwi, 2020; Yılmaz, 2013). Ayrıca, başarılı bir dil öğrenimine bilişsel özellikler kadar motivasyon gibi duyuşsal özellikler de anlamlı ölçüde katkı sağlamaktadır (Genç ve Aydın, 2017; Shaaban ve Ghaith, 2000; Yurtseven vd., 2014). Motivasyon, başarıyı ve performansı büyük ölçüde etkileyen psikolojik etkenlerden biri olduğu için, düşük düzeyde motivasyon öğrencilerin dil öğreniminde başarısız olmalarına neden olabilmektedir (Ghazvini ve Khajepour, 2011; Karcı ve Gündoğdu, 2018; Liu ve Huang, 2011; Wei, 2022).

2.1. İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon

Latince “movere” (hareket etmek) kelimesinden türeyen motivasyon, hedefe yönelik aktivitenin başlatıldığı ve sürdürüldüğü süreç olarak tanımlanmıştır (Pintrich ve Schunk, 2008). Motivasyon, bir kişinin davranışlarını etkileyen ve onu sonuçlara ya da belirli bir hedefe ulaşmak için yönlendiren bir çabanın itici gücüdür (Rahardjo ve Pertiwi, 2020). Kreitner ve Kinicki (2010) ise motivasyonu, hedefe yönelik gönüllü eylemlerin uyarılmasına, yönlendirilmesine ve kalıcılığa neden olan psikolojik durumlar olarak tanımlamaktadır. Motivasyon, öğrenme davranışının arkasındaki istek, itici güç ve coşkidur (Bayrakçeken vd., 2021). Motivasyon, “bireyin kendisini harekete geçiren ve hareketlerini belirleyen düşünce, umut ve inançları” (Şahin, 2004), “bireylerin istek, gereksinim ve korkuları” olarak tanımlanmıştır (Fındıkçı, 2000). Tanımlar incelendiğinde, insanın gereksinimlerine ve bu gereksinimlerin karşılanmasına yönelik bireysel davranışların önemsendiği görülmektedir. Narayanan’a göre (2006) “kişinin eylem veya davranışlarının arkasında yatan nedenler olarak” tanımlanan motivasyonu Ilgar (2000), “bireyin bir hedefe ulaşmak için bir davranışı başlatmasını ve hedefe ulaşana dek o davranışın sürdürmesini sağlayan güç” olarak tanımlamıştır. Brown (2000) ise motivasyonu, bir kişiyi amaçlarına ulaşmaya yönlendiren içsel

dürtü olarak tanımlamaktadır. Motivasyon sözünün bir görevin başarı ya da başarısızlığını açıklamak için sıklıkla kullanıldığını belirten Brown (2000), bir görevdeki başarının yalnızca birisinin motive olmasından kaynaklandığını belirtmiştir. Thornbory (2006), motivasyonu “öğrenenleri bir hedefe ulaşmaya iten ve dil öğreniminde başarı ya da başarısızlığı belirlemede kilit bir etken” olarak tanımlamıştır. Dolayısıyla motivasyonun, bir kişiyi belirli seçimler yapmaya, bir eylemde bulunmaya, çaba harcamaya ve eylemde ısrar etmeye itmeyle ilgili olduğu rapor edilmiştir (Brown, 2000; Dörnyei ve Ushioda, 2011; Kinicki ve Kreitner 2010). Motivasyon, dil öğreniminin merkezi olarak gösterilmiştir (Lier, 1996).

Öğrenmeye yönelik motivasyon ise, “bir öğrencinin akademik etkinlikleri anlamlı ve yararlı bulması ve amaçlanan öğrenme çıktıları elde etmeye çalışması” anlamına gelmektedir (Aydın, 2021). Öğrenmeye yönelik motivasyonun, öğrencilerin bir öğrenme etkinliğinde harcadıkları zaman ve fiziksel çabanın ötesinde, öğrencilerin etkinliğe bilişsel katılımının niteliğiyle ilgili olduğu ortaya koyulmuştur (Brophy, 2013). Dil öğrenmeye yönelik motivasyon, “Öğrencilerin dil öğrenmeye karşı tutumları ve onları dil öğrenme aktivitelerine katılmaya teşvik eden etkenler” olarak tanımlanmıştır (Gardner, 2006; Yu, vd., 2023). Bu bağlamda, İngilizce dersine yönelik motivasyon, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik istek ve öğrenebileceklerine olan inançlarını arttırarak gönüllü öğrenme eylemlerini bilinçli hâle getirmek ve bu öğrenmeyi kalıcı kılmak olarak tanımlanabilir.

2.1.1. İlgili Kuramlar

Dil öğrenmeye yönelik motivasyon Beklenti Değer, Özgür İrade ve ARCS-V kuramlarınca açıklanmaktadır.

2.1.1.1. Beklenti Değer Kuramı

Beklenti değer kuramına göre motivasyon, iki etkenin ürünü olarak gerçekleşmektedir (Ataman, 2017). Bu etkenler, bireyin görevde başarılı olabileceği inancı ve birey tarafından görevin değerli olarak algılanması olarak belirtilmiştir (Bayrakçıken vd., 2021). Bu iki kaynaktan birinin düşük veya eksik olması, bireyin motivasyonunun düşmesine yol açmaktadır (Abbasioglu Ünalır, 2019). Bireyin başarılı olma beklentisi ve bu başarının birey için değeri ne kadar çok olursa, verilen görevi yapmak için motivasyonu da bu oranda yüksek olacaktır (Dörnyei, 1998).

2.1.1.2. Özgür İrade Kuramı

Öte yandan, Özgür İrade Kuramı, bireylerin doğuştan gelen bir motivasyona sahip olduğu ve bu motivasyonun onları meraklı, ilgili ve başarmaya hazır olmaya yönelttiği görüşüne dayanmaktadır (Yurtseven vd., 2014). İçsel motivasyon içten mutluluk duyularak, dışsal motivasyon ise, dıştan gelen bir ödülün etkisiyle teşvik edilen motivasyon biçiminde tanımlanmaktadır (Svinicki ve Vogler, 2012). Özgür İrade Kuramı, içsel motivasyonu içsel olarak oluşturulan arzuyla davranışın oluşturulması biçiminde açıklamaktadır (Kanat ve Kozikoğlu, 2018). İçsel motivasyonun en etkili motivasyon türü olduğu belirtilmektedir (Standage vd., 2005).

2.1.1.3. ARCS-V Kuramı

Ek olarak, dikkat, ilişki, güven, doyum (tatmin) ve istem bileşenlerinden oluşan Keller'ın ARCS-V kuramına göre, öğrencinin motivasyonu öğrenilecek bilgiye merakı uyandırıldığında, öğrenilecek bilgi kendi gereksinimleriyle ilişkili sunulduğunda, başaracaklarına inandıklarında, onları tatmin edici sonuçları deneyimlediklerinde ve özdüzenlemeli stratejiler kullandıklarında artmaktadır (Keller, 2008). Üstelik, ARCS-V kuramının ana etkenlerinden güven etkenine göre, öğrenenlerin kendi çabaları sonucunda başarılı olacaklarına inandıkları ve bu başarılarının kendi yeteneklerinden geldiğini bildikleri zaman motivasyonlarının artacağı açıklanmaktadır (Keller, 2010). ARCS-V kuramına göre, öğrenme motivasyonunun tamamlayıcı bir bileşeni olan eylem etkeni, öğrenenin hedefe ulaşması için yeterince çaba gösterip bu çabasını eyleme dönüştürmesini ortaya koymaktadır (Bayrakçeken vd., 2021). Öğrenenlerin yeterli motivasyona sahip olmadıkları zaman davranışta bulunma niyetlerinin devamlılığını sağlamak için kendi iradeleriyle harekete geçmeleri sağlanmaktadır (Uçar ve Kumtepe, 2016).

Dil öğreniminde motivasyon, öğrenenin öğrenme ortamına etkin ve olumlu bir biçimde katılmasına anlamlı düzeyde katkı sağlamaktadır (Oxford ve Shearin, 1994). İkinci dil öğreniminde, öğrenenleri başarıya götüren ana etkenin motivasyon olduğu belirtilmektedir (Babacan ve Acat, 2022; Masgoret ve Gardner, 2003). Smith'e (2012) göre motivasyon, ikinci dil öğreniminde başarılı veya başarısız olma durumunda belirleyici bir rol oynamaktadır. Tutum ve motivasyonun dil öğrenimini bırakmayı ya da dil öğrenimine devam etmeyi doğrudan etkilediği ortaya koyulmuştur (Clement vd., 1978). Motivasyon eksikliğinin İngilizce eğitiminde başarısızlığa yol açan nedenlerin başında geldiği belirtilmektedir (Acat ve Demiral, 2002; Atay, 2004). Çünkü motivasyon, yabancı dil öğrenimini anlamlı biçimde etkileyen bir etkidir (Acat ve Demiral, 2002; Açıkgöz, 2003; Corder, 1981; Gardner, 1985; Spolsky, 1989).

Motivasyon arttıkça derse katılım ve akademik başarı da artmaktadır (Csizer ve Dörnyei, 2005; Gardner, 1985; Kaya, 1995; Taşpınar, 2004). Ayrıca, yüksek motivasyona sahip öğrencilerin ikinci dil öğreniminde de daha başarılı oldukları rapor edilmiştir (Csizer ve Dörnyei, 2005). Öğretmenin öğrencilerin İngilizce'ye yönelik motivasyonlarını yükseltmek için onları bağımsız öğrenmeye yönlendirmesi gerektiği rapor edilmiştir (Purnama vd., 2019). Öğrencilerin ilgilerini çeken araçlarla çalıştıklarında, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu aldıklarında ve başarıyı deneyimlediklerinde öğrenmeye karşı güdülendikleri belirtilmiştir (Alizadeh, 2016). İngilizce eğitiminde teknolojik araçlardan yararlanan öğrencilerin özyeterlik ve motivasyon düzeylerinin yükseldiği saptanmıştır (Wei, 2022). İngilizce öğrenmek için mobil öğrenme araçlarını kullanan öğrencilerin sınıf içi öğrenmeye ve sınıf dışı bağımsız öğrenmeye karşı motivasyonlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Gafni vd., 2017; Klimova, 2018). Ayrıca, mobil öğrenme derse ilişkin olumlu tutum gelişmesini sağlamakta, motivasyonu ve akademik başarıyı yükseltmektedir (Özek ve Gür, 2019; Özsarı ve Saykılı, 2020). Ek olarak, web 2.0 araçları sayesinde, öğrencilerin İngilizce dil becerilerinin ve bağımsız öğrenmelerinin geliştiği, İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonlarının arttığı rapor edilmiştir (Chartrand, 2012; Liu vd., 2016; Monje, 2014).

Öğrencinin dili ne ölçüde bildiği, eğitim ortamlarındaki akademik başarısı tarafından belirlendiği için İngilizce'ye ilgi ve İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon gibi etkenlerin İngilizce dersindeki akademik başarı üzerinde yordayıcı bir güce sahip olduğu belirtilmektedir (Yurtseven vd., 2014). Gardner (1978) akademik başarının elde edilmesinde, özellikle temel dil becerilerinin kazanılmasının, büyük ölçüde öğrenilen dile yönelik tutumlar tarafından belirlendiğini ve dil öğreniminde motivasyonun tamamlayıcısı olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin İngilizce'ye ilgi duymaları, öğrenme ortamının daha öğrenci merkezli olmasını sağladığından İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonlarının artması, onların İngilizce dersindeki akademik başarılarını da olumlu yönde etkilemektedir (Goni vd., 2021; Tılfarlıoğlu ve Çiftçi, 2011). Yabancı dil edinimi psikolojik bir görüngü olduğundan, İngilizce'de başarı, öğrencinin hedef dili öğrenmeye yönelik motivasyonlarının ne kadar yüksek olduğuna bağlıdır (Kazazoğlu, 2013). Dolayısıyla, önceki araştırmalar öğrencilerin İngilizce'ye yönelik tutum ve motivasyon düzeylerinin akademik başarıyı yordamada anlamlı bir güce sahip olduğunu göstermektedir (Akpur, 2015; Gardner, 1978; Goni vd., 2021; Kazazoğlu, 2013; Tılfarlıoğlu ve Çiftçi, 2011; Yurtseven vd., 2014). Ayrıca, motivasyon ve tutuma ek olarak İngilizce öğreniminde web 2.0 araçlarının daha çok farkında olan öğrencilerin bu araçların kullanımına yönelik daha olumlu bir tutum içinde oldukları ve akademik başarılarının arttığı ortaya konulmuştur (Aşıksoy, 2018; Hamlı ve Hamlı, 2021).

2.1.2. Motivasyon Türleri

İngilizce'ye yönelik motivasyonun olumlu motivasyon, olumsuz motivasyon ve motivasyon sürekliliği türleri bulunmaktadır.

2.1.2.1. Olumlu Motivasyon

Öğrencilerin dil öğrenimine yönelik motivasyonu ve tutumu etkili öğrenmeyi sağladığı için olumlu motivasyon düzeylerini arttırmak, dil eğitimini geliştirmeye büyük ölçüde katkı sağlamaktadır (Daniel ve AlShammari, 2018). Olumlu motivasyon, yabancı dilde başarıyı arttırmaktadır (Ai vd., 2021; Suprun ve Zymovets, 2020; Tuncel vd., 2016). Lightbown ve Spada'ya (2011) göre olumlu motivasyon, öğrenmeye devam etme arzusuyla bağlantılıdır (Dwinalida ve Setiaji, 2022). Olumlu motivasyon, öğrencilerin öğrenmeye daha istekli olmasını ve olumlu öğrenme tutumunun İngilizce öğrenimini daha olumlu bir biçimde değerlendirilmesini sağladığı için öğrenmeye yönelik motivasyon, öğrenme tutumunu etkilemektedir (Lo ve Lin, 2020). Olumlu motivasyona sahip olanların öğrenmede motivasyon eksikliği yaratan durumlarla daha az karşılaştıkları görülmüştür (Gürdoğan, 2012). Hedefe ulaşma olasılığının ve hedefin teşvik ediciliğinin yüksek olması, olumlu motivasyonun da yüksek olmasını belirlemektedir (Dörnyei, 1998). İngilizce bilmenin kendilerine birçok yarar sağlayacağını farkında olan bireylerin İngilizce'ye yönelik olumlu motivasyon düzeylerinin arttığı rapor edilmiştir (Imsa-Ard, 2020). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştiren, yabancı dil becerilerini bağımsız bir biçimde ilerletmelerini sağlayan teknoloji, olumlu motivasyonu arttırmaktadır (Tavberidze, 2017). Öğrenme ortamını ilgi çekici ve eğlenceli hale getirmek olumlu motivasyon düzeyini yükseltmektedir (Suprun ve Zymovets, 2020). Bu bağlamda, öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda bireysel yöntemler ve ek materyaller kullanmak, dersi sınıfı dışına taşımak, öğretimi kişiselleştirmek, onları hedeflerden haberdar etmek İngilizce öğrenmeye yönelik olumlu motivasyonu yükseltmektedir (Lobachova, 2019).

2.1.2.2. Olumsuz Motivasyon

Olumsuz motivasyon, belirli bir görev yerine getirilmediğinde ortaya çıkabilecek zorluklar ve cezaların farkına varılmasıyla harekete geçirilebilecek bir dürtü olarak tanımlanmıştır (Tavberidze, 2017; Zanyuk, 2002). Olumlu motivasyonda olduğu gibi, daha iyi bir sonuç elde etme isteğinden öte, olumsuz motivasyonda öğrenci sorunlardan kaçınma arzusuyla harekete geçmektedir (Lobachova, 2019). Olumsuz motivasyona sahip olanların öğrenmede motivasyon eksikliği yaratan durumlarla daha fazla karşılaştıkları, öğrencilerin

ilkokul ve ortaokul dönemlerindeki yeterli çaba göstermeden başarıya ulaşma alışkanlıklarını sürdürmelerinin onları başarısızlığa götürdüğü görülmüştür (Gürdoğan, 2012). Bu bağlamda, olumsuz motivasyon yabancı dilde başarıyı azaltmaktadır (Guan, 2023; Tuncel vd., 2016). Ayrıca, Mobil Destekli Dil Öğretimi'ne karşı olumsuz biçimde motive olanların bu teknolojiiden yararlanamadıkları belirtilmiştir (Wei, 2022). Ek olarak, öğretim yöntemlerinin yetersizliği, ders kitapları, yabancı dil öğrenimine karşı olumsuz tutum, özgüven eksikliği, etkisiz öğrenme stratejileri ve öğrenmeye karşı isteksizlik olumsuz motivasyona yol açtığından öğrenme ortamını geliştirmek için bilgisayar ve internet gibi teknolojik ekipmanlardan yararlanılması gerekmektedir (Dörnyei ve Ushioda, 2001; Shaozhong ve Jiantog, 2020; Wang ve Guan, 2020).

2.1.2.3. Motivasyon Sürekliliği

Herhangi bir dış baskı olmaksızın, yarım kalan bir işe bireyin kendi isteğiyle geri dönme durumu motivasyon sürekliliği olarak tanımlanmaktadır (Crookes ve Schmidt, 1991; Seven, 2020). Öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda eğlenceli, ilgi çekici ve başarıyı deneyimleyebilecekleri bir öğrenme ortamında, İngilizce'ye yönelik motivasyon sürekliliği oluşmaktadır (Kong, 2009). Motivasyon sürekliliği, İngilizce öğrenme başarısına katkı sağlamaktadır (Machfudi, 2016; Wang ve Guan, 2020). Öğrencilerin azim, irade, kararlılık ve zor görevleri başarma isteğinin geliştirilmesi, motivasyonlarını sürdürebilmelerini sağlamaktadır (Suprun ve Zymovets, 2020). Ayrıca, mobil öğrenme, bireylerin motivasyonunu sürekli kılarak öğrenmeye uzun süre odaklanmalarına olanak tanımaktadır (Gür ve Özek, 2021; Saraç, 2014). Motivasyon sürekliliğini sağlamak için öğrencilerin hedeflerden haberdar olmaları, yabancı dil becerilerini geliştirmek için gereksinim duydukları yararlı internet kaynaklarının ve etkili öğrenme stratejilerinin sunulması gibi yönlendirmeler gerekmektedir (Lobachova, 2019). Ayrıca, net hedefler belirlemenin yanı sıra, düzenli çalışma, bağımsız öğrenme araçlarını kullanma, çeşitli ortamlarda İngilizce'ye maruz kalma, İngilizce öğrenmeyi keyifli hale getiren kitap okuma ve film izleme gibi yollarla motivasyon sürekli hale getirilebilmektedir (Nosirova, 2023). Ek olarak, öğrenme deneyimi kaliteli hale getirilerek, öğrencilerin öz güven düzeyleri artırılarak ve bağımsızlıkları geliştirilerek motivasyon sürdürülebilmektedir (Bernaus ve Gardner, 2008; Dörnyei, 2001; Wang ve Guan, 2020). Bu bağlamda, öğrencilerin yeteneklerini ortaya koyabilecekleri ve güçlü yönlerini sergileyebilecekleri ilgilerini çeken görevler sunmak gerekmektedir (Farmonovna, 2023).

2.2. İngilizce Mobil Öğrenme Tutum

Mobil teknolojilerin hızlı gelişimi ve onların eğitimle birleştirilmesiyle mobil öğrenme ortaya çıkmıştır (Yurdagül ve Öz, 2018). Mobil, “hareketli, taşınabilir olan” (TDK, 2023) anlamına gelirken; mobil öğrenme ise, mobil araçların öğretimde kullanılmasıdır (Okur ve Nacakçıoğlu, 2023). Mobil öğrenme, bilgiye her yerde ve her zaman ulaşılmasını sağlayan mobil araçlar (akıllı telefon, tablet bilgisayar, dizüstü bilgisayar) yardımıyla yapılan her türlü öğrenme biçimidir (Kukulska-Hulme ve Traxler, 2007; Oflaz, 2019). Hidayat ve Utomo’ya (2014) göre mobil öğrenme, öğrenene kendiliğinden evrensel bilgi veren ve öğrenenin başarısına yardımcı olan öğrenme içeriğini kullanılabilir hale getiren hizmet olarak tanımlanmıştır. Kablosuz mobil bilgi sistemlerini ve mobil teknolojilerini kullanan mobil öğrenme, yer ve zamandan bağımsız olarak öğrenme yeteneğidir (Alexander, 2004; Chen, 2013). Mobil öğrenme, öğrencilere evrensel bilgiyi otomatik olarak sağlayan ve öğrenme içeriğini her an erişilebilir kılan bir hizmet olarak tanımlanmıştır (Ishaq vd., 2020). Kısaca mobil öğrenme, öğrenen ve öğretmenin zaman ve mekân olarak bağımsız olduğu, eğitim öğretim etkinliklerini mobil araçlar yardımıyla devam ettirdikleri yöntem olarak tanımlanabilir.

Tutum, bireyi davranışa yönlendiren, bireyin bir duruma tepki göstermesini sağlayan, deneyimlerle kazanılmış ve yapılandırılmış zihinsel ve sinirsel bir hazırlık durumu olarak tanımlanmıştır (Oraif, 2007). İnceoğlu’na (2010) göre tutum, bireyin kendisi ya da çevresindeki bir nesne, toplumsal konu ya da olaya karşı deneyim, bilgi, duygu ve motivasyonlarına dayalı olarak geliştirdiği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir. Yabancı dil öğrenimini etkileyen etkenlerden biri olan öğrenci tutumu, dil öğrenimini anlamlı ölçüde etkilemektedir (Önal ve Önal, 2019). Ayrıca, hedef dile ilişkin olumlu tutumun, o dili öğrenmeye karşı ilgiyi ve motivasyonu arttırdığı belirtilmiştir (Acat ve Demiral, 2002). Ek olarak, mobil öğrenme araçlarıyla ilgili olumlu tutuma sahip olan öğrenciler, mobil öğrenme araçlarını benimsemekte ve böylece İngilizce öğrenimi kolaylaşmaktadır (Dashtestani, 2016; Kaid Mohammed Ali ve Rashad Ali Bin-Hady, 2019). Algılanan kullanım kolaylığı, erişebilirlik ve öğrencilerin mobil öğrenmeye ilişkin tutumları, mobil öğrenmeyi belirleyen başlıca etkenler olarak rapor edilmiştir (Yeniyol vd., 2023).

Bilgi teknolojisindeki gelişmeler, öğrenci hareketliliği (Bozkurt, 2015), yaşanan salgın (covid-19) (Özer, 2020) ve yaşam boyu öğrenme ile bağımsız öğrenme gereklilikleri mobil araçların eğitimde kullanımının yaygınlaşmasında etkili olmuştur (Yağan, 2023). Mobil öğrenme araçlarının sağladığı motivasyon artışı, bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma, bilgiyi paylaşma ve problem çözme becerilerini kazanmaları için öğrencilerin akademik başarısına da katkı sağlayan mobil öğrenme tutumlarının olumlu olması, mobil öğrenmenin etkili bir biçimde

gerçekleşmesi için belirleyici bir rol oynamaktadır (Elçiçek ve Bahçeci, 2015). TÜİK verileri, “Türkiye’de mobil telefon kullanım oranı, mobil araçlarla internete erişim sağlayan birey sayısının yüksek olması ve mobil araçların en çok gençler tarafından kullanılıyor olması mobil öğrenmenin ortaöğretimde alternatif bir yöntem” olduğunu göstermektedir (Yeniyol vd., 2023). Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projesi kapsamında, Türkiye’de öğretmen ve öğrencilere 700 bin tablet bilgisayar dağıtılmıştır (FATİH Projesi, 2016). Teknolojiyi çeşitli boyutlarda kullanıma yönelten gelişimlerden biri olan mobil öğrenmenin eğitim kaynaklarının yeniden kullanılmasını sağlamasıyla öğrenme, en uygun zaman ve yerde esnek bir biçimde uygulanmaktadır (Karaoğlu Yılmaz, 2018; Vogel vd., 2007). Ek olarak, Türkiye’de mobil öğrenmeyi desteklemek için ilköğretim sınıflarında EBA (Eğitim Bilişim Ağı) kurulmuştur (Phiri ve Özçelik, 2023). EBA, “eğitim-öğretim sürecinde bilişim teknolojisi donanımlarını kullanarak etkin materyaller kullanmak amacıyla tasarlanan, sınıf seviyelerine uygun, güvenilir ve incelemenden geçmiş doğru e-içeriklerin bulunabileceği sosyal bir platform” olarak tanımlanmaktadır (EBA, 2012).

2.2.1. İlgili Kuramlar

Mobil öğrenmeye yönelik tutum, Teknoloji Kabul Modeli, Her Yerde Öğrenme Kuramı ve Birleştirilmiş Teknoloji Kabul ve Kullanım Kuramlarınca açıklanmaktadır.

2.2.1.1. Teknoloji Kabul Modeli

Teknoloji Kabul Modeli’ne göre (TKM), bireyin teknoloji kullanım niyetini açıklayan teknolojik sistemlerin kabul görmesi, işbu teknolojik sistemlerin kullanımına niyet edildiğini, tutumun niyetin en büyük belirleyicisi olduğunu, niyetin de kullanımın en büyük belirleyicisi olduğunu göstermektedir (Lai, 2017). Dolayısıyla tutum, kullanım açısından en önemli belirleyicidir. Bireyin teknolojiyi kullanma niyetini açıklayabilen bilgi teknolojisi kullanımına ilişkin başlıca iki bireysel inanç algılanan kullanışlılık ve algılanan kullanım kolaylığı olarak rapor edilmiştir (Hoong vd., 2017). Dil eğitimi için mobil teknolojinin benimsenmesindeki hızlı artış, yer ve zaman kısıtlaması olmaksızın herhangi bir öğrenci için kolay erişim sağlamaktadır (Gangaiamaran ve Pasupathi, 2017). Dil öğrenenler mobil uygulamaları kullanılabilirliği, rahatlığı ve kullanma kolaylığı nedeniyle sıklıkla kullanmaktadırlar (Ofiaz, 2019).

2.2.1.2. Her Yerde Öğrenme Kuramı

Öte yandan, Her Yerde Öğrenme Kuramı'na göre, mobil öğrenme araçlarının kullanımının yaygınlaşması ve internet bağlantısıyla öğrenciler, zaman ve yer kısıtlaması olmaksızın özgür bir biçimde öğrenme olanağına sahiptirler (Tuğtekin, 2022). Ek olarak, öğrenciler, gereksinimlerine uyum sağlayabilen ortamlarda çeşitli mobil araçlarla akranları ve öğretmenleriyle etkili etkileşime girebilmektedirler (Gökmen vd., 2016).

2.2.1.3. Birleştirilmiş Teknoloji Kabul ve Kullanım Kuramı

Birleştirilmiş Teknoloji Kabul ve Kullanım Kuramı'na göre performans beklentisi, çaba beklentisi, sosyal etki, algılanan dil öğrenme potansiyeli ve öğrenme tercihi etkenlerinin, mobil öğrenmeye yönelik tutumun önemli belirleyicileri olduğu ve dolayısıyla İngilizce öğrencilerinin bunu kullanma niyetini etkilediği rapor edilmiştir (Hashim, 2016).

Mobil öğrenme araçları etkileşimli ortamlar sunmaya (Cavus ve Uzunboylu, 2009), işbirliği yapmaya (Corbeil ve Valdes-Corbeil, 2007), daha iyi motivasyon ve öğrenme başarısı sağlamaya (Shih vd., 2010; Lan ve Huang, 2012), öğrenmeye yönelik tutumun olumlu yönde artmasına (Lan ve Huang, 2012), eleştirel düşünme ile yaratıcılık becerilerinin (Hughes, 2012) ve öz-düzenleme becerilerinin gelişmesine olanak tanımaktadır (Sha vd., 2012). Çağdaş yaşamın hareketliliği ile yönlendirilen dil öğrenimi, ders kitapları ve sınıfla sınırlı olmaktan çıkmıştır (Al-Kadi, 2018). Yabancı dil öğrenmeye yönelik mobil uygulamalar, görsellerle zenginleştirilmiş çeşitli etkinlikler içerdiği için öğrencilerin ilgisini çekmekte ve onları öğrenmeye güdülemektedir (Adıyaman ve Adıyaman, 2020; Gafni vd., 2017; Yağan, 2023). Mobil öğrenme araçlarına karşı olumlu tutuma sahip olan öğrencilerin dil beceri seviyeleri ve performansları bu uygulamalar sayesinde yükselmektedir (Dashtestani, 2016; Gholizadeh ve Rahimi, 2023; Zhang, 2022). Üstelik, her yerde öğrenme, öğrenmenin kolaylaştırılması, internete her yerden erişim, taşınabilirlik, kullanım kolaylığı, sürekli öğrenme isteği, hızlı geribildirim ve akademik başarının artması, mobil öğrenmenin algılanan yararları olarak belirtilmiştir (Dashtestani, 2016; Gafni v., 2017; Yağan, 2023). Okul ve okul dışı alanlarda kullanılabilen, bireysel öğrenmeyi destekleyen mobil uygulamalar sayesinde, dil öğrenme kalıcı hale gelmektedir (Al-Kadi, 2018; Horbatiuk vd., 2019; Kacatl ve Klimova, 2019; Pavlenko, 2019; Sözeri vd., 2022; Zhang, 2022). Ek olarak, mobil öğrenme araçlarıyla öğrenciler, ders kitabı içeriğiyle gerçek dünya malzemeleri arasında bağlantı kurarak özgün bir öğrenme ortamında dil öğrenmelerini geliştirmektedirler (Ebadi ve Raygan, 2023; Salah vd., 2023). Böylece, motivasyonları yükselen öğrenciler, kendi kendine öğrenmeyi

deneyimlemektedirler (Alsancak Sırakaya ve Seferoğlu, 2018; Günday ve Tahtali Çamlıoğlu, 2015; Hawamdeh ve Soykan, 2021; Khujanovich, 2023).

Bu öğrenme araçlarının sürekli artan işlem ve depolama kapasitelerine sahip olmaları, kullanımlarının bağlamsal, taşınabilir, her yerde bulunan, yaygın ve kişisel olmaları, onları öğrencilerin çeşitli gereksinimlerini karşılayarak onların başarılarını arttırmak ve eğitim alma olanağı bulamayacak öğrencilere ulaşmak gibi eğitimsel hedefleri yakalamak için yararlı araçlar yapmaktadır (Duman vd., 2015). Mobil öğrenme araçları gibi teknoloji tabanlı dil öğrenme etkinlikleri, öğrenenlerin bireysel öğrenmeye katılımını ve öğrenen özyeterliliğini geliştirmektedir (Wu ve Yang, 2016). Ayrıca, mobil öğrenme bağımsız öğrenme ve yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirmektedirler (Alsancak-Sırakaya ve Seferoğlu, 2018; Salah vd., 2023). Ek olarak, mobil öğrenme araçlarını İngilizce öğreniminde kullanan öğrencilerin motivasyon ve tutum düzeyleri yükselmektedir (Yang, 2012). Mobil öğrenmenin öğrencinin motivasyonunun sürekliliğini sağladığı rapor edilmiştir (Gür ve Özek, 2021). Mobil öğrenmeye yönelik tutum, mobil araçların benimsenmesinde ve etkili öğrenmede önemli bir rol oynamaktadır (Hashim vd., 2016; Kaid Mohammed Ali, J. ve Rashad Ali Bin-Hady, 2019; Zulfakar ve Zabidi, 2020). Öğrencilerin mobil teknolojilere ilişkin taşıdıkları olumlu ya da olumsuz tutumlar, mobil öğrenme araçlarını kullanmayla ilgili davranışsal niyetlerini belirleyebildiği gibi, ücretsiz internet erişimi gibi kolaylaştırıcı koşullar mobil öğrenme araçlarını kullanmayla ilgili olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktadır (Ebadi ve Raygan, 2023). Ek olarak, mobil araçların öğrenmelerini desteklemedeki etkililiğini gördükleri için öğrencilerin bu araçları derslerinde kullanma konusunda olumlu tutum geliştirdikleri rapor edilmiştir (Pham ve Truong, 2023). Örneğin, kullanımı kolay ve eğlenceli olduğu için web 2.0 araçları arasında bulunan WhatsApp uygulamasıyla ilgili olumlu tutuma sahip olan öğrencilerin yabancı dil becerilerini geliştirip dili kullanma konusunda motivasyonlarının yükseldiği saptanmıştır (Kaid Mohammed Ali, J. ve Rashad Ali Bin-Hady, 2019).

2.2.2. Mobil Öğrenme Araçları

Mobil öğrenme, öğrencilerin istedikleri zaman kolayca öğrenme materyallerine ulaşabilmelerini sağlayan erişilebilirlik, bu materyallere hızlıca erişip hemen kullanabilmelerini sağlayan anında erişim, dersler üzerinden tartışmalara katılmalarını sağlayan etkileşim, çeşitli teknolojilerle materyallere ulaşabilmelerine olanak tanıyan esneklik, zaman ve mekanla sınırlanmadan öğrenmelerini sağlayan hareketlilik sunmaktadır (Kurniawan, 2018). Küçük, akıllı, taşınabilir ve kullanımları rahat olduğu için yaygın bir biçimde kullanılan, öğrencilere

yeteneklerini fark ettiren, onların bağımsız ve işbirlikçi öğrenme deneyimlerini geliştiren mobil öğrenme araçları mobil telefonları, kişisel dijital asistanları, tabletleri vb. kapsamaktadır (Mehta, 2012). Bu bağlamda, mobil öğrenme araçları, yabancı dilde etkili ve verimli bir öğrenme ortamı sağlamaktadır (Önal vd., 2022).

2.2.2.1. Mobil Telefon

Kamera, multimedya, Java desteği, bluetooth, GPRS ve kablosuz bağlantı gibi özellikler, telefonların yalnızca sesli aramalardan çok daha fazlasını sunmasını sağlamaktadır (Kurnaz, 2010). 1990’larda cep telefonu olarak ortaya çıkan ve 2010’lu yıllarda neredeyse bir bilgisayarla yapılabilecek her şeyi gerçekleştirebilen akıllı cihazlara dönüşen akıllı telefonlar, telefon görüşmesi ve mesajlaşma gibi temel özelliklerin yanı sıra, içerik oluşturma (görüntü, ses ya da metin), veri iletimi, internet erişimi, e-posta alıp gönderme, sosyal medya kullanımı ve bilgi paylaşımı gibi birçok işlevi de barındırmaktadır (Yıldız, 2020). Mobil telefonların bilgisayara gereksinim duyulmaksızın materyallere erişim, sınıf dışında öğrenme deneyimi sunma, öğrenmeyle ilgili bilgileri kaydedip düzenleyerek öğrenmeyi keyifli hale getirme gibi özellikleri bulunmaktadır (Mehta, 2012). Ayrıca, çeşitli kaynaklardan materyallere birçok kez erişebilen öğrencilerin bağımsız öğrenme becerileri, yabancı dilde iletişim becerileri ve dil becerileri gelişmekte, kelime bilgileri kalıcı hale gelmekte; böylece İngilizce öğrenmeye motive olmaktadır (Nalliveettil ve Alenazi, 2016). Ek olarak, mobil telefonlarla taşınabilirlik, kaynaklara kolay erişim, her zaman ve her yerde akranlarla ve öğretmenlerle iletişim kurulması sağlanarak hem İngilizce dil becerileri geliştirilmekte, hem de özgün İngilizce materyallerine ulaşma olanağı tanınmaktadır (Darmi ve Albion, 2014; Nuraeni vd., 2020). Çok işlevli mobil teknolojisine sahip mobil telefonlar ile kullanıcılara internetten bilgi arama ve bulma, e-posta gönderme ve e-kitap okumanın yanı sıra, öğrencilerin iletişimsel dil pratiğini geliştiren, İngilizce kelime bilgilerini, okuma becerilerini, kültürlerarası farkındalıklarını ve eleştirel düşünme becerilerini arttıran kısa mesaj (SMS) özelliği sunulmaktadır (Yang, 2013).

2.2.2.2. Tablet Bilgisayar

Dizüstü bilgisayarlardan daha hafif, cep bilgisayarlarından ise daha ağır olan tablet bilgisayarlar, gelişmiş özellikleri sayesinde dizüstü bilgisayarların birçok işlevini yerine getirmektedir (Bulun vd., 2004). Ekran boyutu cep bilgisayarlarından daha büyük olduğu için, tablet bilgisayarlar daha kullanışlı görünmektedir (Ergüney, 2017; Oran ve Karadeniz, 2007). Ayrıca, dokunmatik ekrana sahip olmasıyla, insan-tablet bilgisayar etkileşimi

gerçekleşmektedir (Akkoyun ve Erkan, 2011; Küle, 2012). Diğer mobil teknolojiler gibi her yerde öğrenme ve öğrenen özerkliğini teşvik eden etkili bir mobil öğrenme aracı olan tablet bilgisayarlarla okuma ve dinleme becerileri gelişen İngilizce öğrenenler, öğrenmeye karşı daha hevesli hale gelmektedirler (Oh vd., 2014). Ayrıca, bellek kapasitesi ve veri işleme hızı olarak diğer mobil araçlardan (mobil telefon, PDA'lar, iPod vb.) daha üstün olan tablet bilgisayarın sınıfta kullanımıyla akranlar arasında iş birliği kolaylaşmakta, öğrencilerin kendine güveni ve motivasyon düzeyleri yükselmektedir (Zuhri, 2016). Ek olarak, öğrenciler tarafından ödev yapma, ödevi kontrol etme ve araştırma yapma gibi çeşitli okul etkinlikleri için de kullanılmaktadır (Oz, 2014). Tabletler, İngilizce öğrenirken öğrencilerin multimedya dosyalarıyla kolayca çalışmasını sağlayan, ana dili İngilizce olan kişilerle ve özgün materyallerle etkileşimi olanaklı kılan, renkli içerikleriyle İngilizce'ye yönelik motivasyonu arttıran mobil öğrenme araçları olarak belirtilmiştir (Savaş, 2013).

2.2.2.3. Dizüstü Bilgisayar

Birçok masaüstü bilgisayardan daha fazla özelliğe sahip olan dizüstü bilgisayarların (laptop) taşınabilirliği ve ek donanımlarla neredeyse her yerde internete bağlanma olanağı sunması, mobil eğitim için kullanımlarını oldukça elverişli bir hale getirmektedir (Ergüney, 2017; Oran ve Karadeniz, 2007). İngilizce sınıflarında laptoplar, İngilizce dil becerilerini geliştirmek ve pratik yapmak, metinlerin okuma seviyelerini farklılaştırmak, makaleler yazmak, projeler hazırlamak ve sunmak ile değerlendirme yapmak amacıyla kullanılmaktadır. Ayrıca, İngilizce sınıflarında dizüstü bilgisayarların kullanılmasıyla öğrenciler, İngilizce'de bilgilerini genişletebilmekte ve İngilizce öğrenme motivasyonlarını arttırabilmektedirler (Auliyah vd., 2022). Dizüstü bilgisayar kullanan öğrencilerin problem çözme ve eleştirel düşünme yeteneklerinin geliştiği, öğrenme hızlarının ve verimliliklerinin arttığı, akademik başarılarının yükseldiği ve birbirleriyle olan etkileşimlerinin güçlendiği belirtilmiştir (Yıldız, 2020). Ek olarak, problem çözme, eleştirel düşünme, iletişim becerileri gibi 21. yüzyıl yeterliliklerinin gelişiminin yanı sıra, çevrim içi kaynaklara geniş erişim, birçok İngilizce konuşma ve dinleme etkinlikleriyle dil öğrenme deneyimlerini zenginleştirdiği, İngilizce başarısını arttırdığı ve İngilizce'ye yönelik olumlu tutumu geliştirdiği belirtilmiştir (Lin ve Wu, 2010). Bu bağlamda, dizüstü bilgisayarların İngilizce öğrenenlere akademik bilgiyi araştırma, e-kitap okuma, Facebook, Twitter gibi sosyal ağ sitelerine, çevrim içi sözlüklere ve İngilizce alıştırmaları içeren internet sitelerine erişim sağladığı rapor edilmiştir (Jarvis ve Achilleos,

2013). Böylece, laptop kullanımıyla bağımsız öğrenme becerileri kazanan öğrencilerin motivasyon düzeyleri yükselmektedir (Larkin ve Finger, 2011).

2.2.2.4. Cep Bilgisayarı (PDA)

Kişisel bilgisayarların yapabildiği birçok görevi yerine getirebilen, bazı modellerinin bilgisayar ve cep telefonu olarak kullanılabilirdiği cep bilgisayarlarının ekranlarının mobil telefonlardan büyük olması, mobil öğrenmeyi elverişli hale getirmektedir (Ergüney, 2017; Oran ve Karadeniz, 2007). Mobil telefonlara göre daha büyük ekranı ve daha yüksek çözünürlüğü olan cep bilgisayarlarının video kalitesinin daha iyi olduğu belirtilmiştir (Sarica ve Cavus, 2009). Cep bilgisayarları, kitap ve doküman yüklemeye, elektronik ya da dijital kalemle bilgi girişi yapmaya ve dokunmatik ekran üzerinden sanal klavye kullanmaya olanak tanımaktadır (Küle, 2012). Ayrıca, cep bilgisayarları bluetooth gibi mobil teknolojiler sayesinde, sabit cihazlarla kablosuz bağlantı kurabilmektedir (Kurnaz, 2010). Kablosuz ağa bağlanma ve multimedya özellikleriyle cep bilgisayarları, eğitim ortamlarında not alma, alıştırma yapma, veri depolama ve veri iletme gibi amaçlarla mobil öğrenmeyi desteklemek için kullanılmaktadır (Georgiev vd., 2004; Khurmyet, 2016; Yıldız, 2020). Multimedya olanaklarıyla sunulan ses ve metin tabanlı materyaller sayesinde, ikinci dil öğreniminde eş zamanlı etkileşim teşvik edilerek öğrencilerin birbirleriyle doğrudan iletişim kurmaları sağlanmaktadır (Kukulska-Hulme ve Shield, 2008). Bu bağlamda, multimedya arayüzleri, entegre işletim sistemleri, medya oynatıcıları gibi gelişmiş teknolojik özellikleriyle eğitimde sıkça kullanılan cep bilgisayarları, akademik başarıyı arttırdığı için öğrenciler daha fazla kaynağın cep bilgisayarı formatında sunulmasını tercih etmektedirler (Korkmaz, 2010).

2.2.2.5. Taşınabilir Ortam Oynatıcısı

Taşınabilir ortam oynatıcıları, dijital dosyalar olan ses, resim ve video gibi içerikleri oynatabilen ve kaydedebilen cihazlardır (Küle, 2012). Ses, resim ve video gibi içeriklerin yanı sıra, metinlere erişmek için de kullanılan bu cihazlar, öğrencilerin motivasyonlarını yükseltmektedir (McQuillan, 2006). Müzik, sesli kitaplar ve videolar indirilebilen bu araçlara öğrenciler ders programı, örnek sınavlar, sesli ve görüntülü dersler de indirebilmektedirler (Siregar, 2022). Taşınabilir ortam oynatıcıları, birden fazla duyuya hitap ederek öğrenmeyi daha etkili ve kalıcı hale getirmektedir (Yıldız, 2020). Ayrıca, ses kaydı özelliğiyle İngilizce dinleme ve konuşma alıştırmaları, özgün materyallerle dinleme, okuma, yazma ve dil bilgisini geliştirme, kelime haznesini arttırma olanakları sunulmaktadır (Sarica ve Cavus, 2009;

Tayebinik ve Puteh, 2012). Taşınabilir ortam oyunacılarındaki materyaller sayesinde, öğrencilerin daha fazla İngilizce konuştukları rapor edilmiştir (Power vd., 2011). Veri depolama özellikleriyle kullanım alanları geniş olan bu araçlar, küçük boyutlarıyla kolayca taşınabilmektedir (Akay, 2020). Bu bağlamda, öğrencilere rahatlık, kontrol, erişilebilirlik ve esnekliğin yanı sıra, çoklu görev yapma olanağı sunan taşınabilir ortam oyunacıları öğrenmeyi desteklemeye ve geliştirmeye anlamlı ölçüde katkı sağlamaktadır (Williams ve Michael, 2007). Ek olarak, öğrenciler indirdikleri dil öğrenme yazılımlarıyla metinler, görseller ya da ses ve video dosyalarını arkadaşları ve öğretmenleriyle paylaşarak İngilizce becerilerini geliştirmektedirler (Tayebinik ve Puteh, 2012).

2.3. Web 2.0 Araçlarına Yönelik Farkındalık

Farkındalık, dikkatin istemli bir biçimde ve yargısızca anlık deneyimlerin akışına yönltilmesidir (Kabat-Zinn 2003). Farkındalık, başka bir tanıma göre öznel deneyimlerin ayırmsanması ve kabullenilmesidir (Siegel vd., 2009). Baer (2003) ise, farkındalığı “içsel ve dışsal uyarıcı akışının yargısız bir biçimde gözlemlendiği bir süreç” olarak tanımlamıştır. Acar’a (2004) göre farkındalık, bireylerin duyu organları aracılığıyla çevresiyle ya da başka bir bireyle etkileşime geçerken içinde bulunduğu durumu sezmesi olarak rapor edilmiştir. Bilişsel ve duyuşsal bir etkinlik olan farkındalık, dikkati içeren zihinsel değerlendirme olarak da tanımlanmaktadır (Thera, 2008). Kişilerin zihinlerinde yeni bilişsel şemaların oluşması, bireylerde farkındalık durumunun oluştuğunun bir göstergesi olduğu belirtilmektedir (Brown ve Ryan, 2003). Ancak, farkında olma durumunun gerçekleşmesi için, yeni uyarıcının zihinde var olan şemalarla bağdaşması, yeni uyarıcıya duyuşsal olarak tepki gösterme ve yeni uyarı ile etkileşimde bulunma unsurlarının sağlanması gerekmektedir (Dökmen, 2002). Dolayısıyla farkındalık, bütün eylemlerin başlangıçta var olan hali ile zihnin tamamına işleyen bir iç görüdür (Maharaj, 1993).

Eğitimde farkındalık, öğrencilerin farkındalık kazanma durumları ve bu konudaki duyarlılıklarını belirtmektedir (Başpınar, 2023). Web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık ise öğrencilerin yabancı dil öğrenmelerini desteklemek için web 2.0 araçlarını kullanmanın farkında olma derecesi olarak tanımlanmaktadır (Selevičienė ve Burkšaitienė, 2015).

World wide web’in (www) ikinci kuşağın tanımlayan ve katılımcı bir yapıya olanak tanıyan bir dizi uygulamayı içeren web 2.0 sözü, ilk kez 2004’te Tim O’ Reilly tarafından kullanılmıştır (Arabacı ve Akıllı, 2021). Tüm bireylerin gündelik yaşamlarında sıklıkla kullandığı birçok uygulamanın yaşama geçirilmesini sağlayan araçlardan oluştuğu için şemsiye

bir kavram olan web 2.0 araçlarının tercih edilmesinin en önemli nedeni, web 1.0 araçlarından farklı olarak, yalnızca ekrandaki bilgilerin okunması değil, sosyal ve aktif ortamda birçok kullanıcının aynı ürüne ya da hedefe odaklanabilmesidir (O'Reilly, 2007). Web 2.0, internet kullanıcılarının bilgi ve içerik oluşturmak ve yaymak, sosyal ağlar aracılığıyla etkileşimde bulunmak, diğer bireylerle görevlerin yerine getirilmesinde işbirliği yapmak, var olan içeriği düzenlemek ve veri paylaşmak için birçok teknoloji aracını kullanmalarını sağlayan teknik bir çerçevedir (Jonassen vd., 2008). Bloglar, sosyal ağ hizmetleri (Facebook, Twitter vb.), wikiler, çoklu ortam paylaşım hizmetleri, ses ve görüntü dosyalarının dağıtılmasını sağlayan teknolojiler ve içerik etiketleme hizmetleri eğitimde kullanılan web 2.0 araçları arasında bulunmaktadır (Tılfarlıoğlu, 2011). Bunlara ek olarak günlükler, sunumlar, oyunlar, animasyonlar, panolar, kavram haritaları ve çizim araçları, kelime bulutları, logo ve poster uygulamaları, içerik yönetim sistemleri, kelime bulutları, çevrimiçi toplantı araçları ve anketler eğitimde kullanılan web 2.0 araçları biçiminde geliştirilebilir (Arabacı ve Akıllı, 2021; Elmas ve Geban, 2012). Eğitimde teknoloji kullanımı ile hedeflenen başarıya ulaşabilmek için öğrenci gereksinimlerinin ve teknoloji tasarımının belirlenmesi gibi bileşenler, bilginin birey tarafından yapılandırılmasını savunan güncel eğitim uygulamalarında belirtilmektedir (Gündüzalp, 2021). Her yaştan öğrenen için yaratıcı deneyim ve etkileşimlere açık ve öğrencilerin gereksinimlerine yanıt veren olanaklar sunabilen web 2.0 araçları, öğrencilerin eğitim ortamına etkin katılımları ve içeriğe müdahale olanağı tanımaktadır (Bozna, 2017; Horzum, 2007). Böylece, bireyler web 2.0 araçları üzerinde bilginin kaynağını bulmakta, bilgiyi üretmekte, bağımsız çalışabilmekte ve içeriği kendisi oluşturabilmektedir.

2.3.1. İlgili Kuram

Web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık, Teknoloji Kabul Modeli'nce açıklanmaktadır.

2.3.1.1. Teknoloji Kabul Modeli

Teknoloji Kabul Modeli (TKM), öğrencilerin web 2.0 araçlarını kullanma becerilerinin, web 2.0 farkındalıkları, web 2.0 araçlarına yönelik tutumları, web 2.0 araçlarını kullanma niyetleri ve kullanma miktarıyla anlamlı düzeyde olumlu bir ilişki içerisinde olduğunu açıklamaktadır (Selevičienė ve Burksaitienė, 2015).

Teknolojide ilerleme yaratan web 2.0 araçları, dijital platformlarda bireyler arasında sosyal etkileşimi sağladığı, her türlü bilgi alışverişini yapabildiği, iş birliğini ve iletişimi desteklediği için eğitimde kendine yer edinmiştir (Baytekin ve Su Bergil, 2021; Çiftçi ve Sağlam, 2023; Karkoulia, 2016; Tılfarlıoğlu, 2011). İngilizce eğitiminde temel bilgi iletişim

teknolojileri ile başlayan teknoloji kullanımı, yerini web 2.0 araçlarına bırakmış ve güncellenmiştir (Çiftçi ve Sağlam, 2023). Özellikle, web 2.0 teknolojilerinin kullanımının yabancı dil derslerine ve dil öğrenenlere olumlu etkisi olduğu görülmüştür (Salman ve Akay, 2022). İngilizce eğitimiyle ve çeşitli öğrenme görevleriyle birleştirilen ve birçok yarar sağlayan bu araçlar, bilgi çağının gençleri oldukları için dijital yerliler arasında popüler motivasyon araçlarıdır (Baytekin ve Su Bergil, 2021; Çiftçi ve Sağlam, 2023; Karkoulia, 2016). Bir başka deyişle, dijital öğrenen neslin öğrenme yöntemlerinin de bilgi çağında, bilgiye erişimin her an her yerde mümkün olmasıyla hızla değiştiği görülmektedir. Ayrıca, yabancı dil öğrenen dijital yerliler tekdüze giden rutinlerden sıkıldıkları için daha eğlenceli platformlara yönelmekte, web 2.0 araçlarını sosyal hayatlarında ve akademik hayatlarında düzenli olarak kullanmaktadırlar (Bozna, 2017). Son yıllarda, ülkemizde bulunan eğitim kurumlarında yaygınlaşmaya başlayan web 2.0 araçları, eğitimde teknoloji kullanımını kolaylaştırmış, özgün içerik ve materyal oluşturulmasına olanak sağlamıştır (Bozna, 2017). Özellikle, yabancı dil eğitiminde dört temel beceri olan okuma, yazma, dinleme ve konuşmanın daha etkili ve hızlı bir biçimde geliştirilmesi için özgün, çeşitli duyulara hitap eden materyaller içeren, gerçek zamanlı ve etkileşimli olarak kullanılabilen bu araçlardan yararlanılmaktadır (Kaynar, 2019). Web 2.0 teknolojilerinin yüksek etkileşimli, çok yönlü eğitimin oluşmasında etkili olduğu görülmektedir (Deperlioğlu ve Köse, 2010). Ayrıca, web 2.0 araçları İngilizce eğitiminde akademik başarıyı ve kelime hazinesini arttırmakta, temel dil becerilerine karşı duyuşsal ve bilişsel özellikleri geliştirmektedir (Yaşar Sağlık ve Yıldız, 2021).

Milli Eğitim Bakanlığı' nın [MEB] yayımladığı “2023 Yılı Eğitim Vizyonu” belgesinde de belirtildiği gibi “Öğrenme materyallerinin doğası, öğrenenlerin doğasıyla uyumlu olmak zorundadır” (MEB, 2023). Eğitim 2023 vizyonunda, aynı zamanda tüm dijital içeriklerin öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma dil becerilerinin bütüncül olarak geliştirildiği temalar bağlamında tasarlanması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2023). Baş ve Yıldırım (2018) da bu durumla ilgili “Dil öğretimi açısından dinleme, konuşma, okuma ve yazma öğrenme alanları içerisinde çevrim içi temelli geliştirilmiş eğitim ortamları, web 2.0 araçları ile oluşturulmaktadır” diye belirterek konunun önemine dikkat çekmiştir. MEB tarafından 2017’de güncellenerek yayımlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri çalışmasına göre bir öğretmenin, bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamlarına uygun materyalleri hazırlaması gerekmektedir (MEB, 2017). Üstelik, Türkiye’de MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından koordine edilen eTwinning projelerinde, çoğunlukla web 2.0 araçları kullanılmaktadır (Arabacı ve Akıllı, 2019).

Dil becerilerinin gelişimine yönelik zengin ve çeşitli seçenekler sunan bu araçları kullanarak yüksek motivasyon edinebilen öğrenciler, çoklu duyu organlarıyla eğitim ortamına etkin katılımlarıyla hem eğlenip hem öğrenmenin keyfini yaşamaktadırlar. Böylece, öğretmene az zamanda çok şey öğretebilme olanağı veren web 2.0 araçları, verimli ve kalıcı öğrenme ortamında derse katılımı artırarak disiplin sorunlarının daha az yaşanmasını da sağlamaktadır (Arabacı ve Akıllı, 2021; Çıldır ve Koçak, 2022; Kökçü, 2023). Web 2.0 uygulamaları ile oluşturulmuş öğrenme ortamında, öğrencilerin akademik başarıları ve motivasyonu artmaktadır (Gündoğdu ve Korucu, 2018). Ek olarak, web 2.0 araçları, motivasyonu yükseltmesinin yanı sıra, öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerini de geliştirmektedir (Baytekin ve Su-Bergil, 2021; Şenel, 2023). Web 2.0 araçları sayesinde, destekli anlamlı öğrenme ortamlarında kendini rahat ifade eden, sorumluluk bilinciyle ekip çalışmalarında yer alan öğrencilerin iletişim, iş birliği ve yaratıcılık becerilerinin de geliştiği görülmektedir (Demir, 2018). Bunun yanı sıra, ücretsiz erişim olanağı sağlayan ve öğrenimi geleneksel kalıpların dışına çıkaran bu araçların kullanımı kolay ve esnektir (Aras, 2016). Ayrıca, web 2.0 araçları sayesinde değerlendirme aşamasında öğrenciler anında dönüt alabilmekte ve sonuçları hızlı bir şekilde öğrenmektedirler (Yıldız ve Yıldırım, 2023).

Web 2.0 uygulamalarıyla öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğretmen arasındaki etkileşim artırılarak öğrencilerin eğlenerek öğrendiği olumlu bir sınıf iklimi oluşturulmaktadır (Yalçın, 2020). Öğrenci-öğretmen etkileşiminin zayıf olması, öğrencinin akademik başarısının düşmesine, öğrencinin duygusal-psikolojik gelişimlerinin zedelenmesine ve öğretmenin sınıf yönetiminde başarısız olmasına yol açmaktadır (Özer ve Korkmaz, 2016). Ayrıca, etkili bir öğretmen-öğrenci ilişkisi olmayan bir sınıfta öğrenmenin gerçekleşmesi zor olabileceğinden sürekli bir öğretmen –öğrenci ve hatta öğrenci – öğrenci iletişimi yabancı dil öğrenme için gerekli olan bir ders içi olgudur (Dellal ve Çınar, 2011). Ayrıca, başka bir araştırmaya göre öğretmenin olumlu tutum ve davranışları, öğretmenin öğrenciyi önemseyişini hissettirmesi, öğrenci-öğretmen ilişkilerinin iyi olması, öğrencinin öğretmeniyle duygusal açıdan sağlıklı iletişimi, dersi ve öğretmeni sevmesi yabancı dilde öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemektedir (Özer ve Korkmaz, 2016). Sınıf iklimi, fiziksel etkenler ile öğretmen ve öğrenci niteliklerini içeren bir mekanizma olarak tanımlanırken, eğitim ise öğrenciler ve eğitici arasındaki etkileşimlerle ilişkilendirilmiştir (Uzun, 2020). Ayrıca, öğrenciler artık tüketici değil, bunun yerine içerik yaratıcıları oldukları için kendi özgün ürünlerinin motive edilmiş yaratıcıları hâline gelmişlerdir (Demir, 2018). Eğitimde teknoloji kullanımı ile hedeflenen başarıya ulaşabilmek için öğrenci ihtiyaçlarının ve teknoloji tasarımının belirlenmesi gibi bileşenler, bilginin birey tarafından yapılandırılmasını ön plana çıkaran güncel eğitim

yaklaşımlarında belirtilmektedir (Gündüzalp, 2021). Ayrıca, web 2.0 araçları üzerinde içeriği öğretmen ve öğrenci birlikte hazırlayarak yapılandırmacı öğrenme, yenilikçilik ve öğretmen-öğrenci arasında gelişecek takım ruhu desteklenebilmektedir. Web 2.0 araçlarının her yaştan öğrenen için yaratıcı deneyim ve etkileşimlere açık ve öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap veren olanaklar sunabileceği belirtilmiştir (Bozna, 2017). Web 2.0 araçları, öğrencileri aktif olarak bilgi oluşturmaya teşvik etmekte, öğrenci özerkliğini ve yaratıcılığını arttırmaktadır (Karkoulia, 2016).

Öğrencilerin farkındalık kazanması, yaşadıkları dünyayı daha iyi anlamalarına ve anlamlandırmalarına yardımcı olmaktadır (Kabat-Zinn, 2003; Siegel vd., 2009). Öğrencilerin eğitimdeki farkındalıkları ise kendi öğrenme biçimlerine ve gereksinimlerine uygun bir öğrenmeye olanak sağlamaktadır (Brown ve Ryan, 2003; Thera, 2008). İçinde bulunduğumuz dijital çağda, öğrenme ortamlarında bulunan öğretmen ve öğrencilerin dijital dünyaya ilişkin gelişmelere karşı farkındalıklarının olması anlamlı görünmektedir (Yay, 2017). Çünkü, ilerleyen teknolojileri kullanamayan ve gelişen teknolojiye uyum sağlayamayan bireylerin günümüzde ve gelecek yaşantılarında başarı elde edemeyecekleri çok açıktır (Eryılmaz ve Uluyol, 2015). Bu bağlamda, Gracious ve Shyla (2012) yaptıkları çalışma ile öğretmen adaylarının dünyada yaşanan dijital değişimlerin farkında olması gerektiğini belirtmiştir. Web tabanlı teknoloji ile gelişen web 2.0 araçları, başta eğitim olmak üzere çeşitli alanlarda kullanımları nedeniyle giderek yaygınlaşmaktadır. Bu nedenle öğrencilere, öğretmen adaylarına ve öğretmenlere web 2.0 araçları hakkında farkındalık kazandırılması önemli bir adım olarak görülmektedir (Başpınar, 2023; Yay, 2017).

Bireyselleşen ve yalnızlaşan bireyin öğrenme biçimlerine uygun olan web 2.0 araçları, kendi kendine öğrenme teknolojileri olarak adlandırılmaktadır (Göker ve İnce, 2019). Bu bağlamda, öğrencileri motive etmek için onların gereksinim ve seviyelerine uygun olacak biçimde, sınıfta ve bağımsız öğrenmeleri için sınıf dışında da kullanabilecekleri bu araçlar İngilizce dil becerilerini geliştirmektedir (Chartrand, 2012; Monje, 2014). Ayrıca, öğrencilerin İngilizce öğrenirken kendilerine destek olduğundan dolayı Instagram gibi sosyal medya araçlarına karşı olumlu tutum geliştirdikleri belirtilmiştir (Akhiar vd., 2017; Teng vd., 2022). Ek olarak, öğrencilerin hedef dili öğrenmeye yönelik motivasyonlarının, olumlu tutumlarının ve web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık düzeylerinin artması, onların İngilizce dersindeki akademik başarısının artmasına anlamlı düzeyde katkı sağlamaktadır (Akpur, 2015; Arabacı ve Akıllı, 2021; Aşıksoy, 2018; Gardner, 1978; Goni vd., 2021; Gündoğdu ve Korucu, 2018; Hamlı ve Hamlı, 2021; Kazazoğlu, 2013; Yaşar Sağlık ve Yıldız, 2021; Yurtseven vd., 2014).

2.3.2. İngilizce Eğitiminde Kullanılan Web 2.0 Araçları

İngilizce eğitimini destekleyen web 2.0 araçları gibi dijital öğrenme olanaklarının uygulanmasıyla zamandan tasarruf ederek nitelikli dil eğitimi alan öğrenciler, teknoloji sayesinde yaşam boyu bağımsız öğrenme becerileri edinmektedirler (Adnyani vd., 2020).

2.3.2.1. Kahoot

Sınıfta çevrimiçi ve etkileşimli yarışmalar düzenlenebilen oyun tabanlı ve eğlenceli bir web 2.0 aracı olan Kahoot uygulamasında, öğretmenin hazırlamış olduğu soruları öğrenciler telefon ya da bilgisayar ile uygulamaya bağlanarak cevaplayabilmektedirler (Aidoune vd., 2022; Yalçın, 2020). Öğretmenlerin ve öğrencilerin hesap oluşturup kullanabildiği, ücretsiz bir web 2.0 aracı olan Kahoot ile öğrenciler oyunlarla eğlenerek öğrenmekte, böylece her öğrencinin öğrenme potansiyeli ortaya çıkmaktadır (Adnyani vd., 2020; Chiang, 2020). İngilizce eğitiminde yaygın bir biçimde kullanılan Kahoot ile bilgi yarışması (quiz), tartışma (discussion), anket (survey) ve karıştırma (jumble) gibi dört farklı türde oyunlaştırılmış eğitimler tasarlanabilmektedir (Yılmaz, 2022). Biçimlendirici değerlendirmeye etkili geri bildirim sunarak, dil öğrenimini kolaylaştıran Kahoot, öğrencilerin İngilizce'ye yönelik motivasyonunu ve tutumunu arttırmaktadır (Aidoune vd., 2022; Chiang, 2020).

2.3.2.2. Podcast

Müzik ve ses dosyaları ile başlayan ve çeşitli konularla ilgili taşınabilir ses dosyalarını temsil eden podcast, zamanla geliştirilerek görüntülü ses dosyaları olarak da kullanılmaktadır (Phiri ve Özçelik, 2023). Öğrencilerin aktif katılımını gerektiren ve İngilizce eğitiminde dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmelerine olanak tanıyan podcastler sayesinde, onlara yalnızca ek otantik dinleme materyalleri sunulmakla kalınmamakta, aynı zamanda kendi sesli yayınlarını hazırlayıp kaydetmeleri de sağlanmaktadır (Stefancik ve Stradiotová, 2020). Ayrıca, podcast ısınma etkinlikleri, okuma-dinleme öncesi ve sonrası etkinlikler, anket, tartışma soruları ve yazma etkinliği gibi materyaller de içermektedir (Chartrand, 2012). Ek olarak, içeriğe her zaman erişilebilen ve içeriğin her zaman üretilebildiği podcast aracı ile dersi tekrar etme ve her öğrenciye kendi yeteneğine uygun bir hızda öğrenme fırsatı verilerek bağımsız biçimde öğrenmek isteyen öğrencilere yararlar sağlanmaktadır (Alhassan, 2017). Böylece, kendi hızlarında bağımsız öğrenen bireylerin İngilizce'ye yönelik motivasyonları artmaktadır (Demir, 2018; Stefancik ve Stradiotová, 2020).

2.3.2.3. Blog

Kullanıcıların bireysel görüşlerini ve diğer web sitelerinin bağlantılarını belli aralıklarla kaydettiği bir web 2.0 aracı olan bloglar ile bilgilerle ilgili yorumlar yapılabilmekte, bilgiler zenginleştirilmekte ve diğer fikirlerle ilişkilendirilmektedir (Alhassan, 2017; Odabaşı vd., 2012). Bloglarda paylaşımlar, yalnızca metinle sınırlı kalmamakta; video, ses kayıtları ve kullanıcı anketleri gibi içerik türleriyle de yapılmaktadır (Phiri ve Özçelik, 2023). Bloglar bireysel olarak oluşturulabildiği gibi, öğretmenler ve öğrencilerin paylaşım yapabildiği, öğrencilerin ilgisini çeken, onlara akran dönütü sağlayan ve bireyler arasında iletişimi güçlendiren bir sohbet aracı olarak da kullanılmaktadır (Light ve Polin, 2010). İletişim becerilerini geliştirmenin yanı sıra bloglar, bireyler arasındaki etkileşimi ve eleştirel düşünme becerilerini de geliştirmektedir (Demir, 2018). Ek olarak, bloglar ile öğrenciler arasında iş birliği oluşturulacağı gibi, onların okuma ve yazma becerileri de gelişmektedir (Alhassan, 2017). Ayrıca, İngilizce öğreniminde blog kullanımının öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine olan ilgisini ve motivasyonunu arttırdığı, bağımsızlığını ve özerkliğini desteklediği ortaya koyulmuştur (Fageeh, 2011; Pinkman, 2005; Zhang, 2009).

2.3.2.4. Wiki

Wiki, kullanıcıların iş birliği içinde içerik üretebildiği, içerikler üzerinde düzeltme ve değişiklik yapabildiği (Odabaşı vd., 2012), sayfalarının oluşturulması kolay olan, bunları düzenlemek için teknik bilgi gerektirmeyen, kullanıcı dostu bir arayüze sahip olan ve dünyanın her yerinden öğrenciler düzenlemeye katılabildiği için coğrafi sınırları ortadan kaldıran bir web 2.0 aracıdır (Alhassan, 2017). Çeşitli dijital bilgi türlerinin depolanması, bilgi paylaşımı, öğrencilerin grup ya da bireysel ilerlemelerinin izlenmesi, demokratik katılımı teşvik etme, herhangi bir şeyi oluşturma, değiştirme ya da silme özgürlüğüyle öğrencileri daha fazla sorumlulukla güçlendirme, sosyal etkileşim ve iş birliği sağlama gibi kullanım alanları bulunmaktadır (Zorko, 2009). Wikiler, öğrencilerin İngilizce yazma becerilerini (Hasan ve İbrahim, 2017; Lin ve Yang, 2011; Monje, 2014), öğrenen özerkliğini (Çelik ve Aydın, 2016; Hasan ve İbrahim, 2017; Monje, 2014), kullanıcılar arasında işbirliğini (Çelik ve Aydın, 2016; Hasan ve İbrahim, 2017; Light ve Polin, 2010; Lin ve Yang, 2011) geliştirmekte, İngilizce kelime öğreniminde etkili olmaktadır (Hasan ve İbrahim, 2017). Ek olarak, öğrenciler, öğretmenler ve içerik arasında anlamlı bir etkileşim sağlayan wikilerin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonu yükselttiği rapor edilmiştir (Lin ve Yang, 2011). Bu nedenle, öğrencilerin algılanan yararlılık, özyeterlilik ve davranış açısından wikiler aracılığıyla İngilizce öğrenmeye yönelik olumlu tutuma sahip oldukları belirtilmiştir (Su vd., 2019).

2.3.2.5. Duolingo

Duolingo, web ve mobil öğrenme araçları üzerinden erişilebilen, kullanıcılara etkileşimli görseller, puan ödülleri ve yönlendirmeler sunarak öğrenimi teşvik eden, oyunlaştırılmış tasarımıyla dil öğrenmeyi eğlenceli hale getiren bir web 2.0 aracıdır (Astarilla, 2018; Fitrawati ve Syarif, 2021; Saraswati ve Purwati, 2021). Kullanıcılara kademeli bir öğretim programı sunan Duolingo’da, İngilizce eğitimi basitten zora doğru ilerlemektedir (Kökçü, 2023; Yalçın, 2020). Duolingo, öğrencilerin kelime bilgisini, dilbilgisi düzeylerini ve İngilizce’de dört temel beceri olan dinleme, okuma, konuşma ve yazmayı geliştirmek üzere çeşitli eğlenceli etkinlikler ve materyaller sunarak İngilizce’ye yönelik motivasyonu yükseltmektedir (Amin, 2021; Astarilla, 2018; Sakir ve Syamsuddin, 2023). Ayrıca, etkinlikleri yaparken hata yapıldığında geri bildirimin direkt doğru yanıt olarak verildiği, yanlış cevaplanan soruların doğru cevabı bulana kadar tekrarlandığı duolingoda ne kadar çok hata yapılırsa oturum süresinin o kadar uzadığı belirtilmiştir (Hidayati ve Diana, 2019). Ek olarak, günlük hedeflerini belirleyen, unuttuğu konuları tekrarlayan kullanıcıların bu web 2.0 aracı ile İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonu ve tutumu yüksek, bağımsız öğrenmekten keyif alan bireylere dönüştükleri rapor edilmiştir (Habibie, 2020; Saraswati ve Purwati, 2021).

2.3.2.6. Facebook

Dünyada yüz milyonlarca kullanıcısı olan Facebook ile öğrencileri düşüncelerini paylaşmaya teşvik eden çevrim içi topluluklar oluşturulmaktadır (Chartrand, 2012). Çevrim içi bir öğrenme ortamı olan Facebook, İngilizce öğrenimini kolaylaştırmakta, desteklemekte ve öğrencileri İngilizce öğrenmeye motive ederek onların İngilizce dil becerilerini geliştirmektedir (AbuSa’aleek, 2015; Kabilan vd., 2010; Kasuma a, 2017). Ek olarak, Facebook sayesinde yazma etkinlikleriyle yazma becerileri gelişmekte, akran ilişkileri güçlenmekte, öğrencilerin dil becerilerini geliştirebilecek topluluk temelli tartışmalar yoluyla İngilizce dil bilgisi inşa edilmektedir (Ayuni vd., 2017). İngilizce öğrenmeye elverişli bir ortam sunan Facebook, kullanıcıların İngilizce dil yeterliliklerini, eleştirel düşünme ve anlama becerilerini geliştirmektedir (Faryadi, 2017). Facebook’ta İngilizce şarkıların dilbilgisi açısından doğru olacak şekilde yeniden yazılması, bir filmin sonunu tekrar anlatmak, bir belgeselin eleştirel tartışması, şarkıların anlamlarının analiz edilmesi ve kelime dağarcığını geliştirme gibi etkinlikler bulunmaktadır (Kasuma b, 2017). Ayrıca, çevrim içi forumlarda tartışmak ve çevrim içi bilgi aramak gibi çevrim içi öğrenme etkinliklerine katılmak, öğrencilere kaynakları eleştirel değerlendirme, çevrim içi iletişimde etkili olma, bilgiyi süzme ve anlama becerilerini doğal bir biçimde kazanma şansı sunmaktadır (AbuSa’aleek, 2015). Bu bağlamda, Facebook,

kullanıcılarının eş zamanlı ve eş zamansız olarak anlamlı etkileşimlerde bulunduğu, çeşitli konularda özgün bilgiye eriştiği, iş birliği içinde birlikte ve birbirlerinden öğrendikleri öğrenme topluluklarının yapılandırmacılığa dayalı olduğu belirtilmiştir (Kabilan vd., 2010).

2.3.2.7. Twitter

Twitter, kullanıcıların en çok 140 karakter olmak üzere anlık ya da eş zamansız kısa mesajlar, güncellemeler, resim, video ve istedikleri sayfaların web adreslerini paylaşabildikleri bir sosyal ağ ve mikroblog hizmetidir (Albadi, 2016; Odabaşı vd., 2012). Böylece, kullanıcıların sınırlı veri, görüş, yorum ve gözlemlerini hızlı ve pratik bir biçimde birçok kişiyle paylaşabilmesi, ana noktalara odaklanarak etkili düşüncelerine ve iletişim kurmalarına yardımcı olmaktadır (Allam vd., 2017). Ek olarak, kullanımda kolaylık ve rahatlık sunan Twitter gibi mikroblog araçlarının mesajları iki ya da üç cümleyle sınırlandırması hedef dile eş zamanlı bir geçişi sağlayacaktır (Fewell, 2014). İngilizce dil öğrenme yeteneğini geliştirmede etkili bir web 2.0 aracı olan Twitter'ın en belirgin özelliklerinden biri olan öğrencilerin akranları ve öğretmenlerinden anında geri bildirim alması, İngilizce dil becerilerini geliştirmektedir (Khan vd., 2021; Taşkiran vd., 2018). Ayrıca, öğrencilerin İngilizce'de kelime bilgisi düzeyini ve dört temel dil becerilerini geliştiren Twitter'da oluşturulan öğrenme topluluğuyla, öğrenciler arasında kurulan tatlı rekabet ile onların öz düzenlemeli öğrenmeleri olumlu yönde etkilenmekte, düzenli öğrenme rutinlerini sürdüren öğrencilerin motivasyonları yükselmektedir (Sekiguchi, 2012). Ek olarak, öğrencilere İngilizce'de dört temel beceriyi geliştiren zengin, özgün ve iletişimsel deneyimler sunan Twitter'daki özgün dinleme materyalleri, onların İngilizce dinleme becerisini; paylaşılan konularla ilgili konuşma görevleri, İngilizce konuşma becerisini; özgün twitler ve metinler, İngilizce okuma becerisini; özgün ve yazı grupları oluşturularak öğrencilere güncel konuları aktarmaya katkı sağlayan amaca yönelik yazma görevleri ise, İngilizce yazma becerilerini geliştirmektedir (Albadi, 2016).

2.3.2.8. Youtube

Youtube, İngilizce öğrenirken birçok insanın kullandığı, İngilizce öğrenenlere dil öğrenme videolarından günlük dilin kullanıldığı diyaloglara, telaffuz alıştırmalarından dilbilgisi derslerine kadar çeşitli materyallere kolay erişim sağlayan, etkileşimli öğrenmeyle öğrencilerin İngilizce yeterliliğini geliştiren etkili ve elverişli bir web 2.0 aracı olarak belirtilmiştir (Julianto ve Qamariah, 2023). İngilizce öğrenenlere yalnızca zengin öğrenme kaynakları sunmakla kalmayan Youtube, aynı zamanda çeşitli biçimlerde onların etkileşimde bulunmalarını sağlayan eş zamanlı ve eş zamansız iletişim özellikleri de sunmakta, böylelikle

dil becerilerini geliştirmede etkili olan akran etkileşimini, özerk öğrenmeyi ve öğrenci merkezli öğrenmeyi teşvik etmektedir (Novawan vd., 2021). Dinleme, konuşma, yazma ve okuma gibi İngilizce dil becerilerinin yanı sıra, telaffuz, dil bilgisi ve kelime bilgisi gibi dil bileşenleriyle ilgili birçok ilgi çekici kaynak sunan Youtube ile öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerileri gelişmektedir (Aprianto, 2023; Lin, 2022). Ek olarak, eğlenceli özgün materyallerle sosyal etkinliklere katılan kullanıcıların eleştirel düşünme becerileri de gelişmektedir (Alawadh vd., 2023; Tahmina, 2023). Ayrıca, Youtube aracılığıyla videolarını yükleyip kendi kanallarını oluşturan, yüklenen videolarla ilgili yorumlar yapabilen, uygun etiketler oluşturabilen, eş zamansız etkileşim yoluyla diğer video içeriklerine geri bildirimde bulunabilen kullanıcıların İngilizce yeterlilikleri yükseldiği gibi, İngilizce'ye yönelik motivasyonları da artmaktadır (Hasan vd., 2018; Novawan vd., 2021).

2.3.2.9. Instagram

Kullanıcıların görüntü, video ve metin unsurlarıyla günlük yaşamın anlarını paylaştığı Instagram, çeşitli ve ilgi çekici İngilizce öğrenme kaynaklarıyla İngilizce öğreniminde dinamik ve keyifli bir öğrenme deneyimi yaratmaktadır (Nasution, 2023). Fotoğraf ve video paylaşımının yanı sıra, öğretmen ve öğrencilerin fotoğrafların açıklamalarına başlık yazıp okuyabildiği, paylaşımlarına belirli hashtagler (başlık etiketleri) ekleyebildiği, yorumlar yapabildiği ve doğrudan mesaj gönderebildiği Instagram ile, İngilizce'ye yönelik motivasyon yükselmektedir (Indriani vd., 2023; Sari ve Wahyudin, 2019). Ayrıca, Instagram'da İngilizce öğrenenlerin çoğu yalnızca İngilizce kullanmakta, İngilizce dil gelişimiyle ilgili sayfaları (Daily English Learning, BBC Learning English, Learn English Myself) takip etmekte, ana dili İngilizce olanlarla ya da ileri düzeyde İngilizce konuşanlarla iletişim kurmaktadır (Gonulal, 2019). Ayrıca, paylaşımlarına yapılan yorumları yapıcı geri bildirim olarak gören öğrenciler, İngilizce öğreniminde kendilerini geliştirmeye motive olmaktadır (Ayuni vd., 2017; Zarei ve Rudravarapu, 2019). Ek olarak, resim, video makaraları, karikatürler gibi birçok eğlenceli medya aracılığıyla öğrenciler İngilizce okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmenin yanı sıra, kelime dağarcıklarını da zenginleştirmektedirler (Indriani vd., 2023). Paylaşımlar, alıntılar ve altyazılı videolar gibi okuma içerikleri, İngilizce okuma becerisini; yerel ya da küresel ölçekte yapılabilen paylaşımlar ve mesajlaşmalar, yazma becerisini; şarkılar, film kesitleri gibi videolar, İngilizce dinleme becerisini; canlı yayınlar ve vlog videoları konuşma becerisini; yanlışlar, ipuçları ve günlük hayatta İngilizce'nin nasıl kullanılacağına ait bilgileri sunan videolar ya da fotoğraflar ise, dil bilgisini ve kelime dağarcığını geliştirmektedir (Rasyiid vd., 2021).

2.3.2.10. Memrise

İngilizce öğrenenleri kelime çalışmaları, dil bilgisi alıştırmaları ve etkileşimli derslerle destekleyen Memrise, aralıklı tekrar ve kelime bilgisine odaklanmaktadır (Hasif ve Darmi, 2024). Ayrıca, öğrencilerin duygularını, hayal güçlerini ve duyularını harekete geçirerek hafızalarını güçlendiren etimolojiler, eğlenceli videolar, örnek cümleler, resimler ve fotoğraflar gibi anımsatıcılar kullanılarak öğrendikleriyle bağlantı kurmalarının yanı sıra, öğrenme ilgi çekici hale getirilmektedir (Nguyen vd., 2023). Bu bağlamda ses, görsel ve hafıza teknikleriyle kelimelerin hatırlanması kolaylaşmakta, öğrenilen kelime bilgisi rutin testlerle pekiştirilmektedir (Rohim vd., 2022). Kelime öğreniminin yanı sıra, öykü yazmayı da destekleyen bir web 2.0 aracı olan Memrise aracılığıyla, İngilizce kelimeler ve dil yapıları görsellerle hafızalara yerleştirilmektedir (Yalçın, 2020). Ek olarak, kullanıcıların kendi kelime öğrenme listelerini oluşturup başkalarıyla paylaştıkları Memrise ile İngilizce’de içerik, karakterler, deyimler ya da cümleler tanımlarla ya da çevirilerle eşleştirilerek öğrenilmektedir (Wang vd., 2023). Memrise, İngilizce eşdizimli ifadelerin öğrenimine ve kalıcılığına büyük ölçüde katkı sağlayarak öğrencilerin bağımsız öğrenme becerilerini de geliştirmektedir (Esmaeili ve Shahrokhi, 2020). Bulmacalar ve bilmeceler gibi yüzlerce etkileşimli dil oyunu sunan Memrise, 30000 ana dil konuşmacı videosu, sohbet robotları ve bir telaffuz rehberiyle İngilizce konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmeye büyük ölçüde katkı sağlamaktadır (Kökçü, 2023; Mubarak ve Asri, 2021). Kısacası, özellikle öğrencilerin İngilizce kelime dağarcıklarını genişleterek İngilizce dil becerilerini geliştiren harika bir web 2.0 aracı olan Memrise, İngilizce’ye yönelik motivasyonu yükseltmektedir (Wang vd., 2023).

2.3.2.11. Busuu

İçinde 150 farklı ünite bulunan, İngilizce öğrenenlere dil bilgisi, kelime bilgisi ve deyimlerle ilgili oyunlar ve eğlenceli alıştırmalar sunan Busuu’da, onların düzey belirleme testi sonuçlarına göre ilerlemeleri sağlanmaktadır (Mubarak ve Asri, 2021). Çeşitli konularla ilgili içeriklerin Avrupa Ortak Dil Çerçevesi’ne (CEFR) göre düzenlenip aşamalı olarak zorlaştırılarak sunulduğu Busuu’da, yapılandırılmış öğrenme yolları ve konuşma pratiği olanağı bulunmaktadır (Agustina ve Fatmawati, 2024; Alviana ve Setyorini, 2024; Hall, 2020). Bu bağlamda, öğrenciler A1’den B2’ye kadar Avrupa Dil Ortak Çerçevesi’nin düzeylerini takip ederek dil öğrenme topluluğu aracılığıyla, dil becerilerini bağımsız bir biçimde ilerletmektedirler (Khairunnisa vd., 2021). Ayrıca, farklı ülkelerden olan kullanıcıların oluşturduğu dil topluluğunun Busuu’yu popüler hale getirdiği, dil topluluğunu oluşturan kullanıcıların birlikte iletişim ve etkileşim kurup birbirlerinin hatalarını düzelterek öğrendikleri

belirtilmiştir (Nafa vd., 2023). Ek olarak, öğrenenlerin düzeylerine göre hazırlanmış etkileşimli materyallerinin yer aldığı, sorular ve çalışma planlarıyla düzenli olarak ilerlemelerinin değerlendirildiği Busuu sayesinde İngilizce okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri geliştirilmektedir (Khairunnisa vd., 2021). Her konunun sonundaki değerlendirme bölümü, öğrenenlerin yeni konuya geçmeden önce öz değerlendirmelerine yardımcı olmanın yanı sıra, kendi kendine öğrenmeleriyle ilgili geri bildirim sağlamakta, böylece onların güçlü ve zayıf yönlerini belirlemelerine, öğrenme yöntemlerini ayarlayıp kendilerine yeni hedefler koymalarına olanak tanımaktadır (Agustina ve Fatmawati, 2024). İlgi çekici ve eğlenceli alıştırmaların yer aldığı Busuu sayesinde, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonlarının yükseldiği rapor edilmiştir (Nafa vd., 2023; Rohman ve Pane, 2023).

2.3.2.12. Babbel

60000'in üzerinde ders içeriği, 10000 saatten fazla eğitim materyali ve 50 saatten fazla video içeriğinden oluşan Babbel, Avrupa Ortak Dil Çerçevesi'nin dil yeterlilik standartlarına uygun olan ve 10-15 dakikalık sürelerde tamamlanabilen derslerden oluşan geniş bir kütüphane sunmaktadır (Sporn vd., 2020). Aralıklı tekrarlarla İngilizce öğreniminin pekiştirildiği, derslerin konu alanlarına, İngilizce dil becerisi türlerine ya da dil bilgisi ve kelime bilgisi gibi dil bileşenlerine göre sınıflandırıldığı Babbel, yerel gelenekler ve bölgesel farklılıklar gibi kültürel bilgilere odaklanan bir bölüm de sunmaktadır (Hall, 2020). Ayrıca, İngilizce öğrenenlerin bireysel gereksinimlerine yönelik eğitim sunmak için Sinir Dili Programlaması'nı kullanan Babbel, onların dil yeterlilik düzeylerini ve dil öğrenme hedeflerini çözümleyerek kişiselleştirilmiş geri bildirim ve rehberlikle verimli, ilgi çekici ve keyifli bir İngilizce öğrenme ortamı sağlamaktadır (Devasena, 2024). Böylece, kullanıcıların iletişim kurma ve anlam oluşturma etkinlikleriyle, kendi hızlarına uygun düzeyleri seçerek pratik yapmalarına olanak tanınmaktadır (Kökçü, 2023). Ek olarak, seyahat ve iş dünyası gibi çeşitli konuları kapsayan derslerde, yeni kelimeler bilişsel tekniklerle uzun süreli belleğe taşınmakta, ana dil konuşanları tarafından kaydedilen sesli örnekler ve diyaloglarla İngilizce dil yeterliliği geliştirilmektedir (Vesselinov ve Grego, 2016). Üstelik, Babbel'in konuşma tanıma özelliği sayesinde, öğrenciler İngilizce telaffuzlarını geliştirmektedirler (Devasena, 2024). Ses kaydı alıştırması olarak da adlandırılan bu özellik sayesinde, ana dili İngilizce olan konuşmacı tarafından söylenen dilsel öğeyi tekrar edip yeni öğrenilen öğelerle ilgili olan yazma alıştırmalarını yapan İngilizce öğrenenlerin konuşma ve yazma becerileri de geliştirilmektedir (Campos ve Freitas, 2015). Bu bağlamda, İngilizce öğrenirken Babbel uygulamasını kullanan öğrencilerin, alıştırmaları

eğlenceli buldukları ve uygulamayı kullanma konusunda oldukça hevesli oldukları belirtilmiştir (Rakhmawati ve Nugrahimi, 2023).

2.4. Teknolojiyle Birlikte Kendi Kendine Öğrenme

Bilginin hızla artmasına bağlı olarak öğrenmenin daha etkin ve daha hızlı olması gerekmektedir (Demir ve Yurdugül, 2013; Maden vd., 2011). Bu kapsamda, yeniden düzenlenen eğitim programlarına göre, öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirilmelidir (Bulut, 2008). Yenilenen öğretim programında, “Yetkinlikler” başlığı altında öğrenmeyi öğrenme; bireyin kendi başına veya grup halinde öğrenme eylemlerini gerçekleştirebilecek, zamanı yönetebilen ve bu konuda öğrenmenin peşine düşerek bunda ısrarcı olma yetkinliği olarak belirtilmiştir (MEB, 2018). Kendi kendine öğrenme, öğrenenin kendisine uygun olan çeşitli öğrenme ortamlarında kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alması ve yönlendirebilmesi temeline dayanan ve öğrenenin bunu etkili bir şekilde gerçekleştirebilmesi için gerekli olan bilişsel ve duyuşsal özelliklere sahip olmasını gerektiren, öğrenmede sürekliliği hedefleyen bir öğrenme türü olarak tanımlanmaktadır (Selvi, 2019). Kendi kendine öğrenme, bireyin öğrenmesinde kendisinin girişimde bulunması ve kendi öğrenmesinin sorumluluğunu almasıdır (Fisher vd., 2001). Pilling-Cormich (1996) ise kendi kendine öğrenmeyi, bireylerin erişilebilir çeşitli kaynaklardan önceliklerini belirleyip seçtiği bir öğrenme yaklaşımı olarak tanımlamıştır.

2.4.1. İlgili Kuramlar

Teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme, Bağımsız Çalışma Kuramı, Öz Düzenlemeli Öğrenme Kuramı ve Öz Yönelimli Öğrenme Kuramlarınca açıklanmaktadır.

2.4.1.1. Bağımsız Çalışma Kuramı

Bağımsız Çalışma Kuramı’na göre, bireyin kendi öğrenme hedeflerini belirlemede özgür bırakılması, kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi, öğrenmenin bireyselleştirilerek bireyin kendi hızına göre ilerlemesi gerektiği belirtilmektedir (Gökmen vd., 2016). Bağımsız Çalışma Kuramı ile öğrenene daha fazla özgürlük sağlayacak şekilde, uzaktan eğitimin düzenlenmesi ve öğrenen ile öğretene arasında kurulan iletişimin güçlendirilmesi gerektiği ortaya koyulmuştur (Aslantaş, 2014). Öğrenenlere bağımsız çalışma olanağı tanıyan, çalışmak için teknolojiden yararlanmalarını gerektiren sistem, Wedemeyer tarafından geliştirilmiştir (Bozkurt, 2013).

2.4.1.2. Öz Düzenlemeli Öğrenme Kuramı

Öte yandan, bireyin bağımlı öğrenenden bağımsız öğrenene doğru geçişi üzerine odaklanan Öz Düzenlemeli Öğrenme Kuramı, Bandura'nın Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı'ndan gelişmiştir (Aydın ve Atalay, 2015). Öz-düzenlemeli öğrenme, “öğrenmeyi öğrenmek” olarak tanımlanmıştır (Taranto ve Buchanan, 2020). Öz düzenlemeli öğrenme, öz yeterliliği geliştirmek için yapılan öğrenme olup özyeterliliğe sahip olan öğrenciler, öz düzenlemeli öğrenme ortamlarında daha başarılı olmaktadır (Pintrich ve De Groot, 1990). Ayrıca, öz düzenlemeli öğrenme, öğrencilerin akademik motivasyon ve başarılarının, öğrenme performanslarının, çevrim içi öğrenmenin ve liderliğin bir belirleyicisi olarak kabul edilmektedir (Cheng, 2011). Öğrenenler, öz-düzenleme ve bağımsız çalışma becerileri sayesinde, çalışmalarını kişisel çabaları ile gerçekleştirerek istedikleri zaman aralıklarında derslerine zaman ayırmaktadırlar (Üzüm vd., 2023).

2.4.1.3. Öz Yönelimli Öğrenme Kuramı

Öz Yönelimli Öğrenme Kuramı'na göre ise, öğrencinin kendi öğrenmesi için sorumluluk almasına izin vermeyen öğretmen merkezli geleneksel eğitim anlayışının aksine, öğrenmenin öğrencinin kendi öğrenme deneyimleri oluşturmaları için özgürlük ve sorumluluk sahibi olmasıyla olanaklı hale geleceği rapor edilmiştir (Gökmen vd., 2016). Ek olarak, öğrenenin bağımsızlığının ön planda olduğu öz yönelimli öğrenmeye göre, öğrenenin kendi gereksinimlerini belirleme, kendini ve diğerlerini değerlendirme, yansıtma, bilgiyi yönetme, eleştirel düşünme ve eleştirel değerlendirme gibi yeterliliklere sahip olması gerektiği belirtilmiştir (Kılınç, 2021).

Öğrenci merkezli eğitim öğrenmeyi öğrenmiş, üretken, bilgiye ulaşp onu kullanabilen, iletişim kurma becerisine sahip, teknolojiyi etkin kullanan ve kendini gerçekleştirmiş bireyler için eğitimin her aşamasında öğrenci katılımını sağlayacak biçimde yeniden yapılandırılması olarak tanımlanmıştır (Maden vd., 2011). Kendi öğrenme sorumluluklarını alan ve kendi yeteneklerinin ve becerilerinin farkında olan bireylerin yabancı dil öğreniminde başarılı oldukları rapor edilmiştir (Myers, 1990). Son yıllarda, dil öğretiminde başarılı olmak için öğrenenlerin yalnızca sınıfta değil, sınıf dışında da kendi öğrenmelerini kontrol edebilmeleri gerektiği düşüncesi kabul görmektedir (Benson, 2006; Gremmo ve Riley, 1995; Teo, 2008). Ek olarak, öğrencilerin İngilizce iletişim becerilerini ve kendi kendine öğrenme deneyimlerini geliştirmek için akıllı teknolojilerin öğretim programına dahil edilmesi gerektiği belirtilmiştir (Jeong, 2022). Ayrıca, teknolojinin bilgi kaynaklarına erişimi büyük ölçüde kolaylaştırmasıyla, teknolojinin kendi kendine öğrenme üzerinde büyük etkiye sahip olduğu belirtilmiştir (Teo vd.,

2010). Böylece, bilgi kaynaklarına erişimin büyük ölçüde kolaylaşmasıyla, öğrenciler teknolojiyi kullanarak kendi kendine öğrenme olanağı yakalamaktadırlar (Akman ve Bircan, 2021). Sınıf içinde ve sınıf dışında teknoloji kullanımı, öğrenmeyi olumlu yönde etkilemektedir (Ahmadi, 2018). Üstelik, teknoloji kullanımının kendi kendine öğrenme yeteneğinin gelişmesini de olumlu yönde etkilediği ortaya koyulmuştur (Candy, 2004; Demir vd., 2014). Örneğin mobil uygulamalar, öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmelerine, akademik başarılarına ve teknolojiyle kendi kendine öğrenme düzeylerine katkıda bulunmaktadır (Öztürk ve Korkmaz, 2022). Ek olarak, İngilizce eğitiminde mobil öğrenme araçlarının kullanmanın kendi kendine öğrenme yeteneğini geliştirdiği ve İngilizce'ye yönelik motivasyonu arttırdığı belirtilmiştir (Çakır ve Çelik, 2020; Günday ve Tahtali Çamlıoğlu, 2015; Klimova, 2018; Zhang, 2022). Teknolojiyi kullanarak kendi kendine öğrenen öğrencilerin kendi sorumluluklarını alarak, kendi motivasyonlarını kendileri sağlayarak öğrenmelerini tasarlamaları gerektiği rapor edilmiştir (Teo, 2008). Ek olarak, mobil öğrenmenin öğrencilere sağladığı kolay erişim, kullanım kolaylığı, taşınabilirlik, esnek zaman yönetimi, keyifli öğrenme ve kendi kendine öğrenmenin gelişimi gibi yararların farkında olan öğrencilerin İngilizce'de mobil öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirip başarılı oldukları belirtilmiştir (Jeong, 2022).

2.4.2. Teknolojiyle Birlikte Kendi Kendine Öğrenmenin Alt Boyutları

Öz yönetim ve niyetli öğrenme teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenmenin alt boyutlarını oluşturmaktadır.

2.4.2.1. Öz Yönetim

Taşdemir'e (2017) göre öz yönetim, bireyin kendi öğrenmesiyle ilgili kararlar alarak çalışmasının sorumluluğunu alma düzeyidir. Kendi kendini yönetebilen bireylerin, planlı davranan, net hedefler belirleyen, girişimde bulunabilen, öğrenmeye istekli, motive olmuş, öz güvenli ve özdenetim sahibi bireyler oldukları belirtilmiştir (Balta, 2018). Bu bağlamda, bilginin hızla arttığı ve sürekli değiştiği günümüzde, 21. yüzyılın gerekliliklerinden olan yaşam boyu öğrenme doğrultusunda, öz yönetim becerisine sahip olmak büyük bir önem taşımaktadır.

2.4.2.2. Niyetli Öğrenme

Niyetli öğrenme, bireylerin kendi kendine öğrenme süreçlerinde, bilgisayar ve internet gibi teknolojileri bilinçli ve etkili bir biçimde kullanmaları olarak tanımlanmıştır (Demir vd.,

2014). Niyetli öğrenme, içten motive olmuş bireylerin, tamamen bilinçli bir biçimde ve belirli bir amaç doğrultusunda gerçekleştirdiği kasıtlı bir öğrenme sürecidir (Vosniadou, 2003). Teknoloji, öğrenme ortamlarını dönüştürmeye devam etse de, öğrenenlerin sürece uzun süreli bağlılık göstermesi, özellikle teknoloji destekli ortamlarda, öğrenmenin başarısı için temel bir faktör olarak görünmektedir (Spector ve Kim, 2014). Dolayısıyla, öğrenenlerin teknoloji destekli öğrenme ortamlarında başarılı olabilmesi için, yalnızca teknolojiyi etkin bir biçimde kullanmaları değil, aynı zamanda sürece olan uzun süreli bağlılıklarını da sürdürebilmeleri önemlidir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örneklem/çalışma grubu, veri toplama araç ve tekniklerine, verilerin toplanması ve veri analizi yöntemlerine yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, ilişkisel tarama yönteminin kullanıldığı nicel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Nicel araştırmalar, sayısal verilerin istatistiksel çözümlemeleridir (Özdamar, 2017). Ayrıca, “Belli değişkenler arasındaki sebep-sonuç ilişkilerini tespit etmek ve sonuçlarını kıyaslamak için de nicel araştırma yöntemleri kullanılmaktadır ve elde edilen bulguların sayısal değerlerle ifade edilerek ölçülebilir hale getirilmesi ve araştırmanın hipoteze dayandırılarak bu hipotezlerin test edilmesidir” (Ekiz, 2003). Tarama yöntemi, geçmişte olmuş olan veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2014). Tarama çalışması, bir grubun istenen özelliklerini belirlemek için yapılan çalışmalardır (Büyüköztürk vd., 2019). Bu yöntemde var olan durumu değiştirmeden net bir şekilde ortaya koymak amaçlanmaktadır (Karasar, 2014). İlişkisel araştırma ise, birden fazla değişken arasındaki ilişkileri inceleyerek neden sonuç hakkında ipuçları sağlamayı amaçlayan bir araştırma türüdür (Cohen vd., 2011).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın hedef evrenini 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de öğrenim görmekte olan ortaöğretim öğrencileri oluşturmaktadır. Hedef evren, ulaşılması neredeyse imkansız olan ve araştırmacının ideal seçimini yansıtan soyut evrendir (Büyüköztürk vd., 2023). Araştırmanın ulaşılabilir evrenini ise, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Antalya’da öğrenim görmekte olan ortaöğretim öğrencileri oluşturmaktadır. Ulaşılabilir evren, araştırmacının ulaşabileceği ve gerçekçi seçimi olan somut evrendir (Büyüköztürk vd., 2023).

Araştırmanın örneklemi 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Antalya ilinin Kumluca ilçesinde öğrenim görmekte olan Kumluca Sosyal Bilimler Lisesi öğrencileri oluşturmaktadır.

Bu evrenden uygun (kolay ulaşılabilir, elverişli) örneklem alma yoluna gidilmiştir. Örnekleme araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden öğrenciler oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Veriler, daha önce geliştirilmiş, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış ve yayımlanmış dört ayrı psikometrik ölçek ve araştırmacının kendisinin geliştirdiği kişisel bilgi formundan oluşan araçlar yoluyla toplanmıştır. Veriler, öğrencilerden dersleri dışında kişi başına 40 dakikalık sürede toplanmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu, araştırmacı tarafından hazırlanmış olup, katılımcının cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu, mobil öğrenme araçları, web 2.0 araçları ve internet kullanım süreleri gibi bilgileri edinmeyi amaçlamaktadır.

3.3.2. Lise Düzeyi İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği

Lise Düzeyi İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği, Akmençe ve Tuncer (2023) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 12 öğeden oluşmaktadır. Bu ölçek, lise öğrencilerinin “İngilizce dersine yönelik motivasyon düzeylerini ortaya koymak” için geliştirilmiş 5’li Likert türünde bir ölçektir. Ölçme aracındaki öğelerin yanıt seçenekleri, en yüksek katılımdan en düşük katılıma doğru 1 ile 5 arası puanlanmaktadır. Ölçekteki “Okul dışında İngilizce konuşma fırsatım olsa bile İngilizce konuşmam” ifadesini içeren 6 nolu madde, “Bana kalsa İngilizce öğrenmemeyi tercih ederim” ifadesini içeren 7 nolu madde ile “Sadece sınıf geçmeye yetecek kadar İngilizce çalışırım” ifadesini içeren 12 nolu madde tersten kodlanmaktadır. Ölçekten elde edilecek daha yüksek puan, İngilizce dersine yönelik motivasyonun daha yüksek olduğunu göstermektedir (Akmençe ve Tuncer, 2023). Ölçek, “Olumlu Motivasyon”, “Olumsuz Motivasyon” ve “Motivasyon Sürekliliği” olarak 3 etkenden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach’s alfa güvenirlik katsayısı, tüm ölçek için 0,87 olarak bulunmuştur. Etkenlerin Cronbach’s alfa katsayıları ise, olumlu motivasyon boyutu için 0,83, olumsuz motivasyon boyutu için 0,60, motivasyon sürekliliği boyutu için ise 0,82 olarak bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan uyum indeksleri, GFI, CFI ve IFI değerleri sırasıyla 0,90, 0,93 ve 0,94 olarak, SRMR değeri 0,62 ve RMSEA değeri 0,08 biçiminde rapor edilmiştir (Akmençe ve Tuncer, 2023).

3.3.3. İngilizce Mobil Öğrenme Tutum Ölçeği

İngilizce Mobil Öğrenme Tutum Ölçeği, Önal ve Önal (2019) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek 21 maddeden oluşan 5'li Likert türünde bir ölçektir. Bu ölçek, öğrencilerin İngilizce mobil öğrenme tutum düzeylerini ortaya koymak için geliştirilmiştir. Ölçekte yanıtlar “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneğinden “Tamamen katılıyorum” seçeneğine doğru, 1 ile 5 arası puanlanmaktadır. Ölçekteki “Düzeltemeyeceğim hatalar yapmaktan korktuğum için İngilizce öğrenirken mobil bir cihaz kullanmaya çekinirim” ifadesini içeren 10 nolu madde ile “Mobil cihaz kullanma fırsatı verilirse, bir şekilde ona zarar verebileceğimden korkarım” ifadesini içeren 12 nolu madde tersten kodlanmaktadır. Ölçekten elde edilecek daha yüksek puan, daha yüksek düzeyde İngilizce mobil öğrenme tutumlarını göstermektedir (Önal ve Önal, 2019). Ölçek “Algılanan faydalılık”, “Davranış”, “Algılanan kontrol” ve “Etkililik” olarak 4 etkenden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach's alfa güvenirlik katsayısı tüm ölçek için 0,90 olarak bulunmuştur. Etkenlerin Cronbach's alfa katsayıları ise “Algılanan faydalılık” boyutu için 0,88, “Davranış” boyutu için 0,78, “Algılanan kontrol” boyutu için 0,73, “Etkililik” boyutu için 0,70 olarak bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan uyum indeksleri, GFI ve AGFI değerleri sırasıyla 0,90 ve 0,95, CFI, NFI ve IFI değerlerinin her biri 0,97, SRMR değeri 0,067 ve RMSEA değeri 0,061 biçiminde rapor edilmiştir (Önal ve Önal, 2019).

3.3.4. Web 2.0 Araçlarına Yönelik Farkındalık Ölçeği

Web 2.0 Araçlarına Yönelik Farkındalık Ölçeği, Arslan ve Arı (2021) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 27 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçek, öğrencilerin web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık düzeylerini belirlemek için geliştirilmiş 5'li Likert türünde bir ölçektir. Ölçme aracındaki öğelerin yanıt seçenekleri, “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneğinden “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğine doğru 1 ile 5 arası puanlanmaktadır. Ölçekteki “Web 2.0 araçlarını kullanmak beni korkutur” ifadesini içeren 19 nolu madde, “Web 2.0 araçlarının ders sırasında kullanılması, derste zaman kaybettirir” ifadesini içeren 24 nolu madde ve “Web 2.0 araçlarıyla herhangi bir içerik oluştururken sıkılırım” ifadesini içeren 27 nolu madde tersten kodlanmaktadır. Ölçekten elde edilecek daha yüksek puan, daha yüksek düzeyde web 2.0 araçlarına yönelik farkındalığı göstermektedir (Arslan ve Arı, 2021). Ölçek, “Bilme”, “Algılama” ve “Duygu” olarak 3 etkenden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı ise tüm ölçek için 0,92 olarak bulunmuştur. Etkenlerin Cronbach's alfa katsayıları ise “Bilme” boyutu için 0,92, “Algılama” boyutu için 0,90 ve “Duygu” boyutu için 0,78 olarak bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan uyum indeksleri, $\chi^2/sd = 3,15$,

RMSEA = 0,080, GFI = 0,82, CFI = 0,90, NFI = 0,85, NNFI = 0,88, CFI = 0,90 biçiminde rapor edilmiştir.

3.3.5. Çocuklar İçin Teknoloji İle Birlikte Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği

Çocuklar İçin Teknoloji İle Birlikte Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği, öğrencilerin teknoloji ile birlikte kendi kendine öğrenme düzeylerini belirlemek için geliştirilmiş ve Demir ve Yurdugül (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek 6 öğeden oluşan, 5'li Likert türünde bir ölçektir. Ölçekte yanıtlar, “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneğinden “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğine doğru 1 ile 5 arasında puanlanmaktadır. Ölçekten elde edilecek daha yüksek puan, daha yüksek düzeyde teknoloji ile birlikte kendi kendine öğrenmeyi göstermektedir (Demir ve Yurdugül, 2013). Ölçekten en az 6, en fazla 30 puan alınabilmektedir. Ölçek, öz yönetim ve niyetli öğrenme olarak 2 etkenden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach's alfa güvenilirlik katsayısı tüm ölçek için 0,72, öz yönetim boyutu için 0,52, ve niyetli öğrenme boyutu için ise 0,72 olarak bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan uyum indeksleri, tek etkenli model için CFI, NNFI ve RMSEA değerleri sırasıyla 0,95, 0,92, 0,090; ilişkili iki etkenli model için sırasıyla 0,99, 0,98, 0,046; hiyerarşik model için ise sırasıyla 0,97, 0,96 ve 0,063 biçiminde rapor edilmiştir (Demir ve Yurdugül, 2013).

3.4. Veri Toplama

Veriler, daha önce geliştirilmiş, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış ve yayımlanmış dört ayrı psikometrik ölçek ile araştırmacının geliştirdiği demografik bilgi formundan oluşan bir enstrüman aracılığı ile toplanmıştır. Öncelikle, gerekli izinler alındıktan sonra, ölçekler bir enstrümana dönüştürülerek çıktısı alınıp baskı ile çoğaltılmıştır. İkinci adımda; Antalya ilinin Kumluca ilçesindeki T.C. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Kumluca Sosyal Bilimler Lisesi'nde okumakta olan ve araştırmaya katılmaya rıza gösteren lise öğrencilerine gerekli bilgi verildikten sonra ölçek elden teslim edilmiştir. Veriler, öğrencilerden, dersleri dışında kişi başına 40 dakikalık sürede toplanmıştır. Veriler, planlandığı gibi, 12.12.2024 ile 9.01.2025 tarihleri arasında toplanmıştır. Üçüncü adımda; veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra, IBM SPSS Statistics (IBM SPSS Statistics Version 23) bilgisayar programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Son olarak; bulgular raporlaştırılmıştır.

Veri toplama araçlarının uygulama süresi her bir araç için 8 dakika olmak üzere toplam 40 dakikadır. Veri toplama araçlarına ait genel bilgiler, uygulayıcı tarafından öğrencilere anlatılmıştır. Aynı katılımcılara ilişkin ölçümler eşleştirileceği için veri toplama araçları aynı

formda toplanmıştır. Katılımcıların veri toplama araçlarını doldururken adlarını belirtmeleri, kendileriyle ilgili gerçek durumu yansıtmamalarına neden olabileceği için, katılımcılardan formlara rumuz yazmaları istenmiştir. Ölçekten alınacak verilerin not değeri taşımadığı ve verilerin gizli tutulacağı belirtilerek uygulama aşamasına geçilmiştir. Uygulama süresince öğrencilere müdahalede bulunulmadan veri toplama aşaması sonlandırılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Çalışmada toplanan veriler, bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra, IBM SPSS Statistics (IBM SPSS Statistics Version 23) bilgisayar programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Öncelikle betimsel teknikler kullanılarak normal dağılım incelenmiştir. Normal dağılan veriler için Student's t-testi, tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) testi, Pearson's r momentler çarpımı korelasyon katsayısı teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Son olarak, veriler üzerinde çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Bağımsız örneklem için Student's t-testi, iki bağımsız örneklem grubunun ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını; bağımsız örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), iki ya da daha fazla bağımsız örneklem grubunun ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını; çoklu korelasyon (Pearson's r) bir değişkenin birden fazla değişkenle ilişkisini; çoklu doğrusal regresyon analizi ise, bağımlı değişkeni tahmin etmek için bağımlı değişkenle ilişkili olan iki ya da daha fazla yordayıcı değişkenin ilişkilerini analiz etmek için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2021).

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular ve yorumlar sunulmuştur.

4.1. Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon ve Alt Boyutlarının Demografik Özelliklerine Göre T-Testi ve Tek Yönlü Anova Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyonları ve alt boyutları ile ilgili sorusu ilgili bölümde “Lise öğrencilerinin İngilizce’ye yönelik motivasyon ve alt boyutları düzeyleri demografik özelliklerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmişti. Bu sorunun yanıtlanması için, normal dağılım gösteren ve varyansların homojen dağıldığı Lise Düzeyi İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği puanı ve ölçeğin alt boyutlarının puanı, öğrencilerin cinsiyetlerine ve evde internet bulunma durumuna göre bağımsız gruplar t-testi çözümlemesi ile; sınıf düzeyi ve anne-baba eğitim düzeyine göre ise, tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA) ile istatistiksel olarak analiz edilmiştir.

4.1.1. İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon ve Alt Boyutlarının Normallik Analizine İlişkin Bulgular

Örneklem sayısı 50’nin üstünde olduğu için, normallik analizinde Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2016). İngilizce dersine yönelik motivasyon değişkeninin normallik analizinde p değeri 0, 05’in üzerinde çıktığı için normallik karşılanmıştır (p=0,20). İngilizce dersine yönelik motivasyon değişkeninin alt boyutları olan olumlu motivasyon, olumsuz motivasyon ve motivasyon sürekliliği değişkenleri için normallik diğer 3 yolla ispat edilmiştir.

Bu üç değişkenin normallik analizi sonuçları Tablo 4.1, Tablo 4.2 ve Tablo 4.3’te gösterilmiştir.

Tablo 4.1. Olumlu Motivasyon Değişkenine Ait Puanların Normal Dağılıma Uygunluğuna İlişkin Analiz Sonuçları

N	Gecerli Kayıp	364 0
Ortalama	3,20	
Ortanca	3,20	
Tepe Değer	3,00	
Standart Sapma	0,83	
Varyans	0,70	
Çarpıklık	-0,05	
Çarpıklık Hatası	0,12	
Basıklık	-0,53	
Basıklık Hatası	0,25	

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi, ortalama (3,20), ortanca (3,20) ve tepe değerler (3,00) birbirine yakın çıktığından ve çarpıklık ve basıklık değerleri (-1,+1) sınırları içinde kaldığından dolayı, puanlar normal dağılımdan önemli bir sapma göstermemiştir. Ayrıca, elde edilen z değerinin (z: 0,41) 0,05 anlamlılık düzeyi için 1,96’nın altında çıkması normal dağılımın bir göstergesidir (Büyüköztürk, 2016).

Tablo 4.2. Olumsuz Motivasyon Değişkenine Ait Puanların Normal Dağılıma Uygunluğuna İlişkin Analiz Sonuçları

N	Gecerli Kayıp	364 0
Ortalama	3,25	
Ortanca	3,33	
Tepe Değer	3,33	
Standart Sapma	0,80	
Varyans	0,65	
Çarpıklık	-0,17	
Çarpıklık Hatası	0,12	
Basıklık	-0,36	
Basıklık Hatası	0,25	

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi, ortalama (3,25), ortanca (3,33) ve tepe değerler (3,33) birbirine yakın çıktığından ve çarpıklık ve basıklık değerleri (-1,+1) sınırları içinde kaldığından dolayı, puanlar normal dağılımdan önemli bir sapma göstermemiştir. Ayrıca, elde edilen z değerinin (z: 1,41) 0,05 anlamlılık düzeyi için 1,96’nın altında çıkması normal dağılımın bir göstergesidir (Büyüköztürk, 2016).

Tablo 4.3. Motivasyon Sürekliliği Değişkenine Ait Puanların Normal Dağılıma Uygunluğuna İlişkin Analiz Sonuçları

N	Gecerli Kayıp	364 0
Ortalama	3,01	
Ortanca	3,00	
Tepe Değer	3,00	
Standart Sapma	0,83	
Varyans	0,69	
Çarpıklık	0,13	
Çarpıklık Hatası	0,12	
Basıklık	-0,44	
Basıklık Hatası	0,25	

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi, ortalama (3,20), ortanca (3,20) ve tepe değerler (3,00) birbirine yakın çıktığından ve çarpıklık ve basıklık değerleri (-1,+1) sınırları içinde kaldığından dolayı, puanlar normal dağılımdan önemli bir sapma göstermemiştir. Ayrıca, elde edilen z değerinin (z: 1,08) 0,05 anlamlılık düzeyi için 1,96'nın altında çıkması normal dağılımın bir göstergesidir (Büyüköztürk, 2016).

4.1.2. Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon ve Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyonları, alt boyutları ve cinsiyet ile ilgili alt sorusu ilgili bölümde “Lise öğrencilerinin İngilizce’ye yönelik motivasyon ve alt boyutları düzeyleri cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmişti. Araştırmanın ilgili alt sorusu olan birinci alt soruyu yanıtlamak için lise öğrencilerinin İngilizce’ye yönelik motivasyon ve alt boyutları düzeyleri puanlarının, onların cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için veriler üzerinde bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Bu çözümlemede, öğrencilerin İngilizce’ye yönelik motivasyon ve alt boyutları bağımlı değişkenler, cinsiyet ise bağımsız değişken olarak yer almıştır. Levene testinin p değerinin 0,05’ten büyük olması gerekçesiyle, varyanslar arasında fark olmadığı ve homojen dağıldığı görülmektedir. Bu anlamda, İngilizce dersine yönelik motivasyon, olumlu motivasyon, olumsuz motivasyon ve motivasyon sürekliliği için homojenlik varsayım olarak karşılanmıştır [(F=0,31), (F=0,60), (F=0,27), (F=0,70), $p>0,05$].

Çözümlemenin sonucu Tablo 4.4’te gösterilmiştir.

Tablo 4.4. Lise Öğrencilerinin İngilizce'ye Yönelik Motivasyon ve Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre T-testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	t	sd	p
İngilizce'ye Yönelik Motivasyon	Kız	268	3,26	0,73	4,61	362	0,00***
	Erkek	96	2,86	0,72			
Olumlu Motivasyon	Kız	268	3,30	0,81	3,83	362	0,00***
	Erkek	96	2,92	0,85			
Olumsuz Motivasyon	Kız	268	2,64	0,78	4,14	362	0,00***
	Erkek	96	3,03	0,80			
Motivasyon Sürekliliği	Kız	268	3,13	0,82	4,68	362	0,00***
	Erkek	96	2,68	0,76			

Not. *** $p < 0,05$

Tablo 4.4'e göre, lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik motivasyon düzeyleri, cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir $[t(362)=4,61, p<0,05]$. Kız öğrencilerin İngilizce'ye yönelik motivasyon düzeyleri ($X=3,26$), erkek öğrencilere ($X=2,86$) göre daha yüksektir (Büyüköztürk, 2016). Lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik olumlu motivasyon düzeyleri, cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir $[t(362)=3,83, p<0,05]$. Kız öğrencilerin İngilizce'ye yönelik olumlu motivasyon düzeyleri ($X=3,30$), erkek öğrencilere ($X=2,92$) göre daha yüksektir (Büyüköztürk, 2016). Lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik olumsuz motivasyon düzeyleri, cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir $[t(362)=4,14, p<0,05]$. Erkek öğrencilerin İngilizce'ye yönelik olumsuz motivasyon düzeyleri ($X=3,03$), kız öğrencilere ($X=2,64$) göre daha yüksektir (Büyüköztürk, 2016). Lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik motivasyon sürekliliği düzeyleri de, cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir $[t(362)=4,68, p<0,05]$. Kız öğrencilerin İngilizce'ye yönelik motivasyon sürekliliği düzeyleri ($X=3,13$), erkek öğrencilere ($X=2,68$) göre daha yüksektir (Büyüköztürk, 2016).

4.1.3. Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon ve Alt Boyutlarının Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü Anova Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyonları, alt boyutları ve sınıf düzeyi ile ilgili alt sorusu ilgili bölümde “Lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik motivasyon ve alt boyutları düzeyleri sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmişti. Bu soruların yanıtlanması için, normal dağılım gösteren ve varyansların homojen dağıldığı Lise Düzeyi İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği puanı ve ölçeğin alt boyutlarının puanı, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA) ile istatistiksel olarak çözümlenmiştir.

Araştırmanın ilgili alt sorusu olan ikinci alt soruyu yanıtlamak için, lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik motivasyon ve alt boyutları düzeyleri puanlarının, onların sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için veriler üzerinde tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA) uygulanmıştır. Bu çözümlemede, öğrencilerin İngilizce'ye yönelik motivasyon ve alt boyutları bağımlı değişkenler, sınıf düzeyi ise bağımsız değişken olarak yer almıştır. Levene testinin p değerinin 0,05'ten büyük olması gerekçesiyle, varyanslar arasında fark olmadığı ve homojen dağıldığı görülmektedir. Bu anlamda, İngilizce dersine yönelik motivasyon, olumlu motivasyon, olumsuz motivasyon ve motivasyon sürekliliği için homojenlik varsayım olarak karşılanmıştır [(F=15,52), (F=20,13), (F=18,29), (F=18,82), $p>0,05$].

Çözümlemenin sonucu Tablo 4.5'te gösterilmiştir.

Tablo 4.5. Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon ve Alt Boyutlarının Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

İngilizce'ye Yönelik Motivasyon					
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	40,00	3	13,33	15,52	0.00***
Gruplar İçi	166,23	360	0,46		
Toplam	206,23	363			
Olumlu Motivasyon					
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	50,00	3	16,67	20,13	0.00***
Gruplar İçi	205,03	360	0,57		
Toplam	255,03	363			
Olumsuz Motivasyon					
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	45,00	3	15,00	18,29	0.00***
Gruplar İçi	192,41	360	0,53		
Toplam	237,41	363			
Motivasyon Sürekliliği					
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	48,00	3	16,00	18,82	0.00***
Gruplar İçi	202,90	360	0,56		
Toplam	250,90	363			

Not. * $p<0,05$**

Tablo 4.5'e göre, lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik motivasyon puanları sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [F(3,360)=15,52, $p<0,05$]. Anlamlı fark, 9.sınıflar ile 11. ve 12.sınıflar arasında çıkmıştır. 9.sınıf öğrencileri ($\bar{x}=2,88$) ile 11.sınıf öğrencileri ($\bar{x}=3,20$) arasındaki fark, 11.sınıf öğrencileri lehine; 9.sınıf öğrencileri ($\bar{x}=2,88$) ile 12.sınıf öğrencileri ($\bar{x}=3,28$) arasındaki fark, 12.sınıf öğrencileri lehine çıkmıştır. Ayrıca, lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik olumlu motivasyon puanları, sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [F(3,360)=20,13, $p<0,05$]. Anlamlı fark, 9.sınıflar ile 12.sınıflar arasında çıkmıştır. 9.sınıf öğrencileri ($\bar{x}=2,95$)

ile 12.sınıf öğrencileri ($\bar{x}=3,42$) arasındaki fark, 12.sınıf öğrencileri lehine çıkmıştır. Lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik olumsuz motivasyon puanları da sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F(3,360)=18,29$, $p<0,05$]. Anlamlı fark, 9.sınıflar ile 11. ve 12.sınıflar arasında çıkmıştır. 11.sınıf öğrencileri ($\bar{x}=2,87$) ve 12.sınıf öğrencilerinin ($\bar{x}=2,89$) olumsuz motivasyon puanları, 9.sınıf öğrencilerinin olumsuz motivasyon puanlarından ($\bar{x}=3,38$) anlamlı düzeyde düşüktür. Ek olarak, lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik motivasyon sürekliliği puanları da sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F(3,360)=18,82$, $p<0,05$]. Anlamlı fark, 9.sınıflar ile 12.sınıflar arasında çıkmıştır. 9.sınıf öğrencileri ($\bar{x}=2,78$) ile 12.sınıf öğrencileri ($\bar{x}=3,24$) arasındaki fark, 12.sınıf öğrencileri lehine çıkmıştır.

4.1.4. Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon ve Alt Boyutlarının Anne ve Baba Eğitim Düzeylerine Göre Tek Yönlü Anova Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyonları, alt boyutları ve demografik özellikleri ile ilgili alt sorusu ilgili bölümde “Lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik motivasyon ve alt boyutları düzeyleri anne ve baba eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmişti. Bu soruların yanıtlanması için, normal dağılım gösteren ve varyansların homojen dağıldığı Lise Düzeyi İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği puanı ve ölçeğin alt boyutlarının puanı, öğrencilerin anne ve baba eğitim düzeylerine göre tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA) ile istatistiksel olarak çözümlenmiştir.

Araştırmanın ilgili alt sorusu olan üçüncü alt soruyu yanıtlamak için, lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik motivasyon, olumlu motivasyon, olumsuz motivasyon ve motivasyon sürekliliği düzeyleri puanlarının, anne ve baba eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için veriler üzerinde tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA) uygulanmıştır. Bu çözümlemelerde, öğrencilerin İngilizce'ye yönelik motivasyon ve alt boyutları bağımlı değişkenler, anne ve baba eğitim düzeyleri ise bağımsız değişkenler olarak yer almıştır.

Anne eğitim düzeyine göre yapılan tek yönlü varyans çözümlemesine (ANOVA) göre, Levene testinin p değerinin 0,05'ten büyük olması gerekçesiyle, varyanslar arasında fark olmadığı ve homojen dağıldığı görülmektedir. Bu anlamda, İngilizce dersine yönelik motivasyon, olumlu motivasyon, olumsuz motivasyon ve motivasyon sürekliliği için homojenlik varsayımı olarak karşılanmıştır [$F(5,358)=4,64$, $F(5,358)=3,50$, $F(5,358)=4,17$, $F(5,358)=4,57$, $p>0,05$].

Anne eğitim düzeyine göre yapılan tek yönlü varyans çözümlemesinden çıkan sonuçlar Tablo 4.6’da gösterilmiştir.

Tablo 4.6. Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon ve Alt Boyutlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

İngilizce’ye Yönelik Motivasyon					
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	12,56	5	2,51	4,64	0.00***
Gruplar İçi	193,67	358	0,54		
Toplam	206,23	363			
Olumlu Motivasyon					
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	11,89	5	2,37	3,50	0.00***
Gruplar İçi	243,14	358	0,67		
Toplam	255,03	363			
Olumsuz Motivasyon					
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	13,07	5	2,61	4,17	0.00***
Gruplar İçi	224,33	358	0,62		
Toplam	237,41	363			
Motivasyon Sürekliliği					
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	15,08	5	3,01	4,57	0.00***
Gruplar İçi	235,81	358	0,65		
Toplam	250,90	363			

Not. * $p < 0,05$**

Tablo 4.6’ya göre, lise öğrencilerinin İngilizce’ye yönelik motivasyon puanları, anne eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F(5,358)=4,64$, $F(5,358)=4,57$, $p < 0,05$]. İngilizce’ye yönelik motivasyon puanları arasındaki anlamlı fark, ilkokul ile lisans ve lisansüstü arasında çıkmıştır. Anne eğitim düzeyi lisans olan lise öğrencileri ($\bar{x}=3,40$) ile ilkokul olan lise öğrencilerinin ($\bar{x}=2,89$) arasındaki fark, anne eğitim düzeyi lisans olan lise öğrencileri lehine çıkmıştır. Anne eğitim düzeyi lisansüstü olan lise öğrencileri ($\bar{x}=3,62$) ile ilkokul olan lise öğrencilerinin ($\bar{x}=2,89$) arasındaki fark, anne eğitim düzeyi lisansüstü olan lise öğrencileri lehine çıkmıştır. Ayrıca, lise öğrencilerinin olumlu motivasyon puanları, anne eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermektedir [$F(5,358)=3,50$, $p < 0,05$]. Lise öğrencilerinin İngilizce’ye yönelik olumlu motivasyon puanları arasındaki anlamlı fark, lisans ile ilkokul arasında çıkmıştır. Anne eğitim düzeyi lisans olan lise öğrencileri ($\bar{x}=3,46$) ile ilkokul olan lise öğrencilerinin ($\bar{x}=2,92$) arasındaki fark, anne eğitim düzeyi lisans olan lise öğrencileri lehine çıkmıştır. Ek olarak, lise öğrencilerinin olumsuz motivasyon puanları, anne eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermektedir [$F(5,358)=4,17$, $p < 0,05$]. İngilizce’ye yönelik olumsuz motivasyon puanları arasındaki anlamlı fark, ilkokul ile lisansüstü arasında çıkmıştır. Annesinin eğitim düzeyi lisansüstü olan lise öğrencilerinin olumsuz motivasyon puanları ($\bar{x}=3,00$), anne eğitim düzeyi

ilkokul olan lise öğrencilerinin olumsuz motivasyon puanlarından ($\bar{x}=3,84$) anlamlı düzeyde düşüktür. Ek olarak, lise öğrencilerinin motivasyon sürekliliği puanları, anne eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F(5,358)=4,57$, $p<0,05$]. Anne eğitim düzeylerine göre, lise öğrencilerinin motivasyon sürekliliği puanları arasındaki anlamlı fark, lisans ve ilkokul arasında çıkmıştır. Anne eğitim düzeyi lisans olan lise öğrencileri ($\bar{x}=3,35$) ile ilkokul olan lise öğrencilerinin ($\bar{x}=2,75$) arasındaki fark, anne eğitim düzeyi lisans olan lise öğrencileri lehine çıkmıştır.

Baba eğitim düzeyine göre yapılan tek yönlü varyans çözümlemesine (ANOVA) göre, Levene testinin p değerinin 0,05'ten büyük olması gerekçesiyle, varyanslar arasında fark olmadığı ve homojen dağıldığı görülmektedir. Bu anlamda, İngilizce dersine yönelik motivasyon, olumlu motivasyon, olumsuz motivasyon ve motivasyon sürekliliği için homojenlik varsayım olarak karşılanmıştır [$F(5,358)=9,64$, $F(5,358)=9,51$, $F(5,358)=9,22$, $F(5,358)=9,32$, $p>0,05$].

Baba eğitim düzeyine göre yapılan tek yönlü varyans çözümlemesinden çıkan sonuçlar Tablo 4.7'de gösterilmiştir.

Tablo 4.7. Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon ve Alt Boyutlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

İngilizce'ye Yönelik Motivasyon					
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	24,47	5	4,89	9,64	0.00***
Gruplar İçi	181,76	358	0,50		
Toplam	206,23	363			
Olumlu Motivasyon					
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	29,90	5	5,98	9,51	0.00***
Gruplar İçi	225,13	358	0,62		
Toplam	255,03	363			
Olumsuz Motivasyon					
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	25,38	5	4,87	9,22	0.00***
Gruplar İçi	220,03	358	0,61		
Toplam	245,41	363			
Motivasyon Sürekliliği					
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	28,64	5	5,72	9,32	0.00***
Gruplar İçi	222,25	358	0,62		
Toplam	250,90	363			

Not. * $p<0,05$**

Tablo 4.7'ye göre, lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik motivasyon puanları, baba eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F(5,358)=9,64$, $p<0,05$]. Anlamlı fark, ilkokul ile lisans ve lisansüstü; ortaokul ile lisans ve lisansüstü; lise ile lisans ve lisansüstü arasında çıkmıştır. Baba eğitim düzeyi lisans olan lise öğrencileri ($\bar{x}=3,55$)

ile ilkokul olan lise öğrencilerinin ($\bar{x}=2,89$) arasındaki fark, baba eğitim düzeyi lisans olan lise öğrencileri lehine çıkmıştır. Baba eğitim düzeyi lisansüstü olan lise öğrencileri ($\bar{x}=3,81$) ile ilkokul olan lise öğrencilerinin ($\bar{x}=2,89$) arasındaki fark ise, baba eğitim düzeyi lisansüstü olan lise öğrencileri lehine çıkmıştır. Baba eğitim düzeyi ortaokul olan lise öğrencileri ($\bar{x}=3,00$) ile lisans olan lise öğrencilerinin ($\bar{x}=3,55$) arasındaki fark, baba eğitim düzeyi lisans olan lise öğrencileri lehine; baba eğitim düzeyi ortaokul olan lise öğrencileri ($\bar{x}=3,00$) ile lisansüstü olan lise öğrencileri ($\bar{x}=3,81$) arasındaki fark ise, baba eğitim düzeyi lisansüstü olan lise öğrencileri lehine çıkmıştır. Ek olarak, baba eğitim düzeyi lise olan lise öğrencileri ($\bar{x}=3,03$) ile lisans olan lise öğrencilerinin ($\bar{x}=3,55$) arasındaki fark, baba eğitim düzeyi lisans olan lise öğrencileri lehine; baba eğitim düzeyi lise olan lise öğrencileri ($\bar{x}=3,03$) ile lisansüstü olan lise öğrencileri ($\bar{x}=3,81$) arasındaki fark ise baba eğitim düzeyi lisansüstü olan lise öğrencileri lehine çıkmıştır.

Lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik olumlu motivasyon puanları da baba eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F(5,358)=9,51$, $p<0,05$]. Anlamlı fark, ilkokul ile lisans ve lisansüstü; ortaokul ile lisans ve lisansüstü; lise ile lisans arasında çıkmıştır. Baba eğitim düzeyi lisans olan lise öğrencileri ($\bar{x}=3,70$) ile ilkokul olan lise öğrencilerinin ($\bar{x}=2,88$) arasındaki fark, baba eğitim düzeyi lisans olan lise öğrencileri lehine çıkmıştır. Baba eğitim düzeyi lisansüstü olan lise öğrencileri ($\bar{x}=3,77$) ile ilkokul olan lise öğrencilerinin ($\bar{x}=2,88$) arasındaki fark ise, baba eğitim düzeyi lisansüstü olan lise öğrencileri lehine çıkmıştır. Baba eğitim düzeyi ortaokul olan lise öğrencileri ($\bar{x}=3,04$) ile lisans olan lise öğrencileri ($\bar{x}=3,70$) arasındaki fark, baba eğitim düzeyi lisans olan lise öğrencileri lehine, baba eğitim düzeyi lisansüstü olan lise öğrencileri ($\bar{x}=3,77$) ile ortaokul olan lise öğrencileri ($\bar{x}=3,04$) arasındaki fark ise, baba eğitim düzeyi lisansüstü olan öğrencilerin lehine çıkmıştır. Baba eğitim düzeyi lise olan lise öğrencileri ($\bar{x}=3,07$) ile lisans olan lise öğrencileri ($\bar{x}=3,70$) arasındaki fark, baba eğitim düzeyi lisans olan lise öğrencileri lehine bulunmuştur.

Lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik olumsuz motivasyon puanları, baba eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F(5,358)=9,22$, $p<0,05$]. Baba eğitim düzeyi ilkokul olan lise öğrencilerinin olumsuz motivasyon puanları, ($\bar{x}=3,85$) baba eğitim düzeyi lisansüstü olan lise öğrencilerinin olumsuz motivasyon puanlarından ($\bar{x}=3,06$) anlamlı düzeyde yüksektir. Baba eğitim düzeyi ortaokul olan lise öğrencilerinin olumsuz motivasyon puanları ($\bar{x}=3,55$), baba eğitim düzeyi lisans olan lise öğrencilerinin olumsuz motivasyon puanlarından ($\bar{x}=3,10$) ve baba eğitim düzeyi lisansüstü olan lise öğrencilerinin olumsuz motivasyon puanlarından ($\bar{x}=3,06$) anlamlı düzeyde yüksektir. Baba eğitim düzeyi lisansüstü olan lise öğrencilerinin olumsuz motivasyon puanları ($\bar{x}=3,06$)

ise, baba eğitim düzeyi lise olan lise öğrencilerinin olumsuz motivasyon puanlarından ($\bar{x}=3,58$) anlamlı düzeyde düşüktür.

Lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik motivasyon sürekliliği puanları da baba eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F(5,358)=9,32$, $p<0,05$]. Baba eğitim düzeyi lisans olan ($\bar{x}=3,39$) ve baba eğitim düzeyi lisansüstü olan lise öğrencilerinin motivasyon sürekliliği puanları ($\bar{x}=3,81$), baba eğitim düzeyi ilkokul olan ($\bar{x}=2,71$), ortaokul olan ($\bar{x}=2,85$) ve lise olan lise öğrencilerinin motivasyon sürekliliği puanlarından ($\bar{x}=2,89$) anlamlı düzeyde yüksektir.

4.1.5. Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon ve Alt Boyutlarının Evlerinde İnternet Bağlantısı Olma Durumuna Göre T-Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyonları, alt boyutları ve demografik özellikleri ile ilgili alt sorusu ilgili bölümde “Lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik motivasyon ve alt boyutları düzeyleri evlerinde internet bağlantısı olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmişti. Bu sorunun yanıtlanması için normal dağılım gösteren ve varyansların homojen dağıldığı Lise Düzeyi İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği puanı ve ölçeğin alt boyutlarının puanı, öğrencilerin evlerinde internet bağlantısı olma durumuna göre, bağımsız gruplar t-testi çözümlemesi ile istatistiksel olarak çözümlenmiştir.

Araştırmanın ilgili alt sorusunu yanıtlamak için lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik motivasyon düzeyleri puanlarının, onların evlerinde internet bağlantısı olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için veriler üzerinde bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Bu çözümlemede, öğrencilerin İngilizce'ye yönelik motivasyon ve alt boyutları bağımlı değişkenler, evde internet bağlantısı olması durumu ise, bağımsız değişken olarak yer almıştır. Levene testinin p değerinin 0,05'ten büyük olması gerekçesiyle, varyanslar arasında fark olmadığı ve homojen dağıldığı görülmektedir. Bu anlamda, İngilizce dersine yönelik motivasyon, olumlu motivasyon, olumsuz motivasyon ve motivasyon sürekliliği için homojenlik varsayım olarak karşılanmıştır [$(F=0,03)$, $(F=1,68)$, $(F=1,89)$, $(F=0,68)$, $p>0,05$].

Çözümlemenin sonucu Tablo 4.8'de gösterilmiştir.

Tablo 4.8. Lise Öğrencilerinin İngilizce'ye Yönelik Motivasyon ve Alt Boyutlarının Evlerinde İnternet Bağlantısı Olma Durumuna Göre T-testi Sonuçları

	Evde İnternet	N	$\bar{x}$	S	t	sd	p
İngilizce'ye Yönelik Motivasyon	Evet	281	3,25	0,72	4,78	362	0,00***
	Hayır	83	2,82	0,73			
Olumlu Motivasyon	Evet	281	3,30	0,79	4,41	362	0,00***
	Hayır	83	2,85	0,89			
Olumsuz Motivasyon	Evet	281	2,65	0,81	4,26	362	0,00***
	Hayır	83	3,07	0,71			
Motivasyon Sürekliliği	Evet	281	3,11	0,79	4,32	362	0,00***
	Hayır	83	2,67	0,87			

Not. *** $p < 0,05$

Tablo 4.8'e göre, lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik motivasyon düzeyleri, evlerinde internet bağlantısı olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t(362)=4,78$, $p < 0,05$]. Evlerinde internet bağlantısı olan lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik motivasyon düzeyleri ($X=3,25$), evlerinde internet bağlantısı olmayan lise öğrencilerine ($X=2,82$) göre daha yüksektir (Büyüköztürk, 2016). Lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik olumlu motivasyon düzeyleri, evlerinde internet bağlantısı olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t(362)=4,41$, $p < 0,05$]. Evlerinde internet bağlantısı olan lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik olumlu motivasyon düzeyleri ($X=3,30$), evlerinde internet bağlantısı olmayan lise öğrencilerine ($X=2,85$) göre daha yüksektir (Büyüköztürk, 2016). Lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik olumsuz motivasyon düzeyleri, evlerinde internet bağlantısı olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t(362)=4,26$, $p < 0,05$]. Evlerinde internet bağlantısı olan lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik olumsuz motivasyon düzeyleri ($X=2,65$), evlerinde internet bağlantısı olmayan lise öğrencilerine ($X=3,07$) göre daha düşüktür (Büyüköztürk, 2016). Lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik motivasyon sürekliliği düzeyleri, evlerinde internet bağlantısı olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t(362)=4,32$, $p < 0,05$]. Evlerinde internet bağlantısı olan lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik motivasyon sürekliliği düzeyleri ($X=3,11$), evlerinde internet bağlantısı olmayan lise öğrencilerine ($X=2,67$) göre daha yüksektir (Büyüköztürk, 2016).

4.2. Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon ve Alt Boyutlarının Öğrenme Alışkanlıklarına Göre T-Testi ve Tek Yönlü Anova Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyonları, alt boyutları ve öğrenme alışkanlıkları ile ilgili alt sorusu ilgili bölümde “Lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik motivasyon ve alt boyutları düzeyleri öğrenme alışkanlıklarına göre istatistiksel olarak

anlamli düzeyde fark gstermekte midir?" biçiminde ifade edilmişti. Bu sorunun yanıtlanması için normal dağılım gösteren ve varyansların homojen dağıldığı Lise Düzeyi İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği puanı ve ölçeğin alt boyutlarının puanı, öğrencilerin İngilizce öğrenmek için internet kullanma durumuna göre, bağımsız gruplar t-testi çözümlemesi ile; okul dışı İngilizce konuşma sıklığı durumuna göre, tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA) ile istatistiksel olarak çözümlenmiştir.

4.2.1. Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon ve Alt Boyutlarının İngilizce Öğrenmek İçin İnternet Kullanma Durumuna Göre T-Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyonları, alt boyutları ve İngilizce öğrenmek için internet kullanma durumu ile ilgili alt sorusu ilgili bölümde "Lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik motivasyon ve alt boyutları düzeyleri İngilizce öğrenmek için internet kullanma durumuna göre istatistiksel olarak anlamli düzeyde fark göstermekte midir?" biçiminde ifade edilmişti. Araştırmanın ilgili alt sorusunu yanıtlamak için, lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik motivasyon düzeyleri puanlarının, İngilizce öğrenmek için internet kullanma durumuna göre, istatistiksel olarak anlamli bir düzeyde farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için veriler üzerinde bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Bu çözümlemede, öğrencilerin İngilizce'ye yönelik motivasyon ve alt boyutları bağımlı değişkenler, İngilizce öğrenmek için internet kullanma durumu ise bağımsız değişken olarak yer almıştır. Levene testinin p değerinin 0,05'ten büyük olması gerekçesiyle, varyanslar arasında fark olmadığı ve homojen dağıldığı görülmektedir. Bu anlamda, İngilizce dersine yönelik motivasyon, olumlu motivasyon, olumsuz motivasyon ve motivasyon sürekliliği için homojenlik varsayım olarak karşılanmıştır [(F=0,05), (F=0,51), (F=0,07), (F=0,03), p>0,05].

Çözümlemenin sonucu Tablo 4.9'da gösterilmiştir.

Tablo 4.9. Lise Öğrencilerinin İngilizce'ye Yönelik Motivasyon ve Alt Boyutlarının İngilizce Öğrenmek İçin İnternet Kullanma Durumuna Göre T-testi Sonuçları

	İngilizce İçin İnternet	N	$\bar{x}$	S	t	sd	p
İngilizce'ye Yönelik Motivasyon	Evet	277	3,33	0,68	8,77	362	0,00***
	Hayır	87	2,59	0,68			
Olumlu Motivasyon	Evet	277	3,37	0,76	7,54	362	0,00***
	Hayır	87	2,65	0,82			
Olumsuz Motivasyon	Evet	277	2,55	0,74	8,67	362	0,00***
	Hayır	87	3,34	0,70			
Motivasyon Sürekliliği	Evet	277	3,18	0,77	7,39	362	0,00***
	Hayır	87	2,47	0,78			

Not. *** $p<0,05$

Tablo 4.9'a göre, lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik motivasyon düzeyleri İngilizce öğrenmek için internet kullanma durumuna göre, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t(362)=8,77, p<0,05$]. İngilizce öğrenmek için interneti kullanan lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik motivasyon düzeyleri ($X=3,33$), İngilizce öğrenmek için internet kullanmayan lise öğrencilerine ($X=2,59$) göre daha yüksektir (Büyüköztürk, 2016). Lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik olumlu motivasyon düzeyleri, İngilizce öğrenmek için internet kullanma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t(362)=7,54, p<0,05$]. İngilizce öğrenmek için interneti kullanan lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik olumlu motivasyon düzeyleri ($X=3,37$), İngilizce öğrenmek için internet kullanmayan lise öğrencilerine ($X=2,65$) göre daha yüksektir (Büyüköztürk, 2016). Lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik olumsuz motivasyon düzeyleri, İngilizce öğrenmek için internet kullanma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t(362)=8,67, p<0,05$]. İngilizce öğrenmek için interneti kullanan lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik olumsuz motivasyon düzeyleri ($X=2,55$), İngilizce öğrenmek için internet kullanmayan lise öğrencilerine ($X=3,34$) göre daha düşüktür (Büyüköztürk, 2016). Lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik motivasyon sürekliliği düzeyleri, İngilizce öğrenmek için internet kullanma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t(362)=7,39, p<0,05$]. İngilizce öğrenmek için interneti kullanan lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik motivasyon sürekliliği düzeyleri ($X=3,18$), İngilizce öğrenmek için interneti kullanmayan lise öğrencilerine ($X=2,47$) göre daha yüksektir (Büyüköztürk, 2016).

4.2.2. Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon ve Alt Boyutlarının Okul Dışında İngilizce Konuşma Sıklığına Göre Tek Yönlü Anova Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyonları, alt boyutları ve okul dışında İngilizce konuşma sıklığı ile ilgili alt sorusu ilgili bölümde “Lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik motivasyon ve alt boyutları düzeyleri okul dışında İngilizce konuşma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmişti. Bu sorunun yanıtlanması için, normal dağılım gösteren ve varyansların homojen dağıldığı Lise Düzeyi İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği puanı ve ölçeğin alt boyutlarının toplam puanı, öğrencilerin okul dışında İngilizce konuşma sıklığına göre tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA) ile istatistiksel olarak çözümlenmiştir.

Araştırmanın ilgili alt sorusunu yanıtlamak için, lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik motivasyon, olumlu motivasyon, olumsuz motivasyon ve motivasyon sürekliliği düzeyleri puanlarının okul dışında İngilizce konuşma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir

düzeyde farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için veriler üzerinde tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA) uygulanmıştır. Bu çözümlemede, öğrencilerin İngilizce'ye yönelik motivasyon ve alt boyutları bağımlı değişkenler, okul dışında İngilizce konuşma sıklığı ise bağımsız değişken olarak yer almıştır. Levene testinin p değerinin 0,05'ten büyük olması gerekçesiyle, varyanslar arasında fark olmadığı ve homojen dağıldığı görülmektedir. Bu anlamda, İngilizce dersine yönelik motivasyon, olumlu motivasyon, olumsuz motivasyon ve motivasyon sürekliliği için homojenlik varsayım olarak karşılanmıştır [F(5,358)=45,04, F(5,358)=36,73, F(5,358)=32,33, F(5,358)=34,19, $p>0,05$].

Çözümlemelerden çıkan sonuçlar Tablo 4.10'da gösterilmiştir.

Tablo 4.10. Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon ve Alt Boyutlarının Okul Dışında İngilizce Konuşma Sıklığına Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

İngilizce'ye Yönelik Motivasyon					
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	79,64	5	15,92	45,04	0.00***
Gruplar İçi	126,59	358	0,35		
Toplam	206,23	363			
Olumlu Motivasyon					
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	86,48	5	17,29	36,73	0.00***
Gruplar İçi	168,55	358	0,47		
Toplam	255,03	363			
Olumsuz Motivasyon					
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	73,85	5	14,77	32,33	0.00***
Gruplar İçi	163,55	358	0,45		
Toplam	237,41	363			
Motivasyon Sürekliliği					
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	81,09	5	16,22	34,19	0.00***
Gruplar İçi	169,80	358	0,47		
Toplam	250,90	363			

Not. * $p<0,05$**

Tablo 4.10'a göre, lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik motivasyon puanları, okul dışında İngilizce konuşma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [F(5,358)=45,04, $p<0,05$]. Anlamlı fark, İngilizce'yi okul dışında hiç kullanmayan öğrencilerle en az birkaç ayda bir kez, en az ayda bir kez, en az haftada bir kez, haftada birkaç kez ve her gün kullananların; en az birkaç ayda bir kez kullananlarla en az haftada bir kez, haftada birkaç kez ve her gün kullananların; en az ayda bir kez kullananlarla haftada birkaç kez ve her gün kullananların; en az haftada bir kez kullananlarla haftada birkaç kez ve her gün kullananların arasında çıkmıştır. İngilizce'yi okul dışında hiç kullanmayan lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik motivasyon puanları ($\bar{x}=2,25$), İngilizce'yi okul dışında en az birkaç ayda bir kez ($\bar{x}=2,75$), en az ayda bir kez ($\bar{x}=3,00$), en az haftada bir kez ($\bar{x}=3,21$), haftada birkaç kez

($\bar{x}=3,56$) ve her gün konuşan öğrencilerden ($\bar{x}=3,89$) anlamlı düzeyde düşüktür. Ayrıca, İngilizce'yi okul dışında en az birkaç ayda bir kez kullananların İngilizce'ye yönelik motivasyon puanları, ($\bar{x}=2,75$) en az haftada bir kez ($\bar{x}=3,21$), haftada birkaç kez ($\bar{x}=3,56$) ve her gün kullananlardan ($\bar{x}=3,89$) anlamlı düzeyde düşüktür. Ek olarak, İngilizce'yi okul dışında haftada birkaç kez kullananların ($\bar{x}=3,56$) ve her gün kullananların İngilizce'ye yönelik motivasyon puanları ($\bar{x}=3,89$), en az ayda bir kez kullananlardan ($\bar{x}=3,00$) ve en az haftada bir kez kullananlardan ($\bar{x}=3,21$) anlamlı düzeyde yüksektir.

Lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik olumlu motivasyon puanları, okul dışında İngilizce konuşma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F(5,358)=36,73$, $p<0,05$]. Anlamlı fark, İngilizce'yi okul dışında hiç kullanmayan öğrencilerle en az birkaç ayda bir kez, en az ayda bir kez, en az haftada bir kez, haftada birkaç kez ve her gün kullananların; en az birkaç ayda bir kez kullananlarla en az haftada bir kez, haftada birkaç kez ve her gün kullananların; en az ayda bir kez kullananlarla haftada birkaç kez ve her gün kullananların; en az haftada bir kez kullananlarla her gün kullananların arasında çıkmıştır. İngilizce'yi okul dışında hiç kullanmayan lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik olumlu motivasyon puanları ($\bar{x}=2,25$), İngilizce'yi okul dışında en az birkaç ayda bir kez ($\bar{x}=2,80$), en az ayda bir kez ($\bar{x}=3,03$), en az haftada bir kez ($\bar{x}=3,27$), haftada birkaç kez ($\bar{x}=3,61$) ve her gün konuşan öğrencilerden ($\bar{x}=3,97$) anlamlı düzeyde düşüktür. Ayrıca, İngilizce'yi okul dışında en az birkaç ayda bir kez kullananların İngilizce'ye yönelik olumlu motivasyon puanları, ($\bar{x}=2,80$) en az haftada bir kez ($\bar{x}=3,27$), haftada birkaç kez ($\bar{x}=3,61$) ve her gün kullananlardan ($\bar{x}=3,97$) anlamlı düzeyde düşüktür. Ek olarak, İngilizce'yi okul dışında haftada birkaç kez kullananların ($\bar{x}=3,61$) ve her gün kullananların İngilizce'ye yönelik olumlu motivasyon puanları ($\bar{x}=3,97$), en az ayda bir kez kullananlardan ($\bar{x}=3,03$) anlamlı düzeyde yüksektir. En az haftada bir kez kullananların olumlu motivasyon puanları ($\bar{x}=3,27$) ise her gün kullananlardan ($\bar{x}=3,97$) anlamlı düzeyde düşüktür.

Lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik olumsuz motivasyon puanları, okul dışında İngilizce konuşma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F(5,358)=32,33$, $p<0,05$]. Anlamlı fark, İngilizce'yi okul dışında hiç kullanmayan öğrencilerle en az birkaç ayda bir kez, en az ayda bir kez, en az haftada bir kez, haftada birkaç kez ve her gün kullananların; en az birkaç ayda bir kez kullananlarla haftada birkaç kez ve her gün kullananların; en az ayda bir kez kullananlarla haftada birkaç kez ve her gün kullananların; en az haftada bir kez kullananlarla haftada birkaç kez ve her gün kullananların arasında çıkmıştır. İngilizce'yi okul dışında hiç kullanmayan lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik olumsuz motivasyon puanları ($\bar{x}=3,68$), İngilizce'yi okul dışında en az birkaç ayda bir kez ($\bar{x}=3,09$), en

az ayda bir kez ($\bar{x}=2,84$), en az haftada bir kez ($\bar{x}=2,74$), haftada birkaç kez ($\bar{x}=2,35$) ve her gün konuşan öğrencilerden ($\bar{x}=2,06$) anlamlı düzeyde yüksektir. Ayrıca, İngilizce’yi okul dışında en az birkaç ayda bir kez kullananların İngilizce’ye yönelik olumsuz motivasyon puanları, ($\bar{x}=3,09$) haftada birkaç kez ($\bar{x}=2,35$) ve her gün kullananlardan ($\bar{x}=2,06$) anlamlı düzeyde yüksektir. Ek olarak, İngilizce’yi okul dışında haftada birkaç kez kullananların ($\bar{x}=2,35$) ve her gün kullananların İngilizce’ye yönelik olumsuz motivasyon puanları ($\bar{x}=2,06$), en az ayda bir kez kullananlardan ($\bar{x}=2,84$) ve en az haftada bir kez kullananlardan ($\bar{x}=2,74$) anlamlı düzeyde düşüktür.

Lise öğrencilerinin İngilizce’ye yönelik motivasyon sürekliliği puanları, okul dışında İngilizce konuşma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F(5,358)=34,19$, $p<0,05$]. Anlamlı fark, İngilizce’yi okul dışında hiç kullanmayan öğrencilerle en az ayda bir kez, en az haftada bir kez, haftada birkaç kez ve her gün kullananların; en az birkaç ayda bir kez kullananlarla en az haftada bir kez, haftada birkaç kez ve her gün kullananların; en az ayda bir kez kullananlarla haftada birkaç kez ve her gün kullananların; en az haftada bir kez kullananlarla her gün kullananların arasında çıkmıştır. İngilizce’yi okul dışında hiç kullanmayan lise öğrencilerinin İngilizce’ye yönelik motivasyon sürekliliği puanları ($\bar{x}=2,20$), İngilizce’yi okul dışında en az ayda bir kez ($\bar{x}=2,81$), en az haftada bir kez ($\bar{x}=3,12$), haftada birkaç kez ($\bar{x}=3,43$) ve her gün konuşan öğrencilerden ($\bar{x}=3,76$) anlamlı düzeyde düşüktür. Ayrıca, İngilizce’yi okul dışında en az birkaç ayda bir kez kullananların İngilizce’ye yönelik motivasyon sürekliliği puanları ($\bar{x}=2,54$), en az haftada bir kez kullananlardan ($\bar{x}=3,12$) haftada birkaç kez ($\bar{x}=3,43$) ve her gün kullananlardan ($\bar{x}=3,76$) anlamlı düzeyde düşüktür. Ek olarak, İngilizce’yi okul dışında haftada birkaç kez kullananların ($\bar{x}=3,43$) ve her gün kullananların İngilizce’ye yönelik motivasyon sürekliliği puanları ($\bar{x}=3,76$), en az ayda bir kez kullananlardan ($\bar{x}=2,81$) anlamlı düzeyde yüksektir. Okul dışında her gün İngilizce konuşan lise öğrencilerinin İngilizce’ye yönelik motivasyon sürekliliği puanları ($\bar{x}=3,76$) ve en az haftada bir kez konuşanların motivasyon sürekliliği puanları ($\bar{x}=3,12$) arasındaki fark, okul dışında her gün İngilizce konuşan lise öğrencileri lehine çıkmıştır.

4.3. Lise Öğrencilerinin İngilizce Mobil Öğrenme Tutumlarının Demografik Özelliklerine Göre T-Testi ve Tek Yönlü Anova Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın öğrencilerin İngilizce mobil öğrenme ile ilgili sorusu ilgili bölümde “Lise öğrencilerinin İngilizce mobil öğrenme tutum düzeyleri demografik özelliklerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmişti. Bu sorunun yanıtlanması için, normal dağılım gösteren ve varyansların homojen dağıldığı İngilizce

Mobil Öğrenme Tutum Ölçeği puanı, öğrencilerin cinsiyetlerine ve evde internet bulunma durumuna göre, bağımsız gruplar t-testi çözümlemesi ile; sınıf düzeyi ve anne-baba eğitim düzeyine göre ise, tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA) ile istatistiksel olarak analiz edilmiştir.

4.3.1. İngilizce Mobil Öğrenme Tutumunun Normallik Analizine İlişkin Bulgular

Örneklem sayısı 50'nin üstünde olduğu için, normallik analizinde Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2016). İngilizce mobil öğrenme tutum değişkeninin normallik analizinde, p değeri 0,05'in üzerinde çıktığı için normallik karşılanmıştır. ($p=0,20$).

4.3.2. Lise Öğrencilerinin İngilizce Mobil Öğrenme Tutum Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın öğrencilerin İngilizce mobil öğrenme tutum düzeyleri ve cinsiyet ile ilgili alt sorusu ilgili bölümde “Lise öğrencilerinin İngilizce mobil öğrenme tutum düzeyleri cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmişti. Araştırmanın ilgili alt sorusunu yanıtlamak için normal dağılım gösteren ve varyansların homojen dağıldığı İngilizce Mobil Öğrenme Tutum Ölçeği puanı, öğrencilerin cinsiyetlerine göre bağımsız gruplar t-testi çözümlemesi ile istatistiksel olarak çözümlenmiştir. Levene testinin p değerinin 0,05'ten büyük olması gerekçesiyle, varyanslar arasında fark olmadığı ve homojen dağıldığı görülmektedir. Bu anlamda, İngilizce mobil öğrenme tutum için homojenlik varsayım olarak karşılanmıştır [$(F=0,51)$, $p>0,05$]. Bu çözümlemede, öğrencilerin İngilizce mobil öğrenme tutum düzeyleri bağımlı değişken, cinsiyet ise bağımsız değişken olarak yer almıştır.

Çözümlemenin sonucu Tablo 4.11'de gösterilmiştir.

Tablo 4.11. Lise Öğrencilerinin İngilizce Mobil Öğrenme Tutum Puanlarının Cinsiyete Göre T-testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	t	sd	p
İngilizce Mobil Öğrenme Tutum	Kız	268	3,48	0,72	5,07	362	0,02***
	Erkek	96	2,92	0,77			

Not. *** $p<0,05$

Tablo 4.11'e göre, lise öğrencilerinin İngilizce mobil öğrenme tutum düzeyi puanları, cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t(362)=5,07$, $p<0,05$]. Kız öğrencilerin İngilizce mobil öğrenme tutum düzeyleri ($X=3,48$), erkek öğrencilere ($X=2,92$) göre daha yüksektir (Büyüköztürk, 2016).

4.3.3. Lise Öğrencilerinin İngilizce Mobil Öğrenme Tutum Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü Anova Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın öğrencilerin İngilizce mobil öğrenme tutum düzeyleri ve sınıf düzeyi ile ilgili alt sorusu ilgili bölümde “Lise öğrencilerinin İngilizce mobil öğrenme tutum düzeyleri sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmişti. Araştırmanın ilgili alt sorusunu yanıtlamak için, lise öğrencilerinin İngilizce Mobil Öğrenme Tutum Ölçeği puanlarının öğrencilerin sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için veriler üzerinde tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA) uygulanmıştır. Bu çözümlemede, öğrencilerin İngilizce mobil öğrenme tutum düzeyleri bağımlı değişken, sınıf düzeyi ise bağımsız değişken olarak yer almıştır. Levene testinin p değerinin 0,05’ten büyük olması gerekçesiyle, varyanslar arasında fark olmadığı ve homojen dağıldığı görülmektedir. Bu anlamda, İngilizce mobil öğrenme tutum için homojenlik varsayım olarak karşılanmıştır [$F(3,360)=42,38$, $p>0,05$].

Çözümlemelerden çıkan sonuçlar Tablo 4.12’de gösterilmiştir.

Tablo 4.12. Lise Öğrencilerinin İngilizce Mobil Öğrenme Tutum Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	55,18	3	18,39	42,38	0,00***
Gruplar İçi	156,25	360	0,43		
Toplam	211,44	363			

Not. * $p<0,05$**

Tablo 4.12’ye göre, lise öğrencilerinin İngilizce mobil öğrenme tutum puanları sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F(3,360)=42,38$, $p<0,05$]. Anlamlı fark, 9.sınıflar ile 10.,11.ve 12.sınıflar arasında; 10.sınıflar ile 12.sınıflar arasında ve 11.sınıflar ile 12.sınıflar arasında çıkmıştır. 9.sınıf öğrencileri ($\bar{x}=3,96$) ile 10.sınıf öğrencileri ($\bar{x}=2,90$), 11.sınıf öğrencileri ($\bar{x}=3,05$) ve 12.sınıf öğrencileri ($\bar{x}=3,63$) arasındaki fark, 9.sınıf öğrencileri lehine çıkmıştır. 12.sınıf öğrencileri ($\bar{x}=3,63$) ile 10.sınıf öğrencileri ($\bar{x}=2,90$) ve 11.sınıf öğrencileri ($\bar{x}=3,05$) arasındaki fark ise 12.sınıf öğrencileri lehine çıkmıştır.

4.3.4. Lise Öğrencilerinin İngilizce Mobil Öğrenme Tutum Puanlarının Anne ve Baba Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Anova Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın öğrencilerin İngilizce mobil öğrenme tutum düzeyleri ile ilgili alt sorusu ilgili bölümde “Lise öğrencilerinin İngilizce mobil öğrenme tutum düzeyleri anne ve baba eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmişti. Bu sorunun yanıtlanması için, normal dağılım gösteren ve varyansların homojen dağıldığı İngilizce Mobil Öğrenme Tutum Ölçeği puanı, öğrencilerin

anne ve baba eğitim düzeylerine göre tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA) ile istatistiksel olarak çözümlenmiştir.

Araştırmanın ilgili alt sorusunu yanıtlamak üzere, lise öğrencilerinin İngilizce Mobil Öğrenme Tutum Ölçeği puanlarının öğrencilerin anne ve baba eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için veriler üzerinde tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA) uygulanmıştır. Bu çözümlemelerde, öğrencilerin İngilizce mobil öğrenme tutum düzeyleri bağımlı değişken, anne ve baba eğitim düzeyleri ise bağımsız değişkenler olarak yer almıştır.

Anne eğitim düzeyine göre yapılan tek yönlü varyans çözümlemesine (ANOVA) göre, Levene testinin p değerinin 0,05'ten büyük olması gerekçesiyle, varyanslar arasında fark olmadığı ve homojen dağıldığı görülmektedir. Bu anlamda, İngilizce mobil öğrenme tutum için homojenlik varsayım olarak karşılanmıştır [$F(5,358)=5,99$, $p>0,05$].

Anne eğitim düzeyine göre yapılan tek yönlü varyans çözümlemesinden çıkan sonuçlar Tablo 4.13'te gösterilmiştir.

Tablo 4.13. Lise Öğrencilerinin İngilizce Mobil Öğrenme Tutum Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	16,32	5	3,26	5,99	0,00***
Gruplar İçi	195,12	358	0,54		
Toplam	211,44	363			

Not. * $p<0,05$**

Tablo 4.13'e göre, lise öğrencilerinin İngilizce mobil öğrenme tutum puanları anne eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F(5,358)=5,99$, $p<0,05$]. Anlamlı fark, ilkokul ile önlisans, lisans ve lisansüstü arasında çıkmıştır. Anne eğitim düzeyi ilkokul olan lise öğrencilerinin İngilizce mobil öğrenme tutum puanları ($\bar{x}=3,13$), önlisans olan ($\bar{x}=3,74$), lisans olan ($\bar{x}=3,60$) ve lisansüstü olan lise öğrencilerinden ($\bar{x}=3,94$) anlamlı düzeyde düşüktür.

Baba eğitim düzeyine göre yapılan tek yönlü varyans çözümlemesine (ANOVA) göre, Levene testinin p değerinin 0,05'ten büyük olması gerekçesiyle, varyanslar arasında fark olmadığı ve homojen dağıldığı görülmektedir. Bu anlamda, İngilizce mobil öğrenme tutum için homojenlik varsayım olarak karşılanmıştır [$F(5,358)=9,64$, $p>0,05$]. Bu çözümlemede, öğrencilerin İngilizce mobil öğrenme tutum düzeyi bağımlı değişken, baba eğitim düzeyi ise bağımsız değişken olarak yer almıştır.

Baba eğitim düzeyine göre yapılan tek yönlü varyans çözümlemesinden çıkan sonuçlar Tablo 4.14'te gösterilmiştir.

Tablo 4.14. Lise Öğrencilerinin İngilizce Mobil Öğrenme Tutum Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	25,10	5	5,02	9,64	0,00***
Gruplar İçi	186,34	358	0,52		
Toplam	211,44	363			

Not. * $p < 0,05$**

Tablo 4.14'e göre, lise öğrencilerinin İngilizce mobil öğrenme tutum puanları, baba eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F(5,358)=9,64$, $p < 0,05$]. Anlamlı fark, ilkokul ile lisans ve lisansüstü; ortaokul ile lisans ve lisansüstü; lise ile lisans ve lisansüstü arasında çıkmıştır. Baba eğitim düzeyi ilkokul olan lise öğrencileri ($\bar{x}=3,19$) ile lisans olan lise öğrencilerinin ($\bar{x}=3,86$) arasındaki fark, baba eğitim düzeyi lisans olan lise öğrencileri lehine; baba eğitim düzeyi ilkokul olan lise öğrencileri ($\bar{x}=3,19$) ile lisansüstü olan lise öğrencileri ($\bar{x}=3,94$) arasındaki fark, baba eğitim düzeyi lisansüstü olan lise öğrencileri lehine çıkmıştır. Ayrıca, baba eğitim düzeyi ortaokul olan lise öğrencileri ($\bar{x}=3,26$) ile lisans olan lise öğrencilerinin ($\bar{x}=3,86$) arasındaki fark, baba eğitim düzeyi lisans olan lise öğrencileri lehine; baba eğitim düzeyi ortaokul olan lise öğrencileri ($\bar{x}=3,26$) ile lisansüstü olan lise öğrencileri ($\bar{x}=3,94$) arasındaki fark ise baba eğitim düzeyi lisansüstü olan lise öğrencileri lehine çıkmıştır. Ek olarak, baba eğitim düzeyi lisans ($\bar{x}=3,86$) ve lisansüstü olan ($\bar{x}=3,94$) lise öğrencilerinin İngilizce mobil öğrenme tutum puanları, baba eğitim düzeyi lise olan lise öğrencilerinin İngilizce mobil öğrenme tutum puanlarından ($\bar{x}=3,23$) anlamlı düzeyde yüksektir.

4.3.5. Lise Öğrencilerinin İngilizce Mobil Öğrenme Tutum Puanlarının Evlerinde İnternet Bağlantısı Olma Durumuna Göre T-Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın öğrencilerin İngilizce mobil öğrenme tutum düzeyleri ile ilgili alt sorusu, ilgili bölümde “Lise öğrencilerinin İngilizce mobil öğrenme tutum düzeyleri evlerinde internet bağlantısı olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmişti. Bu sorunun yanıtlanması için İngilizce Mobil Öğrenme Tutum Ölçeği puanı, öğrencilerin evlerinde internet bağlantısı olma durumuna göre bağımsız gruplar t-testi çözümlemesi ile istatistiksel olarak çözümlenmiştir.

Araştırmanın ilgili alt sorusunu yanıtlamak üzere, lise öğrencilerinin İngilizce mobil öğrenme tutum düzeyleri puanlarının, evlerinde internet bağlantısı olma durumuna göre, istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için, veriler üzerinde bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Levene testinin p değerinin 0,05'ten büyük olması gerekçesiyle, varyanslar arasında fark olmadığı ve homojen dağıldığı

görülmektedir. Bu anlamda, İngilizce mobil öğrenme tutum için homojenlik varsayım olarak karşılanmıştır [(F=1,62), $p>0,05$]. Bu çözümlemede, öğrencilerin İngilizce mobil öğrenme tutum düzeyleri bağımlı değişken, evlerinde internet bağlantısı olma durumu ise, bağımsız değişken olarak yer almıştır.

Çözümlemenin sonucu Tablo 4.15'te gösterilmiştir.

Tablo 4.15. Lise Öğrencilerinin İngilizce Mobil Öğrenme Tutum Puanlarının Evlerinde İnternet Bağlantısı Olma Durumuna Göre T-testi Sonuçları

	Evde İnternet	N	$\bar{x}$	S	t	sd	p
İngilizce Mobil Öğrenme Tutum	Evet	281	4,25	0,72	5,12	362	0,00***
	Hayır	83	3,85	0,63			

Not. * $p<0,05$**

Tablo 4.15'e göre, lise öğrencilerinin İngilizce mobil öğrenme tutum düzeyi puanları, evlerinde internet bağlantısı olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t(362)=5,12$, $p<0,05$]. Evlerinde internet bağlantısı olan öğrencilerin İngilizce mobil öğrenme tutum düzeyleri ($X=4,25$), evlerinde internet bağlantısı olmayan öğrencilere ($X=3,85$) göre daha yüksektir (Büyüköztürk, 2016).

4.4. Lise Öğrencilerinin İngilizce Mobil Öğrenme Tutum Puanlarının Öğrenme Alışkanlıklarına Göre T-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın öğrencilerin İngilizce mobil öğrenme tutum düzeyleri ile ilgili alt sorusu ilgili bölümde “Lise öğrencilerinin İngilizce mobil öğrenme tutum düzeyleri öğrenme alışkanlıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmişti. Bu sorunun yanıtlanması için İngilizce Mobil Öğrenme Tutum Ölçeği puanı, öğrencilerin İngilizce öğrenmek için internet kullanma durumuna göre bağımsız gruplar t-testi çözümlemesi ile; okul dışı İngilizce konuşma sıklığı durumuna göre ise, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile istatistiksel olarak çözümlenmiştir.

4.4.1. Lise Öğrencilerinin İngilizce Mobil Öğrenme Tutum Puanlarının İngilizce Öğrenmek İçin İnternet Kullanma Durumuna Göre T-Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın öğrencilerin İngilizce mobil öğrenme tutum düzeyleri ve İngilizce öğrenmek için internet kullanımı ile ilgili alt sorusu ilgili bölümde “Lise öğrencilerinin İngilizce mobil öğrenme tutum düzeyleri İngilizce öğrenmek için internet kullanma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmişti.

Araştırmanın ilgili alt sorusunu yanıtlamak için, lise öğrencilerinin İngilizce mobil öğrenme tutum düzeyleri puanlarının, İngilizce öğrenmek için internet kullanma durumuna göre, istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için, veriler üzerinde bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Levene testinin p değerinin 0,05'ten büyük olması gerekçesiyle, varyanslar arasında fark olmadığı ve homojen dağıldığı görülmektedir. Bu anlamda, İngilizce mobil öğrenme tutum için homojenlik varsayım olarak karşılanmıştır [(F=2,70), $p>0,05$]. Bu çözümlemede, öğrencilerin İngilizce mobil öğrenme tutum düzeyleri bağımlı değişken, İngilizce öğrenmek için internet kullanma durumu ise bağımsız değişken olarak yer almıştır.

Çözümlemenin sonucu Tablo 4.16'da gösterilmiştir.

Tablo 4.16. Lise Öğrencilerinin İngilizce Mobil Öğrenme Tutum Puanlarının İngilizce Öğrenmek İçin İnternet Kullanma Durumuna Göre T-testi Sonuçları

	İngilizce İçin İnternet	N	$\bar{x}$	S	t	sd	p
İngilizce Mobil Öğrenme Tutum	Evet	277	3,50	0,68	4,39	362	0,02***
	Hayır	87	3,10	0,76			

Not. * $p<0,05$**

Tablo 4.16'ya göre, lise öğrencilerinin İngilizce mobil öğrenme tutum düzeyi puanları, İngilizce öğrenmek için internet kullanma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t(362)=4,39$, $p<0,05$]. İngilizce öğrenmek için internet kullanan öğrencilerin İngilizce mobil öğrenme tutum düzeyleri ($X=3,50$), İngilizce öğrenmek için internet kullanmayan öğrencilere ($X=3,10$) göre daha yüksektir (Büyüköztürk, 2016).

4.4.2. Lise Öğrencilerinin İngilizce Mobil Öğrenme Tutum Puanlarının Okul Dışında İngilizce Konuşma Sıklığına Göre Tek Yönlü Anova Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın öğrencilerin İngilizce mobil öğrenme tutum düzeyleri ve okul dışında İngilizce konuşma sıklığı ile ilgili alt sorusu ilgili bölümde “Lise öğrencilerinin İngilizce mobil öğrenme tutum düzeyleri okul dışında İngilizce konuşma sıklığı durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmişti. Bu sorunun yanıtlanması için, İngilizce Mobil Öğrenme Tutum Ölçeği toplam puanı, öğrencilerin okul dışında İngilizce konuşma sıklığına göre tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA) ile istatistiksel olarak çözümlenmiştir.

Araştırmanın ilgili alt sorusunu yanıtlamak üzere, lise öğrencilerinin İngilizce Mobil Öğrenme Tutum Ölçeği toplam puanlarının öğrencilerin okul dışında İngilizce konuşma sıklığına göre, istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için, veriler üzerinde tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA) uygulanmıştır.

Levene testinin p değerinin 0,05'ten büyük olması gerekçesiyle, varyanslar arasında fark olmadığı ve homojen dağıldığı görülmektedir. Bu anlamda, İngilizce mobil öğrenme tutum için homojenlik varsayım olarak karşılanmıştır [F(5,358)=12,68, $p>0,05$]. Bu çözümlemede, öğrencilerin İngilizce mobil öğrenme tutum düzeyleri bağımlı değişken, okul dışında İngilizce konuşma sıklığı ise bağımsız değişken olarak yer almıştır.

Çözümlemeden çıkan sonuçlar Tablo 4.17'de gösterilmiştir.

Tablo 4.17. Lise Öğrencilerinin İngilizce Mobil Öğrenme Tutum Puanlarının Okul Dışında İngilizce Konuşma Sıklığına Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	52,86	5	10,57	12,68	0,00***
Gruplar İçi	158,58	358	0,44		
Toplam	211,44	363			

Not. * $p<0,05$**

Tablo 4.17'ye göre, lise öğrencilerinin İngilizce mobil öğrenme tutum puanları, okul dışında İngilizce konuşma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [F(5,358)=12,68, $p<0,05$]. Anlamlı fark, İngilizce'yi okul dışında hiç kullanmayan öğrencilerle en az haftada bir kez, haftada birkaç kez ve her gün kullananların; en az birkaç ayda bir kez kullananlarla haftada birkaç kez ve her gün kullananların; en az ayda bir kez kullananlarla her gün kullananların; en az haftada bir kez kullananlarla her gün kullananların arasında çıkmıştır. İngilizce'yi okul dışında hiç kullanmayan lise öğrencilerinin İngilizce mobil öğrenme tutum düzeyi puanları ($\bar{x}=2,75$), en az haftada bir kez ($\bar{x}=3,30$), haftada birkaç kez ($\bar{x}=3,52$) ve her gün konuşan öğrencilerden ($\bar{x}=3,80$) anlamlı düzeyde düşüktür. Ayrıca, İngilizce'yi okul dışında en az birkaç ayda bir kez kullananların İngilizce mobil öğrenme tutum düzeyi puanları, ($\bar{x}=2,90$) haftada birkaç kez ($\bar{x}=3,52$) ve her gün kullananlardan ($\bar{x}=3,80$) anlamlı düzeyde düşüktür. Ek olarak, İngilizce'yi okul dışında her gün kullananların İngilizce mobil öğrenme tutum düzeyi puanları ($\bar{x}=3,80$) ile en az ayda bir kez kullananların ($\bar{x}=3,10$) ve en az haftada bir kez kullananların ($\bar{x}=3,30$) İngilizce mobil öğrenme tutum düzeyi puanları arasındaki fark, İngilizce'yi okul dışında her gün konuşan öğrenciler lehine çıkmıştır.

4.5. Lise Öğrencilerinin Web 2.0 Araçlarına Yönelik Farkındalık Puanlarının Demografik Özelliklerine Göre T-Testi ve Tek Yönlü Anova Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın öğrencilerin web 2.0 araçlarına yönelik farkındalıkları ile ilgili sorusu ilgili bölümde “Lise öğrencilerinin web 2.0 araçlarına yönelik farkındalıkları demografik özelliklerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark göstermekte midir?” biçiminde ifade

edilmişti. Bu sorunun yanıtlanması için, normal dağılım gösteren ve varyansların homojen dağıldığı Web 2.0 Araçlarına Yönelik Farkındalık Ölçeği puanı öğrencilerin cinsiyetlerine ve evde internet bulunma durumuna göre bağımsız gruplar t-testi çözümlemesi ile; sınıf düzeyi ve anne-baba eğitim düzeyine göre ise, tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA) ile istatistiksel olarak analiz edilmiştir.

4.5.1. Web 2.0 Araçlarına Yönelik Farkındalığın Normallik Analizine İlişkin Bulgular

Örneklem sayısı 50'nin üstünde olduğu için normallik analizinde Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2016). Web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık değişkeninin normallik analizinde, p değeri 0,05'in üzerinde çıktığı için normallik karşılanmıştır. (p=0,06).

4.5.2. Lise Öğrencilerinin Web 2.0 Araçlarına Yönelik Farkındalıkları Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın öğrencilerin web 2.0 farkındalık düzeyleri ve cinsiyet ile ilgili alt sorusu ilgili bölümde “Lise öğrencilerinin web 2.0 araçlarına yönelik farkındalıkları cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmişti. Araştırmanın ilgili alt sorusunu yanıtlamak için, lise öğrencilerinin web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık düzeyleri puanlarının, onların cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için veriler üzerinde bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Levene testinin p değerinin 0,05'ten büyük olması gerekçesiyle, varyanslar arasında fark olmadığı ve homojen dağıldığı görülmektedir. Bu anlamda, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık için homojenlik varsayım olarak karşılanmıştır [(F=0,75), p>0,05]. Bu çözümlemelerde, öğrencilerin web 2.0 araçlarına yönelik farkındalıkları bağımlı değişken, cinsiyet ise bağımsız değişken olarak yer almıştır.

Çözümlemenin sonucu Tablo 4.18'de gösterilmiştir.

Tablo 4.18. Lise Öğrencilerinin Web 2.0 Araçlarına Yönelik Farkındalıkları Puanlarının Cinsiyete Göre T-testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	t	sd	p
Web 2.0 Araçları Farkındalığı	Kız	268	3,42	0,70	3,45	362	0,00***
	Erkek	96	2,90	0,65			

Not. * $p < 0,05$**

Tablo 4.18'e göre, lise öğrencilerinin web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık düzeyi puanları, cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [t(362)=3,45, p<0,05]. Kız öğrencilerin web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık düzeyi (X=3,42), erkek öğrencilere (X=2,90) göre daha yüksektir (Büyüköztürk, 2016).

4.5.3. Lise Öğrencilerinin Web 2.0 Araçlarına Yönelik Farkındalıkları Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü Anova Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın öğrencilerin web 2.0 farkındalık düzeyleri ve sınıf düzeyi ile ilgili alt sorusu ilgili bölümde “Lise öğrencilerinin web 2.0 araçlarına yönelik farkındalıkları sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmişti. Araştırmanın ilgili alt sorusunu yanıtlamak için, lise öğrencilerinin Web 2.0 Araçlarına Yönelik Farkındalık Ölçeği puanlarının öğrencilerin sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için, veriler üzerinde tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA) uygulanmıştır. Bu çözümlemede, öğrencilerin web 2.0 araçlarına yönelik farkındalıkları bağımlı değişken, sınıf düzeyi ise bağımsız değişken olarak yer almıştır. Levene testinin p değerinin 0,05’ten büyük olması gerekçesiyle, varyanslar arasında fark olmadığı ve homojen dağıldığı görülmektedir. Bu anlamda, İngilizce mobil öğrenme tutum için homojenlik varsayım olarak karşılanmıştır [F(3,360)=77,36, p>0,05]. Çözümlemeden çıkan sonuçlar Tablo 4.19’da gösterilmiştir.

Tablo 4.19. Lise Öğrencilerinin Web 2.0 Araçlarına Yönelik Farkındalıkları Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	78,22	3	26,07	77,36	0,00***
Gruplar İçi	121,33	360	0,33		
Toplam	199,55	363			

Not: * p<0,05**

Tablo 4.19’a göre, lise öğrencilerinin web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık puanları, sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [F(3,360)=77,36, p<0,05]. Anlamlı fark, 9.sınıflar ile 10. ve 11.; 12.sınıflar ile 10. ve 11. sınıflar arasında çıkmıştır. 9.sınıf öğrencileri ($\bar{x}$ =3,85) ile 10.sınıf öğrencileri ($\bar{x}$ =2,69) ve 11. sınıf öğrencileri ($\bar{x}$ =2,90) arasındaki fark, 9.sınıf öğrencileri lehine; 12. sınıf öğrencileri ($\bar{x}$ =3,65) ile 10. sınıf öğrencileri ($\bar{x}$ =2,69) ve 11. sınıf öğrencileri ($\bar{x}$ =2,90) arasındaki fark ise, 12.sınıf öğrencileri lehine çıkmıştır.

4.5.4. Lise Öğrencilerinin Web 2.0 Araçlarına Yönelik Farkındalıkları Puanlarının Anne ve Baba Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Anova Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın öğrencilerin web 2.0 farkındalık düzeyleri ile ilgili alt sorusu ilgili bölümde “Lise öğrencilerinin web 2.0 araçlarına yönelik farkındalıkları anne ve baba eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmişti. Bu sorunun yanıtlanması için, normal dağılım gösteren ve varyansların homojen dağıldığı Web 2.0 Araçlarına Yönelik Farkındalık Ölçeği puanı, öğrencilerin anne ve baba

eğitim düzeylerine göre tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA) ile istatistiksel olarak çözümlenmiştir.

Araştırmanın ilgili alt sorusunu yanıtlamak için, lise öğrencilerinin Web 2.0 Araçlarına Yönelik Farkındalık Ölçeği toplam puanlarının öğrencilerin anne ve baba eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için veriler üzerinde tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA) uygulanmıştır. Bu çözümlemelerde, öğrencilerin web 2.0 araçlarına yönelik farkındalıkları bağımlı değişken, anne ve baba eğitim düzeyleri ise bağımsız değişken olarak yer almıştır.

Anne eğitim düzeyine göre yapılan tek yönlü varyans çözümlemesine (ANOVA) göre, Levene testinin p değerinin 0,05'ten büyük olması gerekçesiyle, varyanslar arasında fark olmadığı ve homojen dağıldığı görülmektedir. Bu anlamda, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık için homojenlik varsayım olarak karşılanmıştır [$F(5,358)=7,78$, $p>0,05$]. Bu çözümlemede, öğrencilerin web 2.0 araçlarına yönelik farkındalıkları bağımlı değişken, anne eğitim düzeyi ise bağımsız değişken olarak yer almıştır.

Anne eğitim düzeyine göre yapılan tek yönlü varyans çözümlemesinden çıkan sonuçlar Tablo 4.20'de gösterilmiştir.

Tablo 4.20. Lise Öğrencilerinin Web 2.0 Araçlarına Yönelik Farkındalıkları Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	19,57	5	3,91	7,78	0,00***
Gruplar İçi	179,98	358	0,50		
Toplam	199,55	363			

Not. * $p<0,05$**

Tablo 4.20'ye göre, lise öğrencilerinin web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık puanları anne eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F(5,358)=7,78$, $p<0,05$]. Anlamlı fark, ilkokul ile önlisans, lisans ve lisansüstü; önlisans ile ortaokul ve lise arasında çıkmıştır. Anne eğitim düzeyi ilkokul olan lise öğrencilerinin web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık puanları ($\bar{x}=3,07$), önlisans ($\bar{x}=3,76$), lisans ($\bar{x}=3,53$) ve lisansüstü olan lise öğrencilerinden ($\bar{x}=3,83$) anlamlı düzeyde düşüktür. Ayrıca, anne eğitim düzeyi önlisans olan lise öğrencileri ($\bar{x}=3,76$) ile lise olan lise öğrencileri ($\bar{x}=3,29$) ve ortaokul olan lise öğrencilerinin ($\bar{x}=3,17$) arasındaki fark, anne eğitim düzeyi önlisans olan lise öğrencileri lehine çıkmıştır.

Baba eğitim düzeyine göre yapılan tek yönlü varyans çözümlemesine (ANOVA) göre, Levene testinin p değerinin 0,05'ten büyük olması gerekçesiyle, varyanslar arasında fark olmadığı ve homojen dağıldığı görülmektedir. Bu anlamda, web 2.0 araçlarına yönelik

farkındalık için homojenlik varsayım olarak karşılanmıştır [$F(5,358)=10,64$, $p>0,05$]. Bu çözümlemede, öğrencilerin web 2.0 araçlarına yönelik farkındalıkları bağımlı değişken, baba eğitim düzeyi ise bağımsız değişken olarak yer almıştır.

Baba eğitim düzeyine göre yapılan tek yönlü varyans çözümlemesinden çıkan sonuçlar Tablo 4.21’de gösterilmiştir.

Tablo 4.21. Lise Öğrencilerinin Web 2.0 Araçlarına Yönelik Farkındalıkları Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	25,83	5	5,16	10,64	0,00***
Gruplar İçi	173,72	358	0,48		
Toplam	199,55	363			

Not. * $p<0,05$**

Tablo 4.21’e göre, lise öğrencilerinin web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık puanları, baba eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F(5,358)=10,64$, $p<0,05$]. Anlamlı fark, ilkökul ile önlisans, lisans ve lisansüstü; ortaokul ile lisans ve lisansüstü; lise ile lisans ve lisansüstü arasında çıkmıştır. Baba eğitim düzeyi ilkökul olan lise öğrencilerinin web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık puanları ($\bar{x}=3,05$), önlisans olan ($\bar{x}=3,57$), lisans olan ($\bar{x}=3,72$) ve lisansüstü olan lise öğrencilerinden ($\bar{x}=3,89$) anlamlı düzeyde düşüktür. Ayrıca, baba eğitim düzeyi ortaokul olan lise öğrencileri ($\bar{x}=3,16$) ile lisans olan lise öğrencilerinin ($\bar{x}=3,72$) arasındaki fark, baba eğitim düzeyi lisans olan lise öğrencileri lehine; baba eğitim düzeyi ortaokul olan lise öğrencileri ($\bar{x}=3,16$) ile lisansüstü olan lise öğrencilerinin ($\bar{x}=3,89$) arasındaki fark ise, baba eğitim düzeyi lisansüstü olan lise öğrencileri lehine çıkmıştır. Ek olarak, baba eğitim düzeyi lisans olan lise öğrencilerinin web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık puanları ($\bar{x}=3,72$) ile baba eğitim düzeyi lisansüstü olan lise öğrencilerinin web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık puanları ($\bar{x}=3,89$), baba eğitim düzeyi lise olan lise öğrencilerinin web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık puanlarından ($\bar{x}=3,17$) anlamlı düzeyde yüksektir.

4.5.5. Lise Öğrencilerinin Web 2.0 Araçlarına Yönelik Farkındalıkları Puanlarının Evlerinde İnternet Bağlantısı Olma Durumuna Göre T-Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın öğrencilerin web 2.0 farkındalık düzeyleri ile ilgili alt sorusu ilgili bölümde “Lise öğrencilerinin web 2.0 araçlarına yönelik farkındalıkları evlerinde internet bağlantısı olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmişti. Bu sorunun yanıtlanması için, Web 2.0 Araçlarına Yönelik Farkındalık Ölçeği puanı, öğrencilerin evlerinde internet bağlantısı olma durumuna göre, bağımsız gruplar t-testi çözümlemesi ile istatistiksel olarak çözümlenmiştir.

Araştırmanın ilgili alt sorusunu yanıtlamak üzere, lise öğrencilerinin web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık düzeyleri puanlarının, evlerinde internet bağlantısı olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için, veriler üzerinde bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Levene testinin p değerinin 0,05'ten büyük olması gerekçesiyle, varyanslar arasında fark olmadığı ve homojen dağıldığı görülmektedir. Bu anlamda, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık için homojenlik varsayım olarak karşılanmıştır [(F=1,52), $p>0,05$]. Bu çözümlemede, öğrencilerin web 2.0 araçlarına yönelik farkındalıkları bağımlı değişken, evlerinde internet bağlantısı olma durumu ise bağımsız değişken olarak yer almıştır. Çözümlemenin sonucu Tablo 4.22'de gösterilmiştir.

Tablo 4.22. Lise Öğrencilerinin Web 2.0 Araçlarına Yönelik Farkındalıkları Puanlarının Evde İnternet Kullanma Durumuna Göre T-testi Sonuçları

	Evde İnternet	N	$\bar{x}$	S	t	sd	p
Web 2.0 Araçları Farkındalığı	Evet	281	3,58	0,75	3,19	362	0,00***
	Hayır	83	3,00	0,70			

Not. * $p<0,05$**

Tablo 4.22'ye göre, lise öğrencilerinin web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık puanları, evlerinde internet bağlantısı olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t(362)=3,19$, $p<0,05$]. Evlerinde internet bağlantısı olan öğrencilerin web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık düzeyleri ($X=3,58$), evlerinde internet bağlantısı olmayan öğrencilere ($X=3,00$) göre daha yüksektir (Büyüköztürk, 2016).

4.6. Lise Öğrencilerinin Web 2.0 Araçlarına Yönelik Farkındalıkları Puanlarının Öğrenme Alışkanlıklarına Göre T-Testi ve Tek Yönlü Anova Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın öğrencilerin web 2.0 farkındalık düzeyleri ile ilgili alt sorusu ilgili bölümde “Lise öğrencilerinin web 2.0 araçlarına yönelik farkındalıkları öğrenme alışkanlıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmişti. Bu soruların yanıtlanması için, Web 2.0 Araçlarına Yönelik Farkındalık Ölçeği puanı, öğrencilerin İngilizce öğrenmek için internet kullanma durumuna göre, bağımsız gruplar t-testi çözümlemesi ile; okul dışı İngilizce konuşma sıklığı durumuna göre ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile istatistiksel olarak çözümlenmiştir.

4.6.1. Lise Öğrencilerinin Web 2.0 Araçlarına Yönelik Farkındalıkları Puanlarının İngilizce Öğrenmek İçin İnternet Kullanma Durumuna Göre T-Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın öğrencilerin web 2.0 farkındalık düzeyleri ve İngilizce öğrenmek için internet kullanımı ile ilgili alt sorusu ilgili bölümde “Lise öğrencilerinin web 2.0 araçlarına yönelik farkındalıkları İngilizce öğrenmek için internet kullanma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmişti. Bu soruların yanıtlanması için, Web 2.0 Araçlarına Yönelik Farkındalık Ölçeği puanı, öğrencilerin İngilizce öğrenmek için internet kullanma durumuna göre bağımsız gruplar t-testi çözümlemesi ile istatistiksel olarak çözümlenmiştir.

Levene testinin p değerinin 0,05’ten büyük olması gerekçesiyle, varyanslar arasında fark olmadığı ve homojen dağıldığı görülmektedir. Bu anlamda, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık için homojenlik varsayım olarak karşılanmıştır [(F=0,98), $p>0,05$]. Bu çözümlemede, öğrencilerin web 2.0 araçlarına yönelik farkındalıkları bağımlı değişken, İngilizce öğrenmek için internet kullanma durumu ise bağımsız değişken olarak yer almıştır. Çözümlemenin sonucu Tablo 4.23’te gösterilmiştir.

Tablo 4.23. Lise Öğrencilerinin Web 2.0 Araçlarına Yönelik Farkındalıkları Puanlarının İngilizce Öğrenmek İçin İnternet Kullanma Durumuna Göre T-testi Sonuçları

	İngilizce İçin İnternet	N	$\bar{x}$	S	t	sd	p
Web 2.0 Araçları Farkındalığı	Evet	277	3,52	0,72	3,45	362	0,00***
	Hayır	87	2,98	0,68			

Not. *** $p<0,05$

Tablo 4.23’e göre, lise öğrencilerinin web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık puanları İngilizce öğrenmek için internet kullanma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t(362)=3,45$, $p<0,05$]. İngilizce öğrenmek için internet kullanan öğrencilerin web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık düzeyleri ($X=3,52$), İngilizce öğrenmek için internet kullanmayan öğrencilere ($X=2,98$) göre daha yüksektir (Büyüköztürk, 2016).

4.6.2. Lise Öğrencilerinin Web 2.0 Araçlarına Yönelik Farkındalıkları Puanlarının Okul Dışında İngilizce Konuşma Sıklığına Göre Tek Yönlü Anova Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın öğrencilerin web 2.0 farkındalık düzeyleri ve okul dışı İngilizce konuşma sıklığı ile ilgili alt soruları ilgili bölümde “Lise öğrencilerinin web 2.0 araçlarına yönelik

farkındalıkları okul dışında İngilizce konuşma sıklığı durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmişti.

Araştırmanın ilgili alt sorusunu yanıtlamak üzere, lise öğrencilerinin Web 2.0 Araçlarına Yönelik Farkındalık Ölçeği toplam puanlarının öğrencilerin okul dışında İngilizce konuşma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için, veriler üzerinde tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA) uygulanmıştır.

Levene testinin p değerinin 0,05’ten büyük olması gerekçesiyle, varyanslar arasında fark olmadığı ve homojen dağıldığı görülmektedir. Bu anlamda, İngilizce mobil öğrenme tutum için homojenlik varsayım olarak karşılanmıştır [F(5,358)=9,91, $p>0,05$]. Bu çözümlemede, öğrencilerin web 2.0 araçlarına yönelik farkındalıkları bağımlı değişken, okul dışında İngilizce konuşma sıklığı ise bağımsız değişken olarak yer almıştır. Çözümlemelerden çıkan sonuçlar Tablo 4.24’te gösterilmiştir.

Tablo 4.24. Lise Öğrencilerinin Web 2.0 Araçlarına Yönelik Farkındalıkları Puanlarının Okul Dışında İngilizce Konuşma Sıklığına Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	25,50	5	5,10	9,91	0,00***
Gruplar İçi	174,05	358	0,48		
Toplam	199,55	363			

Not. * $p<0,05$**

Tablo 4.24’e göre, lise öğrencilerinin web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık puanları, okul dışında İngilizce konuşma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [F(5,358)=9,91, $p<0,05$]. İngilizce’yi okul dışında hiç kullanmayan öğrencilerle en az haftada bir kez, haftada birkaç kez ve her gün kullananların; en az birkaç ayda bir kez kullananlarla haftada birkaç kez ve her gün kullananların; en az haftada bir kez kullananlar ve en az ayda bir kez kullananlarla her gün kullananların arasında çıkmıştır. İngilizce’yi okul dışında hiç kullanmayan lise öğrencilerinin web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık puanları ($\bar{x}=2,85$), en az haftada bir kez ($\bar{x}=3,35$), haftada birkaç kez ($\bar{x}=3,60$) ve her gün konuşan öğrencilerden ($\bar{x}=3,85$) anlamlı düzeyde düşüktür. Ayrıca, İngilizce’yi okul dışında en az birkaç ayda bir kez kullananların web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık puanları, ($\bar{x}=3,05$) haftada birkaç kez ($\bar{x}=3,65$) ve her gün kullananlardan ($\bar{x}=3,85$) anlamlı düzeyde düşüktür. Ek olarak, İngilizce’yi okul dışında her gün kullananların web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık puanları ($\bar{x}=3,85$) ile en az ayda bir kez kullananların ($\bar{x}=3,20$) ve en az haftada bir kez kullananların ($\bar{x}=3,35$) web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık puanları arasındaki fark İngilizce’yi okul dışında her gün konuşan öğrenciler lehine çıkmıştır.

4.7. Lise Öğrencilerinin Teknolojiyle Birlikte Kendi Kendine Öğrenme ve Alt Boyutlarının Demografik Özelliklerine Göre T-Testi ve Tek Yönlü Anova Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın öğrencilerin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme ve demografik özellikleri ile ilgili sorusu ilgili bölümde “Lise öğrencilerinin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme ve alt boyutları düzeyleri demografik özelliklerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmişti. Bu soruların yanıtlanması için, normal dağılım gösteren ve varyansların homojen dağıldığı Çocuklar İçin Teknoloji İle Birlikte Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği puanı ve ölçeğin alt boyutlarının puanı, öğrencilerin cinsiyetlerine ve evde internet bulunma durumuna göre bağımsız gruplar t-testi çözümlemesi ile; sınıf düzeyi ve anne-baba eğitim düzeyine göre ise, tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA) ile istatistiksel olarak analiz edilmiştir.

4.7.1. Teknolojiyle Birlikte Kendi Kendine Öğrenme ve Alt Boyutlarının Normallik Analizine İlişkin Bulgular

Örneklem sayısı 50’nin üstünde olduğu için, normallik analizinde Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2016). Teknolojiyle kendi kendine öğrenme değişkeninin normallik analizinde, p değeri 0,05’in üzerinde çıktığı için normallik karşılanmıştır. (p=0,06). Teknolojiyle kendi kendine öğrenme değişkeninin alt boyutları olan öz yönetim ve niyetli öğrenme değişkenleri için normallik diğer 3 yolla ispat edilmiştir. Bu iki değişkenin normallik analizi sonuçları Tablo 4.25’te ve Tablo 4.26’da gösterilmiştir.

Tablo 4.25. Öz Yönetim Değişkenine Ait Puanların Normal Dağılıma Uygunluğuna İlişkin Analiz Sonuçları

N	Gecerli	364
	Kayıp	0
Ortalama	3,45	
Ortanca	3,50	
Tepe Değer	3,50	
Standart Sapma	1,01	
Varyans	1,03	
Çarpıklık	-0,23	
Çarpıklık Hatası	0,12	
Basıklık	-0,72	
Basıklık Hatası	0,25	

Tablo 4.25’te görüldüğü gibi, ortalama (3,45), ortanca (3,50) ve tepe değerler (3,50) birbirine yakın çıktığından ve çarpıklık ve basıklık değerleri (-1,+1) sınırları içinde kaldığından dolayı, puanlar normal dağılımdan önemli bir sapma göstermemiştir. Ayrıca, elde edilen z

değerinin (z: 1,91) 0,05 anlamlılık düzeyi için 1,96'nın altında çıkması normal dağılımın bir göstergesidir (Büyüköztürk, 2016).

Tablo 4.26. Niyetli Öğrenme Değişkenine Ait Puanların Normal Dağılıma Uygunluğuna İlişkin Analiz Sonuçları

N	Gecerli Kayıp	364 0
Ortalama	3,26	
Ortanca	3,25	
Tepe Değer	3,25	
Standart Sapma	0,94	
Varyans	0,88	
Çarpıklık	-0,01	
Çarpıklık Hatası	0,12	
Basıklık	-0,74	
Basıklık Hatası	0,25	

Tablo 4.26'da görüldüğü gibi, ortalama (3,26), ortanca (3,25) ve tepe değerler (3,25) birbirine yakın çıktığından ve çarpıklık ve basıklık değerleri (-1,+1) sınırları içinde kaldığından dolayı, puanlar normal dağılımdan önemli bir sapma göstermemiştir. Ayrıca, elde edilen z değerinin (z: 0,08) 0,05 anlamlılık düzeyi için 1,96'nın altında çıkması normal dağılımın bir göstergesidir (Büyüköztürk, 2016).

4.7.2. Lise Öğrencilerinin Teknolojiyle Birlikte Kendi Kendine Öğrenme ve Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın öğrencilerin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeyleri, alt boyutları ve cinsiyet ile ilgili alt sorusu ilgili bölümde “Lise öğrencilerinin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme ve alt boyutları düzeyleri cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmişti. Bu soruların yanıtlanması için, Çocuklar İçin Teknoloji İle Birlikte Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği puanı ve ölçeğin normal dağılım gösteren ve varyansların homojen dağıldığı alt boyutlarının puanı, öğrencilerin cinsiyetlerine göre bağımsız gruplar t-testi çözümlemesi ile istatistiksel olarak çözümlenmiştir.

Araştırmanın ilgili alt sorusunu yanıtlamak için, lise öğrencilerinin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme, öz yönetim ve niyetli öğrenme düzeyleri puanlarının, cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için veriler üzerinde bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Levene testinin p değerinin 0,05'ten büyük olması gerekçesiyle, varyanslar arasında fark olmadığı ve homojen dağıldığı görülmektedir. Bu anlamda teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme, öz yönetim ve niyetli öğrenme için homojenlik varsayım olarak karşılanmıştır [(F=0,01), (F=0,72), (F=0,61),

$p>0,05$]. Bu çözümlemede, öğrencilerin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeyi ve alt boyutları bağımlı değişkenler, cinsiyet ise bağımsız değişken olarak yer almıştır. Çözümlemenin sonucu Tablo 4.27’de gösterilmiştir.

Tablo 4.27. Lise Öğrencilerinin Teknolojiyle Birlikte Kendi Kendine Öğrenme ve Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre T-testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	t	sd	p
Teknolojiyle Kendi Kendine Öğrenme	Kız	268	3,43	0,80	2,82	362	0,00***
	Erkek	96	3,16	0,81			
Öz Yönetim	Kız	268	3,50	1,01	1,65	362	0,09
	Erkek	96	3,30	1,03			
Niyetli Öğrenme	Kız	268	3,35	0,91	3,12	362	0,00***
	Erkek	96	3,01	0,98			

Not: * $p<0,05$**

Tablo 4.27’ye göre, lise öğrencilerinin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeyleri, cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t(362)=2,82$, $p<0,05$]. Kız öğrencilerin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeyleri ($X=3,43$), erkek öğrencilere ($X=3,16$) göre daha yüksektir (Büyüköztürk, 2016). Ancak, lise öğrencilerinin öz yönetim düzeyleri, cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(362)=1,65$, $p>0,05$]. Lise öğrencilerinin niyetli öğrenme düzeyleri ise, cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t(362)=3,12$, $p<0,05$]. Kız öğrencilerin niyetli öğrenme düzeyleri ($X=3,35$), erkek öğrencilere ($X=3,01$) göre daha yüksektir (Büyüköztürk, 2016).

4.7.3. Lise Öğrencilerinin Teknolojiyle Birlikte Kendi Kendine Öğrenme ve Alt Boyutlarının Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü Anova Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın öğrencilerin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeyleri, alt boyutları ve sınıf düzeyi ile ilgili alt sorusu ilgili bölümde “Lise öğrencilerinin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme ve alt boyutları düzeyleri sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmişti. Bu soruların yanıtlanması için, normal dağılım gösteren ve varyansların homojen dağıldığı Çocuklar İçin Teknoloji İle Birlikte Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği puanı ve ölçeğin alt boyutlarının toplam puanı, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA) ile istatistiksel olarak çözümlenmiştir.

Araştırmanın ilgili alt sorusunu yanıtlamak için, lise öğrencilerinin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeyleri puanlarının, onların sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için, veriler üzerinde tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA) uygulanmıştır. Levene testinin p değerinin 0,05’ten

büyük olması gerekçesiyle, varyanslar arasında fark olmadığı ve homojen dağıldığı görülmektedir. Bu anlamda, teknolojiyle kendi kendine öğrenme, öz yönetim ve niyetli öğrenme için homojenlik varsayım olarak karşılanmıştır [$F(3,360)=20,30$, $F(3,360)=13,75$, $F(3,360)=32,42$, $p>0,05$]. Bu çözümlemede, öğrencilerin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeyleri ve alt boyutları bağımlı değişkenler, sınıf düzeyi ise bağımsız değişken olarak yer almıştır.

Çözümlemelerden çıkan sonuçlar Tablo 4.28’de gösterilmiştir.

Tablo 4.28. Lise Öğrencilerinin Teknolojiyle Birlikte Kendi Kendine Öğrenme ve Alt Boyutlarının Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Teknolojiyle Kendi Kendine Öğrenme					
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	45,70	3	46,22	20,30	0.00***
Gruplar İçi	197,90	360	0,65		
Toplam	243,60	363			
Öz Yönetim					
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	38,78	3	12,92	13,75	0.00***
Gruplar İçi	338,22	360	0,94		
Toplam	377,00	363			
Niyetli Öğrenme					
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	68,35	3	22,78	32,42	0.00***
Gruplar İçi	252,97	360	0,70		
Toplam	321,33	363			

Not. * $p<0,05$**

Tablo 4.28’e göre, lise öğrencilerinin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme puanları, onların sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F(3,360)=20,30$, $p<0,05$]. Anlamlı fark, 9.sınıflar ile 10.,11, ve 12.sınıflar arasında; 11.sınıflar ile 10. ve 12.sınıflar arasında çıkmıştır. 9.sınıf öğrencileri ($\bar{x}=3,94$) ile 10.sınıf öğrencileri ($\bar{x}=3,37$), 11.sınıf öğrencileri ($\bar{x}=2,87$) ve 12.sınıf öğrencileri ($\bar{x}=3,36$) arasındaki fark, 9.sınıf öğrencileri lehine çıkmıştır. 11.sınıf öğrencileri ($\bar{x}=2,87$) ile 10.sınıf öğrencileri ($\bar{x}=3,37$) arasındaki fark, 10.sınıflar lehine; 11.sınıf öğrencileri ($\bar{x}=2,87$) ile 12.sınıf öğrencileri ($\bar{x}=3,36$) arasındaki fark ise, 12.sınıf öğrencileri lehine çıkmıştır. Ayrıca, lise öğrencilerinin öz yönetim puanları, sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F(3,360)=13,75$, $p<0,05$]. Anlamlı fark, 9.sınıflar ile 11. ve 12.sınıflar arasında; 10.sınıflar ile 11. ve 12.sınıflar arasında çıkmıştır. 9.sınıf öğrencileri ($\bar{x}=3,85$) ile 11.sınıf öğrencileri ($\bar{x}=3,02$) ve 12.sınıf öğrencileri ($\bar{x}=3,30$) arasındaki fark, 9.sınıf öğrencileri lehine çıkmıştır. 10.sınıf öğrencileri ($\bar{x}=3,85$) ile 11.sınıf öğrencileri ($\bar{x}=3,02$) ve 12.sınıf öğrencileri ($\bar{x}=3,30$) arasındaki fark ise, 10.sınıf öğrencileri lehine çıkmıştır. Ek olarak, lise öğrencilerinin niyetli öğrenme puanları da sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır

[F(3,360)=32,42, $p<0,05$]. Anlamlı fark, 9.sınıflar ile 10.,11, ve 12.sınıflar arasında; 12.sınıflar ile 10. ve 11.sınıflar arasında çıkmıştır. 9.sınıf öğrencileri ($\bar{x}=4,03$) ile 10.sınıf öğrencileri ($\bar{x}=2,90$), 11.sınıf öğrencileri ($\bar{x}=2,72$) ve 12.sınıf öğrencileri ($\bar{x}=3,42$) arasındaki fark, 9.sınıf öğrencileri lehine çıkmıştır. 12.sınıf öğrencileri ($\bar{x}=3,42$) ile 10.sınıf öğrencileri ($\bar{x}=2,90$) ve 11.sınıf öğrencileri ($\bar{x}=2,72$) arasındaki fark ise, 12.sınıf öğrencileri lehine çıkmıştır.

4.7.4. Lise Öğrencilerinin Teknolojiyle Birlikte Kendi Kendine Öğrenme ve Alt Boyutlarının Anne ve Baba Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Anova Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın öğrencilerin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeyleri, alt boyutları ve anne-baba eğitim düzeyi ile ilgili alt sorusu ilgili bölümde “Lise öğrencilerinin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme ve alt boyutları düzeyleri anne ve baba eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmişti. Bu sorunun yanıtlanması için, normal dağılım gösteren ve varyansların homojen dağıldığı Çocuklar İçin Teknoloji İle Birlikte Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği puanı ve ölçeğin alt boyutlarının toplam puanı, öğrencilerin anne ve baba eğitim düzeylerine göre tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA) ile istatistiksel olarak çözümlenmiştir.

Araştırmanın ilgili alt sorusunu yanıtlamak üzere, lise öğrencilerinin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeyleri puanlarının, anne ve baba eğitim düzeylerine istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için veriler üzerinde tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA) uygulanmıştır. Bu çözümlemelerde, öğrencilerin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeyleri ve alt boyutları bağımlı değişkenler, anne ve baba eğitim düzeyi ise bağımsız değişkenler olarak yer almıştır.

Anne eğitim düzeyine göre yapılan tek yönlü varyans çözümlemesine (ANOVA) göre, Levene testinin p değerinin 0,05’ten büyük olması gerekçesiyle, varyanslar arasında fark olmadığı ve homojen dağıldığı görülmektedir. Bu anlamda, teknolojiyle kendi kendine öğrenme, öz yönetim ve niyetli öğrenme için homojenlik varsayım olarak karşılanmıştır [F(2,361)=105,88, F(2,361)=84,27, F(2,361)=94,02, $p>0,05$].

Bu çözümlemede, öğrencilerin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeyleri ve alt boyutları bağımlı değişkenler, anne eğitim düzeyi ise bağımsız değişken olarak yer almıştır.

Anne eğitim düzeyine göre yapılan tek yönlü varyans çözümlemesinden çıkan sonuçlar Tablo 4.29’da gösterilmiştir.

Tablo 4.29. Lise Öğrencilerinin Teknolojiyle Birlikte Kendi Kendine Öğrenme ve Alt Boyutlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Teknolojiyle Kendi Kendine Öğrenme					
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	90,00	2	45,00	105,88	0.00***
Gruplar İçi	153,60	361	0,42		
Toplam	243,60	363			
Öz Yönetim					
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	120,00	2	60,00	84,27	0.00***
Gruplar İçi	257,00	361	0,71		
Toplam	377,00	363			
Niyetli Öğrenme					
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	110,00	2	55,00	94,02	0.00***
Gruplar İçi	211,33	361	0,58		
Toplam	321,33	363			

Not. * $p < 0,05$**

Tablo 4.29'a göre, lise öğrencilerinin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme puanları, anne eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F(2,361)=105,88$, $p < 0,05$]. Anlamlı fark, ilkokul ile önlisans, lisans ve lisansüstü; ortaokul ile lisans arasında çıkmıştır. Anne eğitim düzeyi ilkokul olan lise öğrencilerinin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme puanları ($\bar{x}=3,03$), anne eğitim düzeyi önlisans olan ($\bar{x}=3,64$), lisans olan ($\bar{x}=3,68$) ve lisansüstü olan lise öğrencilerinin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme puanlarından ($\bar{x}=3,86$) anlamlı düzeyde düşüktür. Ayrıca, anne eğitim düzeyi ortaokul olan lise öğrencilerinin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme puanları ($\bar{x}=3,26$) ile anne eğitim düzeyi lisans olan lise öğrencilerinin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme puanları ($\bar{x}=3,68$) arasındaki fark, anne eğitim düzeyi lisans olan lise öğrencilerinin lehine çıkmıştır. Ek olarak, anne eğitim düzeyine göre, lise öğrencilerinin öz yönetim puanları istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır [$F(2,361)=84,27$, $p < 0,05$]. Anlamlı fark, ilkokul ile önlisans, lisans ve lisansüstü; ortaokul ile lisans ve lisansüstü arasında çıkmıştır. Anne eğitim düzeyi önlisans ($\bar{x}=3,58$), lisans ($\bar{x}=3,74$) ve lisansüstü ($\bar{x}=3,90$) olan lise öğrencilerinin öz yönetim puanları, anne eğitim düzeyi ilkokul ($\bar{x}=3,16$) olan lise öğrencilerinin öz yönetim puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Ayrıca, anne eğitim düzeyi ortaokul ($\bar{x}=3,24$) olan lise öğrencilerinin öz yönetim puanları, anne eğitim düzeyi lisans ($\bar{x}=3,74$) ve lisansüstü ($\bar{x}=3,90$) olan lise öğrencilerinin öz yönetim puanlarından anlamlı düzeyde düşüktür. Lise öğrencilerinin niyetli öğrenme puanları da anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F(2,361)=94,02$, $p < 0,05$]. Anlamlı fark, ilkokul ile önlisans, lisans ve lisansüstü; ortaokul ile önlisans, lisans ve lisansüstü; lise ile önlisans ve lisansüstü arasında çıkmıştır. Anne eğitim düzeyi ilkokul olan lise öğrencilerinin niyetli

öğrenme puanları ($\bar{x}=2,90$), anne eğitim düzeyi önlisans ($\bar{x}=3,70$), lisans ($\bar{x}=3,58$) ve lisansüstü ($\bar{x}=3,83$) olan öğrencilerin niyetli öğrenme puanlarından anlamlı düzeyde düşüktür. Ayrıca, anne eğitim düzeyi önlisans ($\bar{x}=3,70$), lisans ($\bar{x}=3,58$) ve lisansüstü ($\bar{x}=3,83$) olan öğrencilerin niyetli öğrenme puanları, anne eğitim düzeyi ortaokul ($\bar{x}=3,08$) olan lise öğrencilerinin niyetli öğrenme puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Ek olarak, anne eğitim düzeyi lise olan lise öğrencilerinin niyetli öğrenme puanları ($\bar{x}=3,26$) ile anne eğitim düzeyi önlisans olan lise öğrencilerinin niyetli öğrenme puanları ($\bar{x}=3,70$) arasındaki fark, anne eğitim düzeyi önlisans olan lise öğrencilerinin lehine; anne eğitim düzeyi lise olan lise öğrencilerinin niyetli öğrenme puanları ($\bar{x}=3,26$) ile anne eğitim düzeyi lisansüstü olan lise öğrencilerinin niyetli öğrenme puanları ($\bar{x}=3,83$) arasındaki fark ise, anne eğitim düzeyi lisansüstü olan lise öğrencilerinin lehine çıkmıştır.

Baba eğitim düzeyine göre yapılan tek yönlü varyans çözümlemesine (ANOVA) göre, Levene testinin p değerinin 0,05'ten büyük olması gerekçesiyle, varyanslar arasında fark olmadığı ve homojen dağıldığı görülmektedir. Bu anlamda, teknolojiyle kendi kendine öğrenme, öz yönetim ve niyetli öğrenme için homojenlik varsayım olarak karşılanmıştır [$F(2,361)=105,88$, $F(2,361)=84,27$, $F(2,361)=94,02$, $p>0,05$]. Bu çözümlemede, öğrencilerin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeyleri ve alt boyutları bağımlı değişkenler, baba eğitim düzeyi ise bağımsız değişken olarak yer almıştır.

Baba eğitim düzeyine göre yapılan tek yönlü varyans çözümlemesinden çıkan sonuçlar Tablo 4.30'da gösterilmiştir.

Tablo 4.30. Lise Öğrencilerinin Teknolojiyle Birlikte Kendi Kendine Öğrenme ve Alt Boyutlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Teknolojiyle Kendi Kendine Öğrenme					
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	40,81	5	8,16	14,41	0.00***
Gruplar İçi	202,78	358	0,56		
Toplam	243,60	363			
Öz Yönetim					
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	52,62	5	10,32	11,48	0.00***
Gruplar İçi	324,38	358	0,62		
Toplam	377,00	363			
Niyetli Öğrenme					
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	48,61	5	9,72	12,76	0.00***
Gruplar İçi	272,72	358	0,76		
Toplam	321,33	363			

Not. * $p<0,05$**

Tablo 4.30'a göre, lise öğrencilerinin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme puanları, baba eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir

[F(5,358)=14,41, $p<0,05$]. Anlamlı fark, ilkokul ile önlisans, lisans ve lisansüstü; ortaokul ile lisans ve lisansüstü; lise ile lisans ve lisansüstü arasında çıkmıştır. Baba eğitim düzeyi ilkokul olan lise öğrencilerinin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme puanları ($\bar{x}=2,95$), baba eğitim düzeyi önlisans ($\bar{x}=3,59$), lisans ($\bar{x}=3,86$) ve lisansüstü ($\bar{x}=4,15$) olan lise öğrencilerinin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme puanlarından anlamlı düzeyde düşüktür. Ayrıca, baba eğitim düzeyi lisans ($\bar{x}=3,86$) ve ortaokul ($\bar{x}=3,21$) olan lise öğrencilerinin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme puanları arasındaki fark, baba eğitim düzeyi lisans olan lise öğrencilerinin lehine; baba eğitim düzeyi lisansüstü ($\bar{x}=4,15$) ve ortaokul olan ($\bar{x}=3,21$) lise öğrencilerinin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme puanları arasındaki fark ise baba eğitim düzeyi lisansüstü olan lise öğrencileri lehine çıkmıştır. Ek olarak, baba eğitim düzeyi lisans ($\bar{x}=3,86$) ve lisansüstü ($\bar{x}=4,15$) olan lise öğrencilerinin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme puanları, baba eğitim düzeyi lise olan ($\bar{x}=3,19$) lise öğrencilerinin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Lise öğrencilerinin baba eğitim düzeyine göre, öz yönetim puanları da istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır [F(5,358)=11,48, $p<0,05$]. Anlamlı fark, ilkokul ile lisans ve lisansüstü; ortaokul ile lisans ve lisansüstü; lise ile lisans ve lisansüstü arasında çıkmıştır. Baba eğitim düzeyi ilkokul olan ($\bar{x}=3,05$) lise öğrencilerinin öz yönetim puanları, baba eğitim düzeyi lisans ($\bar{x}=3,92$) ve lisansüstü olan ($\bar{x}=4,15$) lise öğrencilerinin öz yönetim puanlarından anlamlı düzeyde düşüktür. Baba eğitim düzeyi lisans ($\bar{x}=3,92$) ve lisansüstü olan ($\bar{x}=4,15$) lise öğrencilerinin öz yönetim puanları, baba eğitim düzeyi ortaokul olan ($\bar{x}=3,35$) lise öğrencilerinin öz yönetim puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Ayrıca, baba eğitim düzeyi lise olan ($\bar{x}=3,29$) lise öğrencilerinin öz yönetim puanları ve baba eğitim düzeyi lisans olan ($\bar{x}=3,92$) lise öğrencilerinin öz yönetim puanları arasındaki fark, baba eğitim düzeyi lisans olan lise öğrencileri lehine; baba eğitim düzeyi lise olan ($\bar{x}=3,29$) lise öğrencilerinin öz yönetim puanları ve baba eğitim düzeyi lisansüstü olan ($\bar{x}=4,15$) lise öğrencilerinin öz yönetim puanları arasındaki fark ise, baba eğitim düzeyi lisansüstü olan lise öğrencileri lehine çıkmıştır.

Lise öğrencilerinin baba eğitim düzeyine göre, niyetli öğrenme puanları da istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır [F(5,358)=12,76, $p<0,05$]. Anlamlı fark, ilkokul ile önlisans, lisans ve lisansüstü; ortaokul ile lisans ve lisansüstü; lise ile lisans ve lisansüstü arasında çıkmıştır. Baba eğitim düzeyi ilkokul olan lise öğrencilerinin niyetli öğrenme puanları ($\bar{x}=2,84$), baba eğitim düzeyi önlisans ($\bar{x}=3,56$), lisans ($\bar{x}=3,79$) ve lisansüstü ($\bar{x}=4,15$) olan lise öğrencilerinin niyetli öğrenme puanlarından anlamlı düzeyde düşüktür. Ayrıca, baba eğitim düzeyi lisans ($\bar{x}=3,79$) ve ortaokul ($\bar{x}=3,07$) olan lise öğrencilerinin niyetli öğrenme puanları arasındaki fark, baba eğitim düzeyi lisans olan lise öğrencilerinin lehine; baba eğitim düzeyi

lisansüstü ($\bar{x}=4,15$) ve ortaokul olan ($\bar{x}=3,07$) lise öğrencilerinin niyetli öğrenme puanları arasındaki fark ise, baba eğitim düzeyi lisansüstü olan lise öğrencileri lehine çıkmıştır. Ek olarak, baba eğitim düzeyi lisans ($\bar{x}=3,79$) ve lisansüstü ($\bar{x}=4,15$) olan lise öğrencilerinin niyetli öğrenme puanları, baba eğitim düzeyi lise olan ($\bar{x}=3,09$) lise öğrencilerinin niyetli öğrenme puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.

4.7.5. Lise Öğrencilerinin Teknolojiyle Birlikte Kendi Kendine Öğrenme ve Alt Boyutlarının Evlerinde İnternet Bağlantısı Olma Durumuna Göre T-Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın öğrencilerin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeyleri, alt boyutları ve evde internet bağlantısı olması durumu ile ilgili alt sorusu ilgili bölümde “Lise öğrencilerinin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme ve alt boyutları düzeyleri evlerinde internet bağlantısı olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmişti. Bu soruların yanıtlanması için, ölçeğin normal dağılım gösteren ve varyansların homojen dağıldığı Çocuklar İçin Teknoloji İle Birlikte Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği puanı ve alt boyutlarının puanı, öğrencilerin evlerinde internet bağlantısı olma durumuna göre bağımsız gruplar t-testi çözümlemesi ile istatistiksel olarak çözümlenmiştir.

Araştırmanın ilgili alt sorusunu yanıtlamak üzere, lise öğrencilerinin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme, öz yönetim ve niyetli öğrenme düzeyleri puanlarının, evlerinde internet bağlantısı olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için veriler üzerinde bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Levene testinin p değerinin 0,05’ten büyük olması gerekçesiyle, varyanslar arasında fark olmadığı ve homojen dağıldığı görülmektedir. Bu anlamda, teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme, öz yönetim ve niyetli öğrenme için homojenlik varsayım olarak karşılanmıştır [(F=0,83), (F=1,48), (F=2,02), $p>0,05$]. Bu çözümlemede, öğrencilerin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeyi ve alt boyutları bağımlı değişkenler, evde internet bağlantısı olması durumu ise bağımsız değişken olarak yer almıştır.

Çözümlemenin sonucu Tablo 4.31’de gösterilmiştir.

Tablo 4.31. Lise Öğrencilerinin Teknolojiyle Birlikte Kendi Kendine Öğrenme ve Alt Boyutlarının Evlerinde İnternet Bağlantısı Olma Durumuna Göre T-testi Sonuçları

	Evde İnternet	N	$\bar{x}$	S	t	sd	p
Teknolojiyle Kendi Kendine Öğrenme	Evet	281	3,50	0,78	6,64	362	0,00***
	Hayır	83	2,86	0,73			
Öz Yönetim	Evet	281	3,65	0,96	7,46	362	0,00***
	Hayır	83	2,77	0,89			
Niyetli Öğrenme	Evet	281	3,55	0,79	5,21	362	0,00***
	Hayır	83	2,95	0,86			

Not. * $p < 0,05$**

Tablo 4.31'e göre, lise öğrencilerinin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeyleri, evlerinde internet bağlantısı olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t(362)=6,64$, $p < 0,05$]. Evlerinde internet bağlantısı olan öğrencilerin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeyleri ($X=3,50$), evlerinde internet bağlantısı olmayan öğrencilere ($X=2,86$) göre daha yüksektir (Büyüköztürk, 2016). Lise öğrencilerinin öz yönetim düzeyleri, evlerinde internet bağlantısı olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t(362)=7,46$, $p < 0,05$]. Evlerinde internet bağlantısı olan lise öğrencilerinin öz yönetim düzeyleri ($X=3,65$), evlerinde internet bağlantısı olmayan lise öğrencilerine ($X=2,77$) göre daha yüksektir (Büyüköztürk, 2016). Lise öğrencilerinin niyetli öğrenme düzeyleri de evlerinde internet bağlantısı olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t(362)=5,21$, $p < 0,05$]. Evlerinde internet bağlantısı olan lise öğrencilerinin niyetli öğrenme düzeyleri ($X=3,55$), evlerinde internet bağlantısı olmayan lise öğrencilerine ($X=2,95$) göre daha yüksektir (Büyüköztürk, 2016).

4.8. Lise Öğrencilerinin Teknolojiyle Birlikte Kendi Kendine Öğrenme ve Alt Boyutlarının Öğrenme Alışkanlıklarına Göre T-Testi ve Tek Yönlü Anova Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın öğrencilerin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme ve alt boyutlarının öğrenme alışkanlıkları ile ilgili alt sorusu ilgili bölümde “Lise öğrencilerinin web 2.0 araçlarına yönelik farkındalıkları öğrenme alışkanlıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmişti. Bu soruların yanıtlanması için, Çocuklar İçin Teknoloji İle Birlikte Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği puanı ve alt boyutlarının puanı, öğrencilerin İngilizce öğrenmek için internet kullanma durumuna göre bağımsız gruplar t-testi çözümlemesi ile; okul dışı İngilizce konuşma sıklığı durumuna göre ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile istatistiksel olarak çözümlenmiştir.

4.8.1. Lise Öğrencilerinin Teknolojiyle Birlikte Kendi Kendine Öğrenme ve Alt Boyutlarının İngilizce İçin İnternet Kullanma Durumuna Göre T-Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın öğrencilerin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme ve alt boyutlarının İngilizce öğrenmek için internet kullanımı ile ilgili alt sorusu, ilgili bölümde “Lise öğrencilerinin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme ve alt boyutları düzeyleri İngilizce öğrenmek için internet kullanma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmişti. Araştırmanın ilgili alt sorusunun yanıtlanması için, normal dağılım gösteren ve varyansların homojen dağıldığı Çocuklar İçin Teknoloji İle Birlikte Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği puanı ve ölçeğin alt boyutlarının puanı, öğrencilerin İngilizce öğrenmek için internet kullanma durumuna göre bağımsız gruplar t-testi çözümlemesi ile istatistiksel olarak çözümlenmiştir.

Levene testinin p değerinin 0,05’ten büyük olması gerekçesiyle, varyanslar arasında fark olmadığı ve homojen dağıldığı görülmektedir. Bu anlamda, teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme, öz yönetim ve niyetli öğrenme için homojenlik varsayım olarak karşılanmıştır [(F=0,13), (F=0,18), (F=0,25), $p>0,05$]. Bu çözümlemede, öğrencilerin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeyi ve alt boyutları bağımlı değişkenler, İngilizce öğrenmek için internet kullanma durumu ise bağımsız değişken olarak yer almıştır.

Çözümlemenin sonucu Tablo 4.32’de gösterilmiştir.

Tablo 4.32. Lise Öğrencilerinin Teknolojiyle Birlikte Kendi Kendine Öğrenme ve Alt Boyutlarının İngilizce Öğrenmek İçin İnternet Kullanma Durumuna Göre T-testi Sonuçları

	İngilizce İçin İnternet	N	$\bar{x}$	S	t	sd	p
Teknolojiyle Kendi Kendine Öğrenme	Evet	277	3,55	0,73	9,02	362	0,00***
	Hayır	87	2,73	0,76			
Öz Yönetim	Evet	277	3,68	0,92	8,51	362	0,00***
	Hayır	87	2,71	0,94			
Niyetli Öğrenme	Evet	277	3,42	0,82	7,90	362	0,00***
	Hayır	87	2,65	0,77			

Not. *** $p<0,05$

Tablo 4.32’ye göre, lise öğrencilerinin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeyleri, İngilizce öğrenmek için internet kullanma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t(362)=9,02$, $p<0,05$]. İngilizce için internet kullanan öğrencilerin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeyleri ($X=3,55$), İngilizce öğrenmek için internet kullanmayan öğrencilere ($X=2,73$) göre daha yüksektir (Büyüköztürk, 2016). Lise öğrencilerinin öz yönetim düzeyleri, İngilizce öğrenmek için internet kullanma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t(362)=8,51$, $p<0,05$]. İngilizce için

internet kullanan öğrencilerin öz yönetim düzeyleri ($X=3,68$), İngilizce öğrenmek için internet kullanmayan öğrencilere ($X=2,71$) göre daha yüksektir (Büyüköztürk, 2016). Lise öğrencilerinin niyetli öğrenme düzeyleri de İngilizce öğrenmek için internet kullanma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t(362)=7,90$, $p<0,05$]. İngilizce için internet kullanan lise öğrencilerinin niyetli öğrenme düzeyleri ($X=3,42$), İngilizce öğrenmek için internet kullanmayan lise öğrencilerine ($X=2,65$) göre daha yüksektir (Büyüköztürk, 2016).

4.8.2. Lise Öğrencilerinin Teknolojiyle Birlikte Kendi Kendine Öğrenme ve Alt Boyutlarının Okul Dışında İngilizce Konuşma Sıklığına Göre Tek Yönlü Anova Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın öğrencilerin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme ve alt boyutlarının okul dışı İngilizce konuşma sıklığı ile ilgili alt sorusu ilgili bölümde “Lise öğrencilerinin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme ve alt boyutları düzeyleri okul dışında İngilizce konuşma sıklığı durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmişti. Bu soruların yanıtlanması için, normal dağılım gösteren ve varyansların homojen dağıldığı Çocuklar İçin Teknoloji İle Birlikte Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği puanı ve ölçeğin alt boyutlarının puanı, öğrencilerin okul dışında İngilizce konuşma sıklığına göre tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA) ile istatistiksel olarak çözümlenmiştir. Araştırmanın ilgili alt sorusunu yanıtlamak için, lise öğrencilerinin Çocuklar İçin Teknoloji İle Birlikte Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği puanlarının öğrencilerin okul dışında İngilizce konuşma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için veriler üzerinde tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA) uygulanmıştır. Levene testinin p değerinin 0,05’ten büyük olması gerekçesiyle, varyanslar arasında fark olmadığı ve homojen dağıldığı görülmektedir. Bu anlamda, teknolojiyle kendi kendine öğrenme, öz yönetim ve niyetli öğrenme için homojenlik varsayım olarak karşılanmıştır [$F(5,358)=12,78$, $F(5,358)=19,54$, $F(5,358)=16,14$, $p>0,05$]. Bu çözümlemede, öğrencilerin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeyleri bağımlı değişken, okul dışında İngilizce konuşma sıklığı ise bağımsız değişken olarak yer almıştır. Çözümlemelerden çıkan sonuçlar Tablo 4.33’te gösterilmiştir.

Tablo 4.33. Lise Öğrencilerinin Teknolojiyle Birlikte Kendi Kendine Öğrenme ve Alt Boyutlarının Okul Dışında İngilizce Konuşma Sıklığına Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Teknolojiyle Kendi Kendine Öğrenme					
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	43,28	5	8,66	12,78	0.00***
Gruplar İçi	200,32	358	0,56		
Toplam	243,60	363			
Öz Yönetim					
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	61,45	5	12,29	19,54	0.00***
Gruplar İçi	315,55	358	0,88		
Toplam	377,00	363			
Niyetli Öğrenme					
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	53,22	5	10,64	16,14	0.00***
Gruplar İçi	268,11	358	0,75		
Toplam	321,33	363			

Not. * $p < 0,05$**

Tablo 4.33'e göre, lise öğrencilerinin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeyleri puanları, okul dışında İngilizce konuşma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F(5,358)=12,78$, $p < 0,05$]. Anlamlı fark, İngilizce'yi hiç kullanmayan öğrencilerle haftada birkaç kez ve her gün konuşan; en az birkaç ayda bir kez konuşan ile haftada birkaç kez ve her gün konuşan; en az ayda bir kez konuşan ile haftada birkaç kez ve her gün konuşan; en az haftada bir kez konuşan ile haftada birkaç kez ve her gün konuşan; haftada birkaç kez ile her gün konuşan lise öğrencileri arasında çıkmıştır. Okul dışında İngilizce'yi hiç kullanmayan öğrencilerin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme puanları ($\bar{x}=2,73$), haftada birkaç kez ($\bar{x}=3,81$) ve her gün ($\bar{x}=4,05$) konuşan öğrencilerin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme puanlarından anlamlı düzeyde düşüktür. Okul dışında İngilizce'yi haftada birkaç kez ($\bar{x}=3,81$) ve her gün ($\bar{x}=4,05$) konuşan lise öğrencilerinin teknolojiyle kendi kendine öğrenme puanları, en az birkaç ayda bir kez konuşan ($\bar{x}=3,00$) lise öğrencilerinin teknolojiyle kendi kendine öğrenme puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Ayrıca, okul dışında İngilizce konuşma sıklığı en az ayda bir kez olan lise öğrencilerinin teknolojiyle kendi kendine öğrenme puanları ($\bar{x}=3,23$), haftada birkaç kez ($\bar{x}=3,81$) ve her gün ($\bar{x}=4,05$) olan öğrencilerin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme puanlarından anlamlı düzeyde düşük çıkmıştır. Okul dışında İngilizce konuşma sıklığı haftada birkaç kez ($\bar{x}=3,81$) ve her gün ($\bar{x}=4,05$) olan lise öğrencilerinin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme puanları ise en az haftada bir kez olan ($\bar{x}=3,27$) lise öğrencilerinin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme puanlarından anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Ek olarak, okul dışında haftada birkaç kez ($\bar{x}=3,81$) İngilizce konuşan lise öğrencilerinin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme

puanları ile her gün ($\bar{x}=4,05$) İngilizce konuşan lise öğrencilerinin teknolojiyle kendi kendine öğrenme puanları arasındaki fark, İngilizce'yi okul dışında her gün konuşan lise öğrencilerinin lehine çıkmıştır.

Lise öğrencilerinin öz yönetim düzeyleri puanları, okul dışında İngilizce konuşma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F(5,358)=19,54$, $p<0,05$]. Anlamlı fark, İngilizce'yi hiç kullanmayan öğrencilerle en az haftada bir kez, haftada birkaç kez ve her gün konuşan; en az birkaç ayda bir kez konuşan ile haftada birkaç kez ve her gün konuşan; en az ayda bir kez konuşan ile haftada birkaç kez ve her gün konuşan; en az haftada bir kez konuşan ile her gün konuşan lise öğrencileri arasında çıkmıştır. Okul dışında İngilizce'yi hiç kullanmayan öğrencilerin öz yönetim düzeyleri puanları ($\bar{x}=2,72$), en az haftada bir kez ($\bar{x}=3,41$), haftada birkaç kez ($\bar{x}=3,82$) ve her gün ($\bar{x}=4,04$) konuşan öğrencilerin öz yönetim düzeyleri puanlarından anlamlı düzeyde düşüktür. Okul dışında İngilizce'yi haftada birkaç kez ($\bar{x}=3,82$) ve her gün ($\bar{x}=4,04$) konuşan lise öğrencilerinin öz yönetim düzeyleri puanları, en az birkaç ayda bir kez konuşan ($\bar{x}=3,15$) lise öğrencilerinin öz yönetim düzeyleri puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Ek olarak, okul dışında İngilizce konuşma sıklığı en az ayda bir kez olan lise öğrencilerinin öz yönetim düzeyleri puanları ($\bar{x}=3,34$) haftada birkaç kez ($\bar{x}=3,82$) ve her gün ($\bar{x}=4,04$) olan öğrencilerin öz yönetim düzeyleri puanlarından anlamlı düzeyde düşük çıkmıştır. Okul dışında en az haftada bir kez İngilizce konuşan lise öğrencilerinin öz yönetim puanları ($\bar{x}=3,41$) ile her gün İngilizce konuşan lise öğrencilerinin öz yönetim puanları ($\bar{x}=4,04$) arasındaki fark ise, okul dışında her gün İngilizce konuşan lise öğrencilerinin lehine çıkmıştır.

Lise öğrencilerinin niyetli öğrenme düzeyleri puanları, okul dışında İngilizce konuşma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F(5,358)=16,14$, $p<0,05$]. Anlamlı fark, İngilizce'yi hiç kullanmayan öğrencilerle haftada birkaç kez ve her gün konuşan; en az birkaç ayda bir kez konuşan ile haftada birkaç kez ve her gün konuşan; en az ayda bir kez konuşan ile haftada birkaç kez ve her gün konuşan; en az haftada bir kez konuşan ile haftada birkaç kez ve her gün konuşan; haftada birkaç kez ile her gün konuşan lise öğrencileri arasında çıkmıştır. Okul dışında İngilizce'yi hiç kullanmayan öğrencilerin niyetli öğrenme düzeyleri puanları ($\bar{x}=2,75$), haftada birkaç kez ($\bar{x}=3,59$) ve her gün ($\bar{x}=4,06$) konuşan öğrencilerin niyetli öğrenme düzeyleri puanlarından anlamlı düzeyde düşüktür. Okul dışında İngilizce'yi haftada birkaç kez ($\bar{x}=3,59$) ve her gün ($\bar{x}=4,06$) konuşan lise öğrencilerinin öz yönetim düzeyleri puanları, en az birkaç ayda bir kez konuşan ($\bar{x}=2,85$) lise öğrencilerinin niyetli öğrenme düzeyleri puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Ek olarak, okul dışında İngilizce konuşma sıklığı en az ayda bir kez olan lise öğrencilerinin niyetli öğrenme düzeyleri puanları ($\bar{x}=3,13$), haftada birkaç kez ($\bar{x}=3,59$) ve her gün ($\bar{x}=4,06$) olan öğrencilerin niyetli öğrenme düzeyleri

puanlarından anlamlı düzeyde düşük çıkmıştır. Okul dışında haftada birkaç kez ($\bar{x}=3,59$) ve her gün ($\bar{x}=4,06$) İngilizce konuşan lise öğrencilerinin niyetli öğrenme puanları, en az haftada bir kez İngilizce konuşan lise öğrencilerinin niyetli öğrenme puanlarından ($\bar{x}=3,13$) anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Ek olarak, okul dışında haftada birkaç kez ($\bar{x}=3,59$) ve her gün ($\bar{x}=4,06$) İngilizce konuşan lise öğrencilerinin niyetli öğrenme puanları arasındaki fark, okul dışında her gün İngilizce konuşan lise öğrencilerinin lehine çıkmıştır.

4.9. Lise Öğrencilerinin Sürekli Değişkenlere Ait Puanları Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular

Araştırma sorusu ilgili bölümde “Lise öğrencilerinin İngilizce’ye yönelik motivasyonları ve alt boyutları, İngilizce mobil öğrenme tutum, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık, teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme ve alt boyutları düzeyleri, İngilizce notları, günlük ortalama internet kullanım süreleri ve İngilizce öğrenmek için web 2.0 araçları günlük ortalama kullanım süreleri aralarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?” biçiminde ifade edilmişti. Bu sorunun yanıtlanması için, Lise Düzeyi İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği puanı ile ölçeğin alt boyutlarının puanı, İngilizce Mobil Öğrenme Tutum Ölçeği puanı, Web 2.0 Araçlarına Yönelik Farkındalık Ölçeği puanı, Çocuklar İçin Teknoloji İle Birlikte Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği puanı ile ölçeğin alt boyutlarının puanı, İngilizce 1.dönem sınav notu, günlük ortalama internet kullanım süresi ve İngilizce öğrenmek için web 2.0 araçları günlük ortalama kullanım süreleri değişkenlerinin puanları arasındaki korelasyon ilişkileri çözümlenmiştir.

Örneklem sayısı 50’nin üstünde olduğu için İngilizce notları, günlük ortalama internet kullanım süresi ve İngilizce öğrenmek için web 2.0 araçları günlük ortalama kullanım süresi değişkenlerinin normallik analizinde Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2016). İngilizce notları ($p=0,20$), ortalama internet kullanım süresi ($p=0,20$) ve İngilizce öğrenmek için web 2.0 araçları günlük ortalama kullanım süresi ($p=0,08$) değişkenlerinin normallik analizinde p değeri 0, 05’in üzerinde çıktığı için normallik karşılanmıştır. ($p>0,05$). Veri çözümlemesinde, normal dağılım gösteren tüm veriler için Pearson’s r korelasyon katsayısı, kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.34’te gösterilmiştir.

Araştırmanın ilgili sorusunu yanıtlamak için değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde ilişkili olup olmadığının belirlenmesi için veriler üzerinde Pearson’s r korelasyon katsayısı, hesaplanmıştır.

Çözümlemenin sonucu Tablo 4.34’te gösterilmiştir.

Tablo 4.34. Lise Öğrencilerinin Sürekli Değişkenlere Ait Puanları Arasındaki Pearson's r Çözümlemesi Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
İYM												
OM1	0,93***											
OM2	-0,89***	-0,75***										
MS	0,91***	0,80***	-0,69**									
İMÖT	0,59**	0,56**	-0,52**	0,53**								
W2.0F	0,50**	0,47**	-0,43**	0,47**	0,78**							
TKKÖ	0,53**	0,48**	-0,48**	0,49**	0,58**	0,60**						
ÖY	0,34**	0,31**	-0,30**	0,32**	0,28*	0,25*	0,85***					
NÖ	0,55**	0,49**	-0,51**	0,51**	0,71***	0,77***	0,82***	0,39**				
İN	0,79***	0,72***	-0,76***	0,69**	0,66**	0,60**	0,60**	0,33**	0,69**			
OİS	0,36**	0,33**	-0,34**	0,30**	0,23*	0,32**	0,38**	0,36**	0,28*	0,45**		
W2.0 S	0,44**	0,40**	-0,42**	0,37**	0,23*	0,35**	0,43**	0,37**	0,34**	0,54**	0,69**	

(Not:Tablodaki kısaltmaların açılımı aşağıda verilmiştir).

İYM: İngilizce'ye Yönelik Motivasyon

OM1: Olumlu Motivasyon

OM2: Olumsuz Motivasyon

MS: Motivasyon Sürekliliği

İMÖT: İngilizce Mobil Öğrenme Tutum

W2.0F:Web 2.0 Araçlarına Yönelik Farkındalık

TKKÖ: Teknolojiyle Kendi Kendine Öğrenme

ÖY: Öz Yönetim

NÖ: Niyetli Öğrenme

İN: İngilizce Notu

OİS: Ortalama İnternet Süresi

W2.0S: Web 2.0 Araçlarına Ayrılan Süre

Sonuçları Tablo 4.34'te gösterilen çözümlemeler, lise öğrencilerinin Lise Düzeyi İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeğinden aldıkları puanları, olumlu motivasyon ($r=0,93$), motivasyon sürekliliği ($r=0,91$), İngilizce 1.dönem sınav notları ($r=0,79$) ile yüksek düzeyde anlamlı; İngilizce mobil öğrenme tutum ($r=0,59$), web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık ($r=0,50$), teknolojiyle kendi kendine öğrenme ($r=0,53$), öz yönetim ($r=0,34$), niyetli öğrenme ($r=0,55$), günlük ortalama internet kullanım süresi ($r=0,36$) ve İngilizce öğrenmek için web 2.0 araçları günlük ortalama kullanım süresi ($r=0,44$) ile orta düzeyde anlamlı ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca, lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik motivasyonları, olumsuz motivasyonları ile ($r=-0,89$) ters yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkiye sahiptir. Lise

öğrencilerinin İngilizce olumlu motivasyon ölçeğinden aldıkları puanlar, motivasyon sürekliliği ($r=0,80$) ve İngilizce notları ($r=0,72$) ile yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkiye; olumsuz motivasyon ($r=-0,75$) ile ters yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkiye sahiptir. Öğrencilerin İngilizce mobil öğrenme tutum ($r=0,56$), web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık ($r=0,47$), teknolojiyle kendi kendine öğrenme ($r=0,48$), öz yönetim ($r=0,31$), niyetli öğrenme düzeylerinin ($r=0,49$), günlük ortalama internet kullanım süresi ($r=0,33$) ve İngilizce öğrenmek için web 2.0 araçları günlük ortalama kullanım süresi ($r=0,40$) ile orta düzeyde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu saptanmıştır. Ayrıca, lise öğrencilerinin olumsuz motivasyon düzeylerinin İngilizce notlarıyla ters yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkiye ($r=-0,76$), motivasyon sürekliliği ($r=-0,69$), İngilizce mobil öğrenme tutum ($r=-0,52$), web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık ($r=0,-43$), teknolojiyle kendi kendine öğrenme ($r=-0,48$), öz yönetim ($r=-0,30$), niyetli öğrenme ($r=-0,51$), günlük ortalama internet kullanım süresi ($r=-0,34$) ve İngilizce öğrenmek için web 2.0 araçları günlük ortalama kullanım süresi ($r=-0,42$) ile ters yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu bulunmuştur. Lise öğrencilerinin motivasyon sürekliliği düzeylerinin ise, İngilizce mobil öğrenme tutum ($r=0,53$), web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık ($r=0,47$), teknolojiyle kendi kendine öğrenme ($r=0,49$), öz yönetim ($r=0,32$), niyetli öğrenme düzeyleri ($r=0,51$), İngilizce notları ($r=0,69$), günlük ortalama internet kullanım süresi ($r=0,30$) ve İngilizce öğrenmek için web 2.0 araçları günlük ortalama kullanım süresi ($r=0,37$) ile orta düzeyde anlamlı ilişkili olduğu gösterilmiştir.

Lise öğrencilerinin İngilizce Mobil Öğrenme Tutum Ölçeğinden aldıkları puanları, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık ($r=0,78$) ve niyetli öğrenme düzeyleri ($r=0,71$) ile yüksek düzeyde anlamlı; teknolojiyle kendi kendine öğrenme düzeyleri ($r=0,58$) ve İngilizce notları ($r=0,66$) ile orta düzeyde anlamlı; öz yönetim düzeyleri ($r=0,28$), günlük ortalama internet kullanım süresi ($r=0,23$) ve İngilizce öğrenmek için web 2.0 araçları günlük ortalama kullanım süresi ($r=0,23$) ile düşük düzeyde anlamlı ilişkili olduğunu göstermiştir.

Lise öğrencilerinin Web 2.0 Araçlarına Yönelik Farkındalık Ölçeğinden aldıkları puanları, niyetli öğrenme düzeyleri ($r=0,77$) ile yüksek düzeyde anlamlı; teknolojiyle kendi kendine öğrenme ($r=0,60$), İngilizce notları ($r=0,60$), günlük ortalama internet kullanım süresi ($r=0,32$) ve İngilizce öğrenmek için web 2.0 araçları günlük ortalama kullanım süresi ($r=0,35$) ile orta düzeyde anlamlı; öz yönetim düzeyleri ($r=0,25$) ile düşük düzeyde anlamlı ilişkili olduğunu göstermiştir.

Lise öğrencilerinin Çocuklar İçin Teknoloji İle Birlikte Öğrenme Ölçeğinden aldıkları puanları, öz yönetim ($r=0,85$) ve niyetli öğrenme düzeyleri ($r=0,82$) ile yüksek düzeyde anlamlı; İngilizce notları ($r=0,60$), günlük ortalama internet kullanım süresi ($r=0,38$) ve İngilizce

öğrenmek için web 2.0 araçları günlük ortalama kullanım süresi ($r=0,43$) ile ise, orta düzeyde anlamlı ilişkiye sahiptir. Ayrıca, lise öğrencilerinin öz yönetim düzeylerinin niyetli öğrenme düzeyleri ($r=0,39$), İngilizce notları ($r=0,33$), günlük ortalama internet kullanım süresi ($r=0,36$) ve İngilizce öğrenmek için web 2.0 araçları günlük ortalama kullanım süresi ($r=0,37$) ile orta düzeyde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Ek olarak, lise öğrencilerinin niyetli öğrenme düzeylerinin İngilizce notları ($r=0,68$) ve İngilizce öğrenmek için web 2.0 araçları günlük ortalama kullanım süresi ($r=0,34$) ile orta düzeyde anlamlı; günlük ortalama internet kullanım süresi ($r=0,28$) ile ise, düşük düzeyde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Lise öğrencilerinin İngilizce notlarının günlük ortalama internet kullanım süresi ($r=0,45$) ve İngilizce öğrenmek için web 2.0 araçları günlük ortalama kullanım süresi ($r=0,54$) ile orta düzeyde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu saptanmıştır. Ayrıca, lise öğrencilerinin günlük ortalama internet kullanım süresi ve İngilizce öğrenmek için web 2.0 araçları günlük ortalama kullanım süresi ($r=0,69$) arasında ise orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

4.10. Lise Öğrencilerinin İngilizce Mobil Öğrenme Tutum Düzeyleri, Web 2.0 Araçlarına Yönelik Farkındalıkları ve Teknolojiyle Birlikte Kendi Kendine Öğrenme Düzeylerinin İngilizce'ye Yönelik Motivasyonlarını Yordamasına İlişkin Bulgular

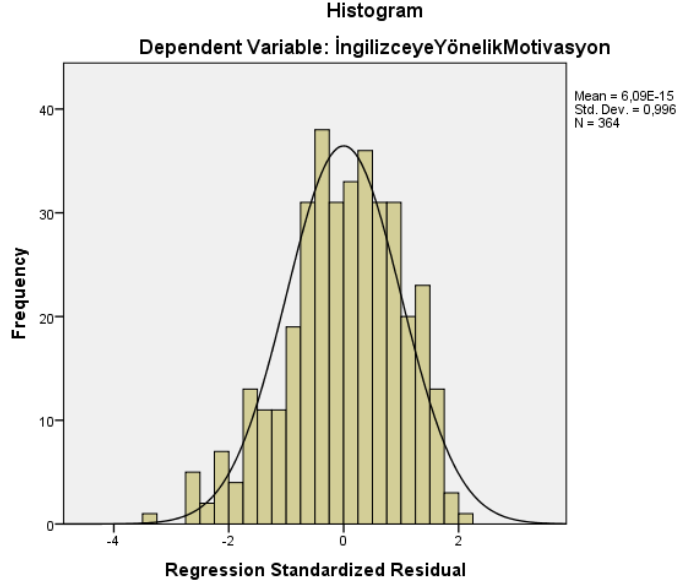
Araştırma sorusu ilgili bölümde “Lise öğrencilerinin İngilizce mobil öğrenme tutum, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık ve teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeyleri İngilizce'ye yönelik motivasyonlarını istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde yordamakta mıdır?” biçiminde ifade edilmişti. Bu sorunun yanıtlanması için, veriler dört farklı çoklu doğrusal regresyon modeli ile istatistiksel olarak çözümlenmiştir. Çözümleme sonucunda, İngilizce mobil öğrenme tutum, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık ve teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeylerinin İngilizce'ye yönelik motivasyonlarını orta düzeyde anlamlı bir biçimde yordadığı bulunmuştur.

Araştırma sorusunu yanıtlamak için İngilizce mobil öğrenme tutum, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık ve teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeylerinin İngilizce'ye yönelik motivasyonlarını istatistiksel olarak yordayıp yordamadığının belirlenmesi için, veriler üzerinde çoklu doğrusal regresyon modeli uygulanmıştır.

İngilizce'ye yönelik motivasyon, İngilizce mobil öğrenme tutum, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık ve teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme değişkenleri sürekli hale getirilmiştir. Bu değişkenlerin z değerleri -3 ve +3 arasında olduğu için uç değer ayıklaması yapılmamıştır (Büyüköztürk, 2016). Kolmogorov-Smirnov testinin sonucuna göre, İngilizce'ye

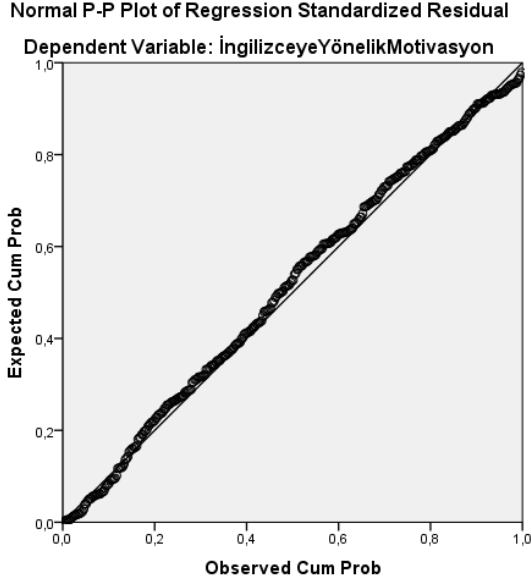
yönelik motivasyon ($p=0,20$), İngilizce mobil öğrenme tutum ($p=0,20$), web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık ($p=0,06$) ve teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme ($p=0,06$) değişkenlerinin p değerleri, $0,05$ 'ten büyük olduğundan dolayı, ilgili değişkenler için normallik varsayımı karşılanmıştır ($p>0,05$).

ÇOK DEĞİŞKENLİKTE NORMALLİK VE DOĞRUSALLIK VARSAYIMI



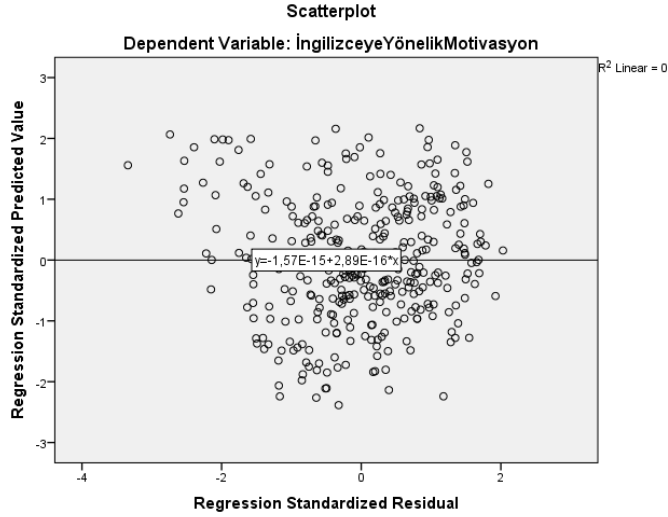
Şekil 4.1. Çoklu Doğrusallık ve Çoklu Normallik Grafiği

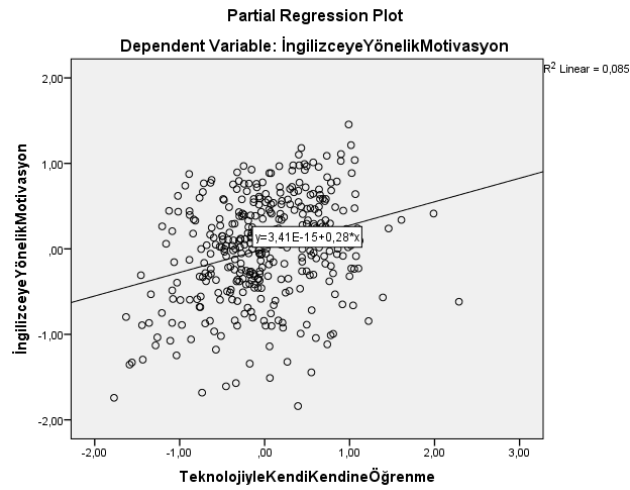
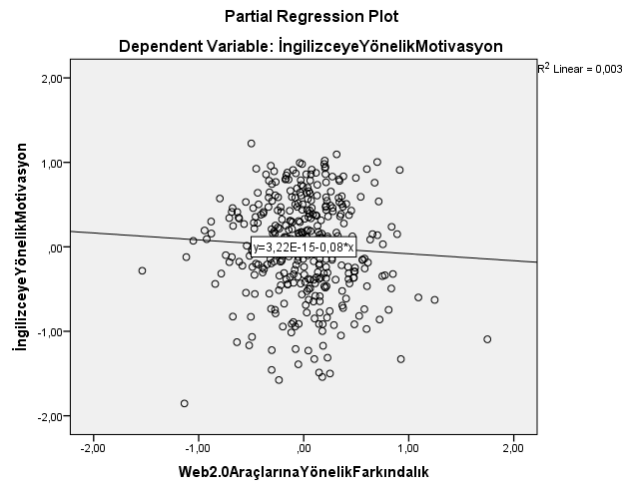
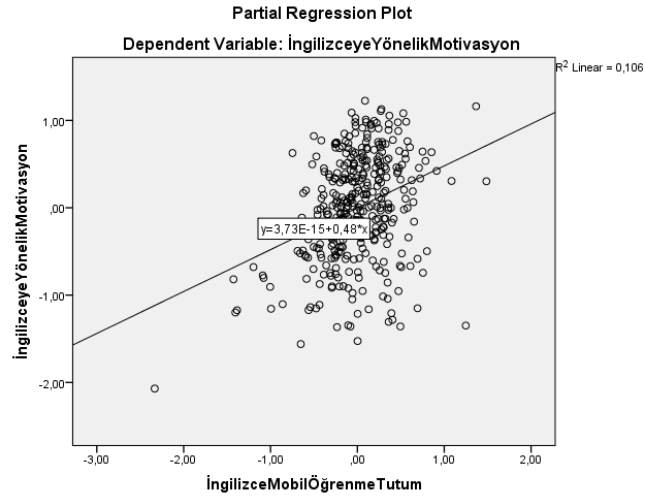
Şekil 4.1'e göre, çoklu doğrusallık sağlanmıştır. Çoklu normallik de buna göre ispat edilmiştir. Belirli bir eğrinin altında, belirli bir düzende toplanan ve sağa sola çarpık olmayan grafik çoklu normalliğin bir göstergesidir (Büyüköztürk, 2016).



Şekil 4.2. Çoklu Doğrusallık Grafiği

Şekil 4.2’de görüldüğü gibi, İngilizce’ye yönelik motivasyon düzeyi ile İngilizce mobil öğrenme tutum, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık ve teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeyleri arasındaki regresyonel olarak verilen eğri, belli bir doğrunun etrafında toplanmıştır ve bu çoklu doğrusallığın bir göstergesidir (Büyüköztürk, 2016).





Şekil 4.3. Değişkenlerin Doğrusallığı Grafikleri

Çoklu doğrusallığa grafik olarak ‘Partial Regression Plot’ ve ‘Scatterplot’ grafiğinde bakılmış ve çoklu doğrusallıkların sağlandığı belirlenmiştir.

Lise öğrencilerinin İngilizce mobil öğrenme tutum, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık ve teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeyleri arasındaki çoklu bağlantılılık analizi sonuçları Tablo 4.35'te gösterilmiştir.

Tablo 4.35. Çoklu Bağlantılılık Analizi Sonuçları

	Tolerans Değeri	VIF Değeri	Durum İndeksi
Sabit		-	1,00
İngilizce Mobil Öğrenme Tutum	0,29	3,36	11,49
Web 2.0 Farkındalık	0,28	3,47	12,40
Teknolojiyle Kendi Kendine Öğrenme	0,61	1,62	22,23

Tablo 4.35'e göre, tolerans değerleri (0,29, 0,28, 0,61), 0,20'den yüksek olduğu için, VIF değerleri (3,36, 3,47, 1,62) 10'dan küçük olduğu için ve durum indeksi değerleri (1,00, 11,49, 12,40, 22,33) 30'dan küçük olduğundan dolayı, İngilizce mobil öğrenme tutum düzeyleri, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalıkları ve teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeyleri arasında çoklu bağlantılılık sorunu olmadığı görülmektedir (Büyüköztürk, 2016).

Bu ilk çoklu doğrusal regresyon modeli çözümlemesinde, lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik motivasyonu bağımlı değişken; İngilizce mobil öğrenme tutum, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık ve teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeyleri ise bağımsız değişkenler olarak yer almıştır. Çözümlemenin sonucu Tablo 4.36'da gösterilmiştir.

Tablo 4.36. Lise Öğrencilerinin İngilizce'ye Yönelik Motivasyonlarının Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	SH _B	β	t	p	İkili r	Kısmi R
Sabit*	0,86	0,15	-	5,65	0,00	-	-
İngilizce Mobil Öğrenme Tutum	0,48	0,07	0,48	6,52	0,00	0,59	0,32
Web 2.0 Farkındalık	-0,08	0,07	-0,08	-1,06	0,28	0,50	-0,05
Teknolojiyle Kendi Kendine Öğrenme	0,27	0,04	0,29	5,79	0,00	0,53	0,29
İngilizce'ye Yönelik Motivasyon							
R=0,63	R ² =0,40						
F (3,360)=82,50	p=0,00						

Tablo 4.36'ya göre, İngilizce mobil öğrenme tutum, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık ve teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeyleri birlikte öğrencilerin İngilizce'ye yönelik motivasyonlarına orta düzeyde ve anlamlı bir şekilde etki etmektedir (R=0,63, R²=0,40, p<0,05). Adı geçen üç değişken birlikte, İngilizce'ye yönelik motivasyondaki toplam varyansın yaklaşık %40'ını açıklamaktadır. Standardize edilmiş

regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin İngilizce'ye yönelik motivasyon üzerindeki önem sırası; İngilizce mobil öğrenme tutum düzeyleri, teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeyleri ve web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık düzeyleridir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, İngilizce mobil öğrenme tutum ve teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenmenin İngilizce'ye yönelik motivasyonun anlamlı yordayıcıları olduğu görülmektedir. Web 2.0 araçlarına yönelik farkındalığın ise, önemli bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir.

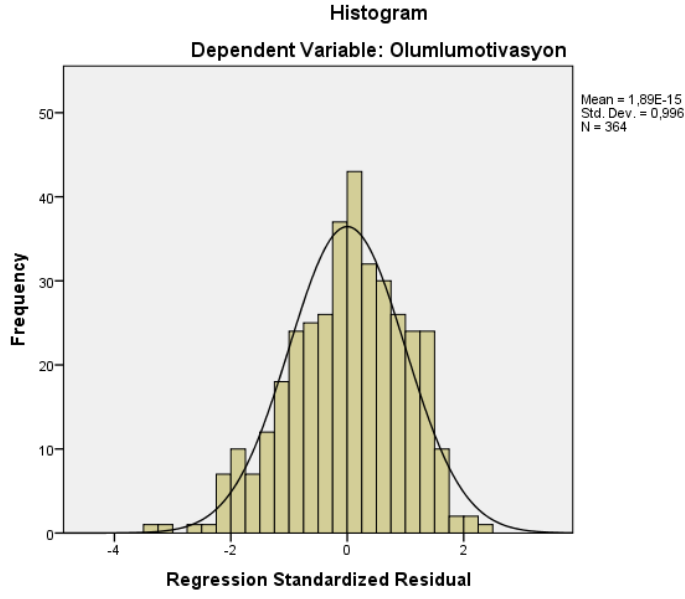
4.10.1. Lise Öğrencilerinin İngilizce Mobil Öğrenme Tutum Düzeyleri, Web 2.0 Araçlarına Yönelik Farkındalıkları ve Teknolojiyle Birlikte Kendi Kendine Öğrenme Düzeylerinin Olumlu Motivasyonlarını Yordamasına İlişkin Bulgular

Araştırma sorusunun alt sorusu ilgili bölümde “Lise öğrencilerinin İngilizce mobil öğrenme tutum, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık ve teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeyleri İngilizce'ye yönelik olumlu motivasyon durumlarını istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde yordamakta mıdır?” biçiminde ifade edilmişti. Çözümleme sonucunda, İngilizce mobil öğrenme tutum, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık ve teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeylerinin İngilizce'ye yönelik olumlu motivasyon durumlarını orta düzeyde anlamlı bir biçimde yordadığı bulunmuştur.

Araştırmanın ilgili alt sorusunu yanıtlamak için, İngilizce mobil öğrenme tutum, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık ve teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeylerinin İngilizce'ye yönelik olumlu motivasyon durumlarını istatistiksel olarak yordayıp yordamadığının belirlenmesi için, veriler üzerinde çoklu doğrusal regresyon modeli uygulanmıştır.

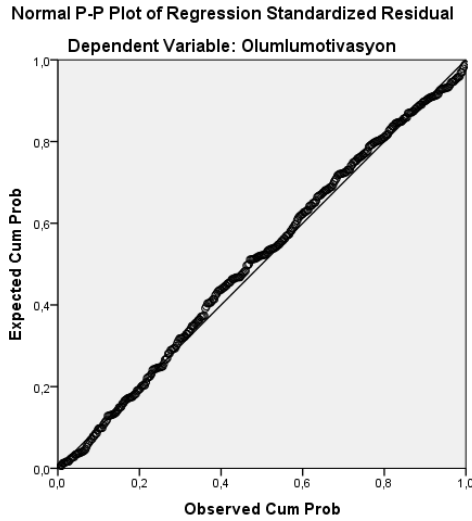
Olumlu motivasyon, İngilizce mobil öğrenme tutum, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık ve teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme değişkenleri sürekli hale getirilmiştir. Bu değişkenlerin z değerleri -3 ve +3 arasında olduğu için, uç değer ayıklaması yapılmamıştır (Büyüköztürk, 2016). Kolmogorov-Smirnov testinin sonucuna göre, İngilizce mobil öğrenme tutum ($p=0,20$), web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık ($p=0,06$) ve teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme ($p=0,06$) değişkenlerinin p değerleri 0,05'ten büyük olduğundan dolayı, ilgili değişkenler için normallik varsayımı karşılanmıştır ($p>0,05$). Olumlu motivasyon değişkeni için ortalama (3,20), ortanca (3,20) ve tepe değerler (3,00) birbirine yakın çıktığından ve çarpıklık ve basıklık değerleri (-1,+1) sınırları içinde kaldığından dolayı, puanlar normal dağılımdan önemli bir sapma göstermemiştir. Ayrıca, elde edilen z değerinin (z: 0,41) 0,05 anlamlılık düzeyi için 1,96'nın altında çıkması normal dağılımın bir göstergesidir (Büyüköztürk,2016).

ÇOK DEĞİŞKENLİKTE NORMALLİK VE DOĞRUSALLIK VARSAYIMI



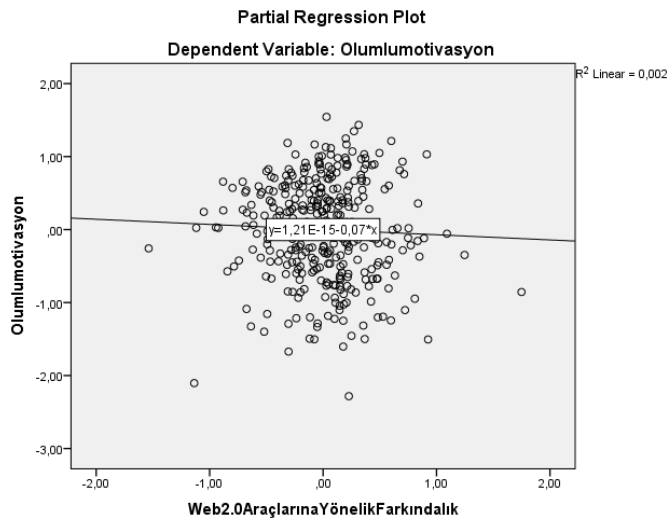
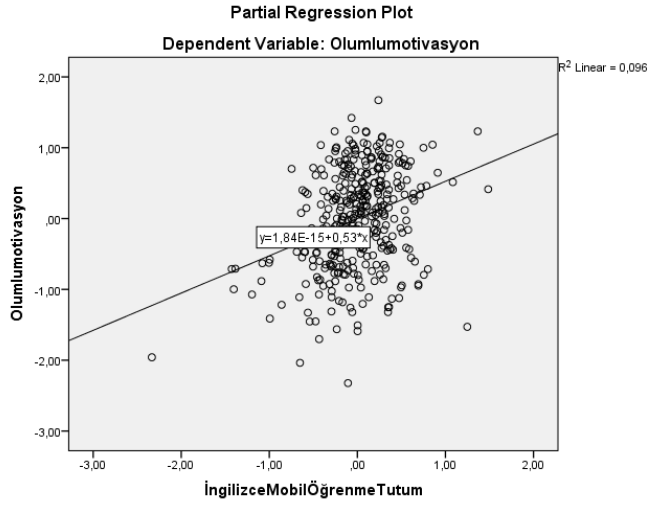
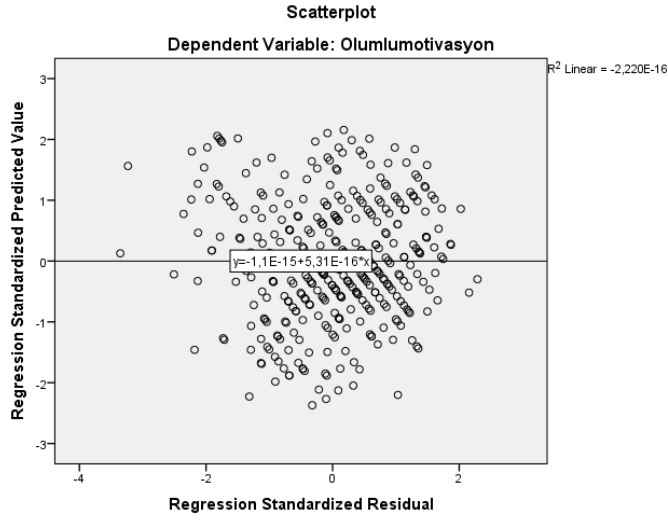
Şekil 4.4. Çoklu Doğrusallık ve Çoklu Normallik Grafiği

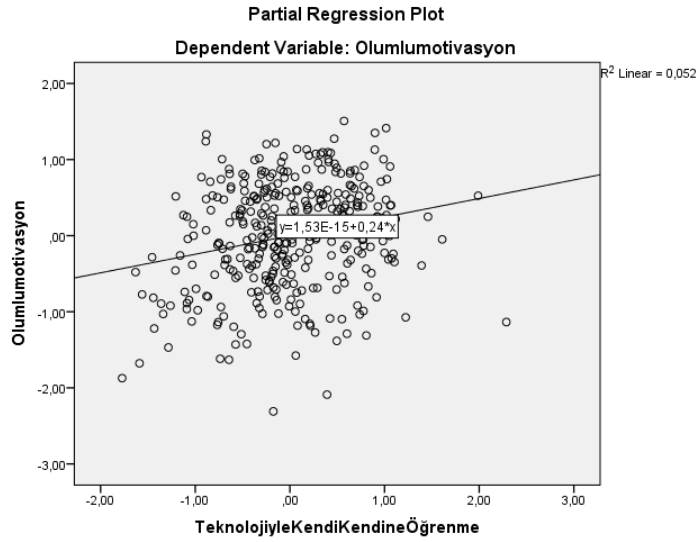
Şekil 4.4'e göre, çoklu doğrusallık sağlanmıştır. Çoklu normallik de buna göre ispat edilmiştir. Belirli bir eğrinin altında, belirli bir düzende toplanan ve sağa sola çarpık olmayan grafik çoklu normalliğin bir göstergesidir (Büyüköztürk, 2016).



Şekil 4.5. Çoklu Doğrusallık Grafiği

Şekil 4.5'te görüldüğü gibi, olumlu motivasyon düzeyi ile İngilizce mobil öğrenme tutum, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık ve teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeyleri arasındaki regresyonel olarak verilen eğri, belli bir doğrunun etrafında toplanmıştır ve bu çoklu doğrusallığın bir göstergesidir (Büyüköztürk, 2016).





Şekil 4.6. Değişkenlerin Doğrusallığı Grafikleri

Çoklu doğrusallığa grafik olarak ‘Partial Regression Plot’ ve ‘Scatterplot’ grafiğinde bakılmış ve çoklu doğrusallıkların sağlandığı belirlenmiştir.

Lise öğrencilerinin İngilizce mobil öğrenme tutum, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık ve teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeyleri arasındaki çoklu bağlantılılık analizi sonuçları Tablo 4.37’de gösterilmiştir.

Tablo 4.37. Çoklu Bağlantılılık Analizi Sonuçları

	Tolerans Değeri	VIF Değeri	Durum İndeksi
Sabit		-	1,00
İngilizce Mobil Öğrenme Tutum	0,29	3,36	11,49
Web 2.0 Farkındalık	0,28	3,47	12,40
Teknolojiyle Kendi Kendine Öğrenme	0,61	1,62	22,23

Tablo 4.37’ye göre, tolerans değerleri (0,29, 0,28, 0,61), 0,20’den yüksek olduğu için, VIF değerleri (3,36, 3,47, 1,62) 10’dan küçük olduğu için ve durum indeksi değerleri (1,00, 11,49, 12,40, 22,33) 30’dan küçük olduğundan dolayı, İngilizce mobil öğrenme tutum, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık ve teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeyleri arasında çoklu bağlantılılık sorunu olmadığı görülmektedir (Büyüköztürk, 2016).

Bu ikinci çoklu doğrusal regresyon modeli çözümlemesinde, lise öğrencilerinin olumlu motivasyonu bağımlı değişken; İngilizce mobil öğrenme tutum, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık ve teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeyleri ise bağımsız değişkenler olarak yer almıştır. Çözümlemenin sonucu Tablo 4.38’de gösterilmiştir.

Tablo 4.38. Lise Öğrencilerinin Olumlu Motivasyonlarının Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	SH _B	β	t	p	İkili r	Kısmi R
Sabit*	0,82	0,17	-	4,62	0,00	-	-
İngilizce Mobil Öğrenme Tutum	0,52	0,08	0,47	6,17	0,00	0,56	0,30
Web 2.0 Farkındalık	-0,07	0,08	-0,06	-0,79	0,42	0,47	-0,04
Teknolojiyle Kendi Kendine Öğrenme	0,24	0,05	0,23	4,42	0,00	0,48	0,22
Olumlu Motivasyon							
R=0,59	R ² =0,35						
F (3,360)=66,25	p=0,00						

Tablo 4.38’e göre, İngilizce mobil öğrenme tutum, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık ve teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeyleri birlikte öğrencilerin olumlu motivasyonlarına orta düzeyde ve anlamlı bir şekilde etki etmektedir (R=0,59, R²=0,35, p<0,05). Adı geçen üç değişken birlikte, olumlu motivasyondaki toplam varyansın yaklaşık %35’ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin olumlu motivasyon üzerindeki önem sırası; İngilizce mobil öğrenme tutum düzeyleri, teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeyleri ve web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık düzeyleridir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, İngilizce mobil öğrenme tutum ve teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenmenin olumlu motivasyonun anlamlı yordayıcıları olduğu görülmektedir. Web 2.0 araçlarına yönelik farkındalığın ise, önemli bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir.

4.10.2. Lise Öğrencilerinin İngilizce Mobil Öğrenme Tutum Düzeyleri, Web 2.0 Araçlarına Yönelik Farkındalıkları ve Teknolojiyle Birlikte Kendi Kendine Öğrenme Düzeylerinin Olumsuz Motivasyonlarını Yordamasına İlişkin Bulgular

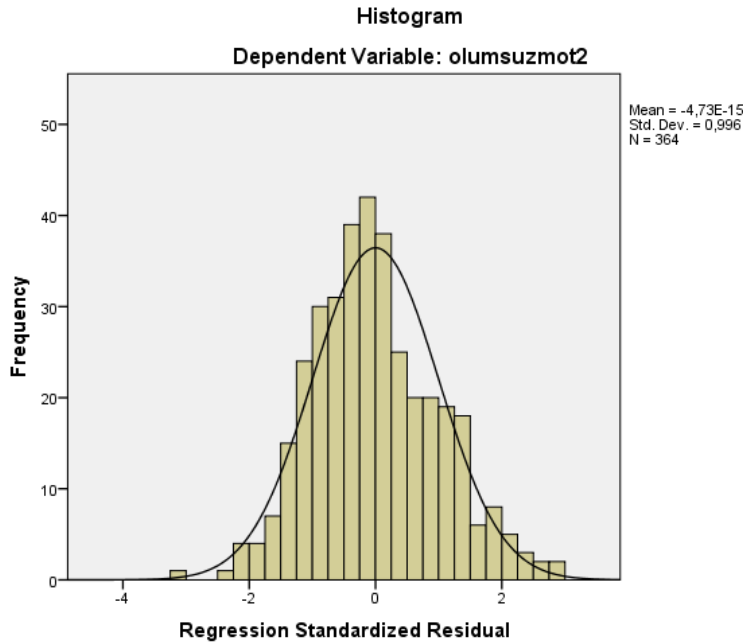
Araştırma sorusunun ilgili alt sorusu bölümde “Lise öğrencilerinin İngilizce mobil öğrenme tutum, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık ve teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeyleri İngilizce’ye yönelik olumsuz motivasyon durumlarını istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde yordamakta mıdır?” biçiminde ifade edilmişti. Çözümleme sonucunda, İngilizce mobil öğrenme tutum, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık ve teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeylerinin İngilizce’ye yönelik olumsuz motivasyon durumlarını orta düzeyde anlamlı bir biçimde yordadığı bulunmuştur.

Araştırmanın ilgili alt sorusunu yanıtlamak için İngilizce mobil öğrenme tutum, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık ve teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeylerinin İngilizce’ye yönelik olumsuz motivasyon durumlarını istatistiksel olarak yordayıp

yordamadığının belirlenmesi için veriler üzerinde çoklu doğrusal regresyon modeli uygulanmıştır.

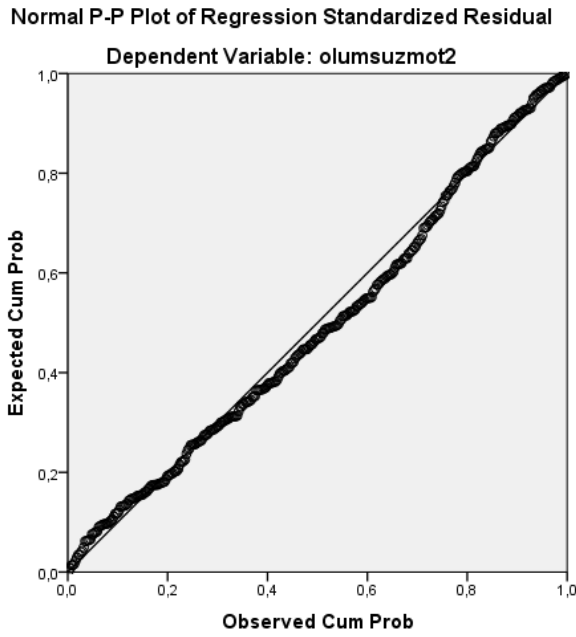
Olumsuz motivasyon, İngilizce mobil öğrenme tutum, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık ve teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme değişkenleri sürekli hale getirilmiştir. Bu değişkenlerin z değerleri -3 ve +3 arasında olduğu için, uç değer ayıklaması yapılmamıştır (Büyüköztürk, 2016). Kolmogorov-Smirnov testinin sonucuna göre, İngilizce mobil öğrenme tutum ($p=0,20$), web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık ($p=0,06$) ve teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme ($p=0,06$) değişkenlerinin p değerleri 0,05'ten büyük olduğundan dolayı, ilgili değişkenler için normallik varsayımı karşılanmıştır ($p>0,05$). Olumsuz motivasyon değişkeni için ortalama (3,25), ortanca (3,33) ve tepe değerler (3,33) birbirine yakın çıktığından ve çarpıklık ve basıklık değerleri (-1,+1) sınırları içinde kaldığından dolayı, puanlar normal dağılımdan önemli bir sapma göstermemiştir. Ayrıca elde edilen z değerinin (z: 1,41) 0,05 anlamlılık düzeyi için 1,96'nın altında çıkması normal dağılımın bir göstergesidir (Büyüköztürk, 2016).

ÇOK DEĞİŞKENLİKTE NORMALLİK VE DOĞRUSALLIK VARSAYIMI



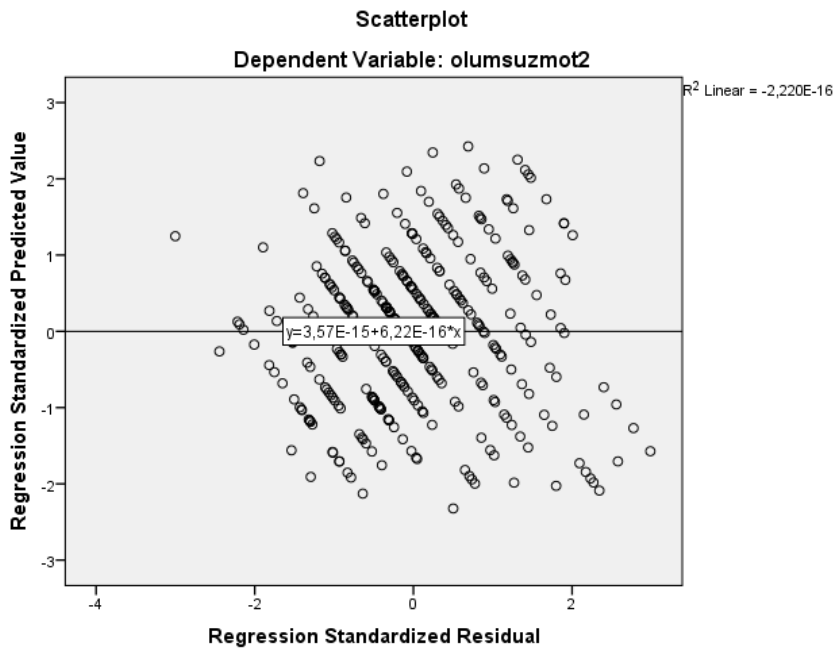
Şekil 4.7. Çoklu Doğrusallık ve Çoklu Normallik Grafiği

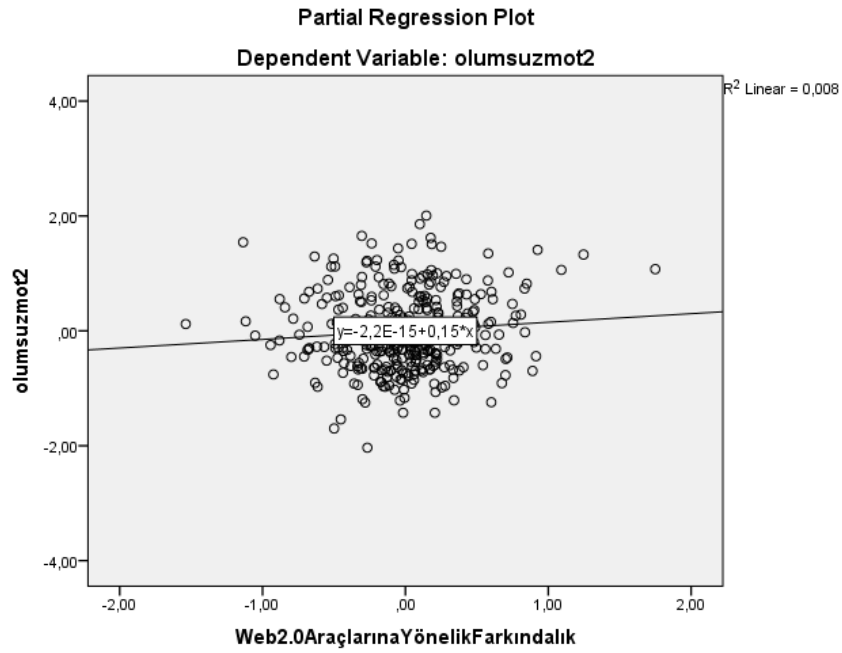
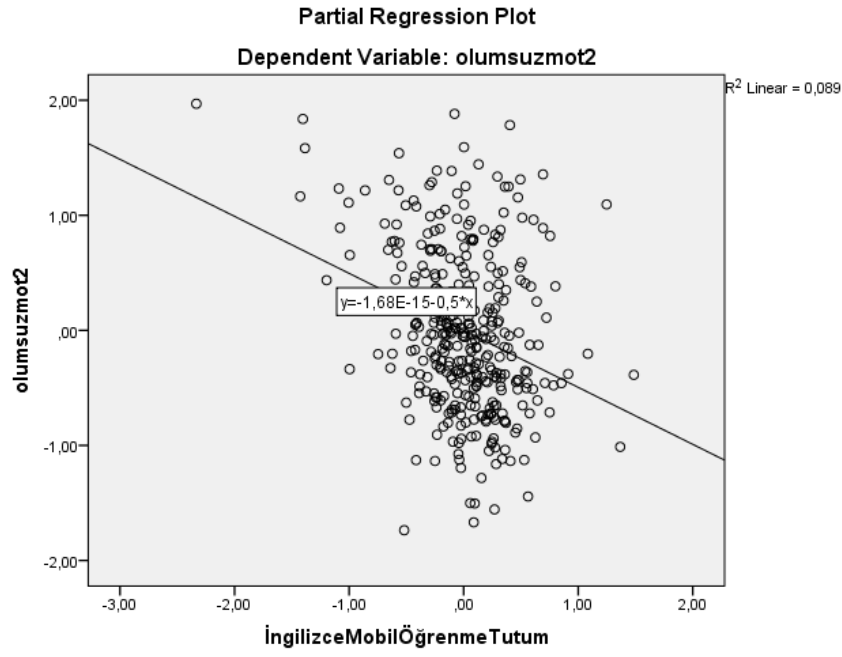
Şekil 4.7'ye göre, çoklu doğrusallık sağlanmıştır. Çoklu normallik de buna göre ispat edilmiştir. Belirli bir eğrinin altında, belirli bir düzende toplanan ve sağa sola çarpık olmayan grafik çoklu normalliğin bir göstergesidir (Büyüköztürk, 2016).

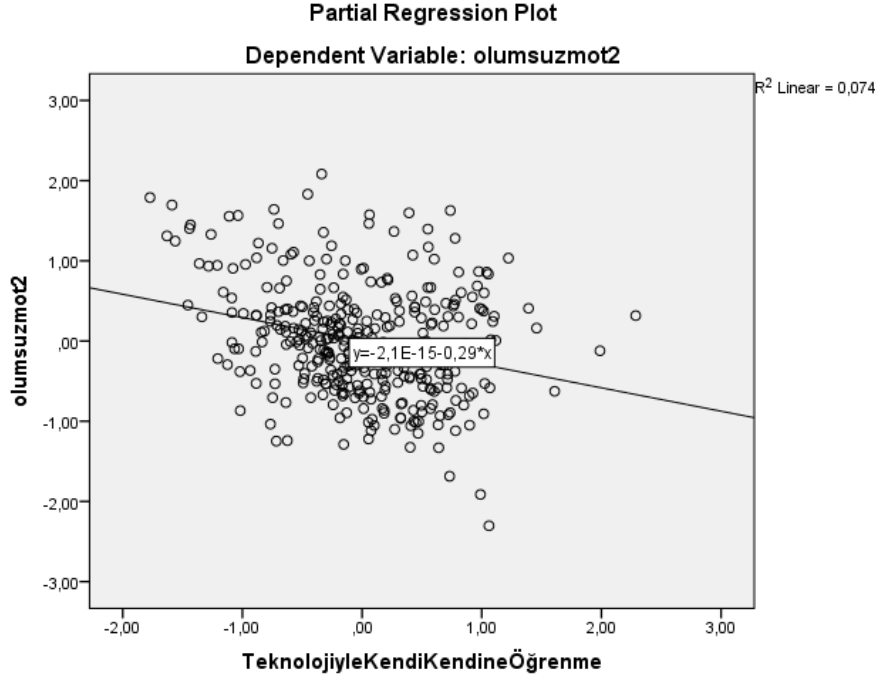


Şekil 4.8. Çoklu Doğrusallık Grafiği

Şekil 4.8’de görüldüğü gibi, olumsuz motivasyon düzeyi ile İngilizce mobil öğrenme tutum, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık ve teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeyleri arasındaki regresyonel olarak verilen eğri, belli bir doğrunun etrafında toplanmıştır ve bu çoklu doğrusallığın bir göstergesidir (Büyüköztürk, 2016).







Şekil 4.9. Değişkenlerin Doğrusallığı Grafikleri

Çoklu doğrusallığa grafik olarak ‘Partial Regression Plot’ ve ‘Scatterplot’ grafiğinde bakılmış ve çoklu doğrusallıkların sağlandığı belirlenmiştir.

Lise öğrencilerinin İngilizce mobil öğrenme tutum, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık ve teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeyleri arasındaki çoklu bağlantılılık analizi sonuçları Tablo 4.39’da gösterilmiştir.

Tablo 4.39. Çoklu Bağlantılılık Analizi Sonuçları

	Tolerans Değeri	VIF Değeri	Durum İndeksi
Sabit		-	1,00
İngilizce Mobil Öğrenme Tutum	0,29	3,36	11,49
Web 2.0 Farkındalık	0,28	3,47	12,40
Teknolojiyle Kendi Kendine Öğrenme	0,61	1,62	22,23

Tablo 4.39’a göre tolerans değerleri (0,29, 0,28, 0,61), 0,20’den yüksek olduğu için, VIF değerleri (3,36, 3,47, 1,62) 10’dan küçük olduğu için ve durum indeksi değerleri (1,00, 11,49, 12,40, 22,33) 30’dan küçük olduğundan dolayı, İngilizce mobil öğrenme tutum, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık ve teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeyleri arasında çoklu bağlantılılık sorunu olmadığı görülmektedir (Büyüköztürk, 2016).

Bu üçüncü çoklu doğrusal regresyon modeli çözümlemesinde, lise öğrencilerinin olumsuz motivasyonu bağımlı değişken; İngilizce mobil öğrenme tutum ve web 2.0 araçlarına

yönelik farkındalık ve teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeyleri ise, bağımsız değişkenler olarak yer almıştır. Çözümlemenin sonucu Tablo 4.40'ta gösterilmiştir.

Tablo 4.40. Lise Öğrencilerinin Olumsuz Motivasyonlarının Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	SH _B	β	t	p	İkili r	Kısmi R
Sabit*	4,92	0,17	-	28,09	0,00	-	-
İngilizce Mobil Öğrenme Tutum	-0,49	0,08	-0,46	-5,91	0,00	-0,52	-0,29
Web 2.0 Farkındalık	0,14	0,08	0,13	1,70	0,08	-0,43	0,08
Teknolojiyle Kendi Kendine Öğrenme	-0,29	0,05	-0,29	-5,37	0,00	-0,48	-0,27
Olumsuz Motivasyon							
R=0,57	R ² =0,33						
F (3,360)=59,27	p=0,00						

Tablo 4.40'a göre, İngilizce mobil öğrenme tutum, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık ve teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeyleri birlikte öğrencilerin olumsuz motivasyonlarına orta düzeyde ve anlamlı bir şekilde etki etmektedir (R=0,57, R²=0,33, p<0,05). Adı geçen üç değişken birlikte, olumsuz motivasyondaki toplam varyansın yaklaşık %33'ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin olumsuz motivasyon üzerindeki önem sırası; İngilizce mobil öğrenme tutum düzeyleri, teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeyleri ve web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık düzeyleridir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, İngilizce mobil öğrenme tutum ve teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenmenin olumsuz motivasyonun anlamlı yordayıcıları olduğu görülmektedir. Web 2.0 araçlarına yönelik farkındalığın ise, önemli bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir.

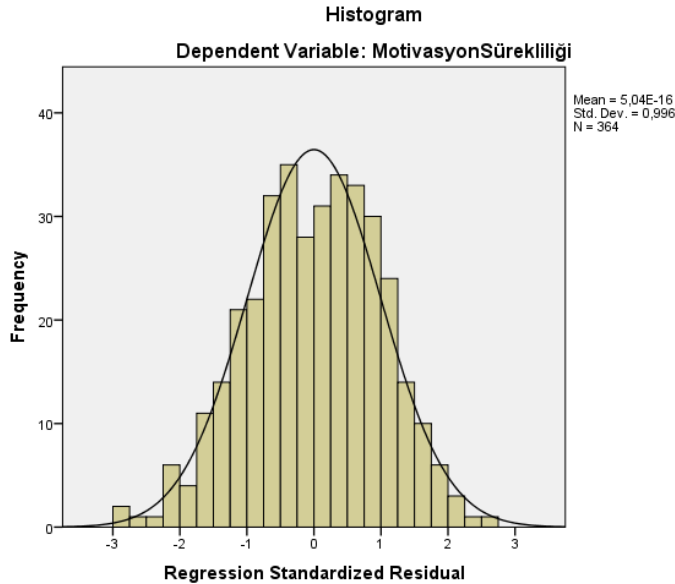
4.10.3. Lise Öğrencilerinin İngilizce Mobil Öğrenme Tutum Düzeyleri, Web 2.0 Araçlarına Yönelik Farkındalıkları ve Teknolojiyle Birlikte Kendi Kendine Öğrenme Düzeylerinin Motivasyon Sürekliliği Durumlarını Yordamasına İlişkin Bulgular

Araştırma sorusunun ilgili alt sorusu bölümde “Lise öğrencilerinin İngilizce mobil öğrenme tutum, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık ve teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeyleri İngilizce’ye yönelik motivasyon sürekliliği durumlarını istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde yordamakta mıdır?” biçiminde ifade edilmişti. Çözümleme sonucunda, İngilizce mobil öğrenme tutum, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık ve teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeylerinin İngilizce’ye yönelik motivasyon sürekliliği durumlarını orta düzeyde anlamlı bir biçimde yordadığı bulunmuştur.

Araştırmanın ilgili alt sorusunu yanıtlamak için, İngilizce mobil öğrenme tutum, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık ve teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeylerinin İngilizce'ye yönelik motivasyon sürekliliği durumlarını istatistiksel olarak yordayıp yordamadığının belirlenmesi için, veriler üzerinde çoklu doğrusal regresyon modeli uygulanmıştır.

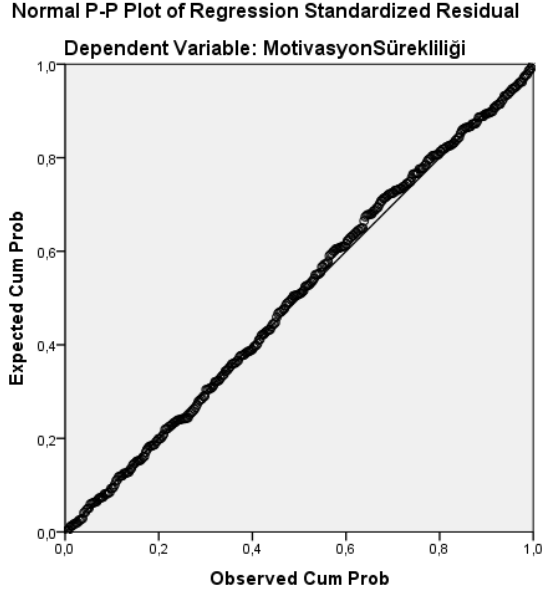
Motivasyon sürekliliği, İngilizce mobil öğrenme tutum, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık ve teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme değişkenleri sürekli hale getirilmiştir. Bu değişkenlerin z değerleri, -3 ve +3 arasında olduğu için uç değer ayıklaması yapılmamıştır (Büyüköztürk, 2016). Kolmogorov-Smirnov testinin sonucuna göre, İngilizce mobil öğrenme tutum ($p=0,20$), web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık ($p=0,06$) ve teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme ($p=0,06$) değişkenlerinin p değerleri 0,05'ten büyük olduğu için ilgili değişkenler için normallik varsayımı karşılanmıştır ($p>0,05$). Motivasyon sürekliliği değişkeni için ortalama (3,01), ortanca (3,00) ve tepe değerler (3,00) birbirine yakın çıktığından ve çarpıklık ve basıklık değerleri (-1,+1) sınırları içinde kaldığından dolayı, puanlar normal dağılımdan önemli bir sapma göstermemiştir. Ayrıca elde edilen z değerinin (z: 1,08) 0,05 anlamlılık düzeyi için 1,96'nın altında çıkması normal dağılımın bir göstergesidir (Büyüköztürk, 2016).

ÇOK DEĞİŞKENLİKTE NORMALLİK VE DOĞRUSALLIK VARSAYIMI



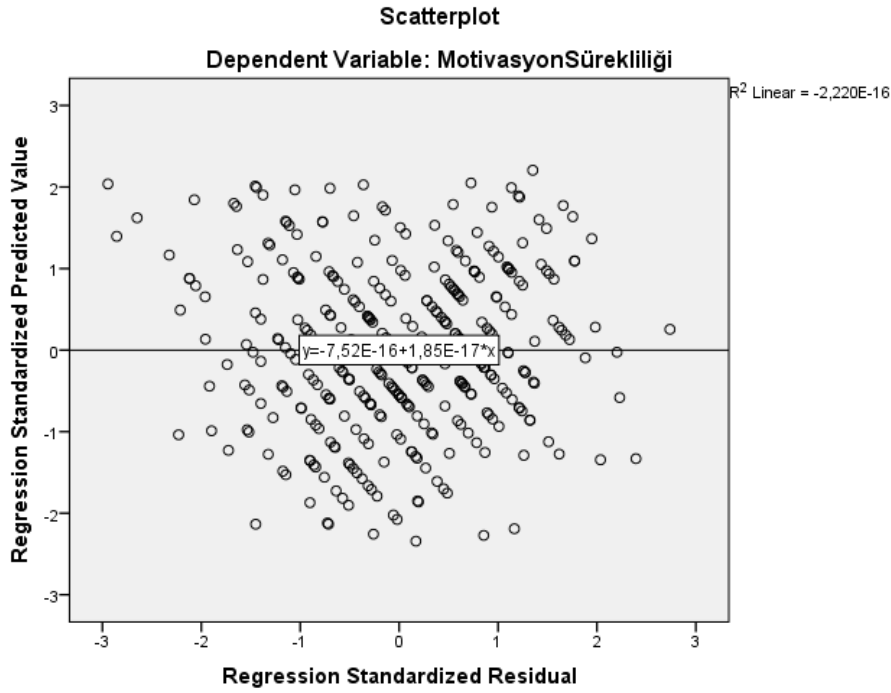
Şekil 4.10. Çoklu Doğrusallık ve Çoklu Normallik Grafiği

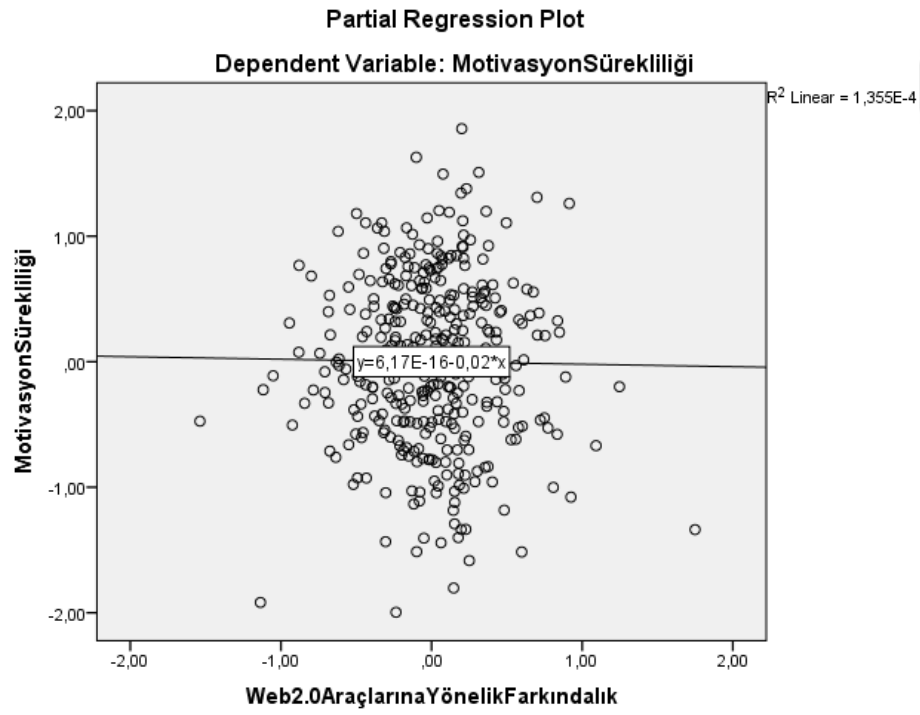
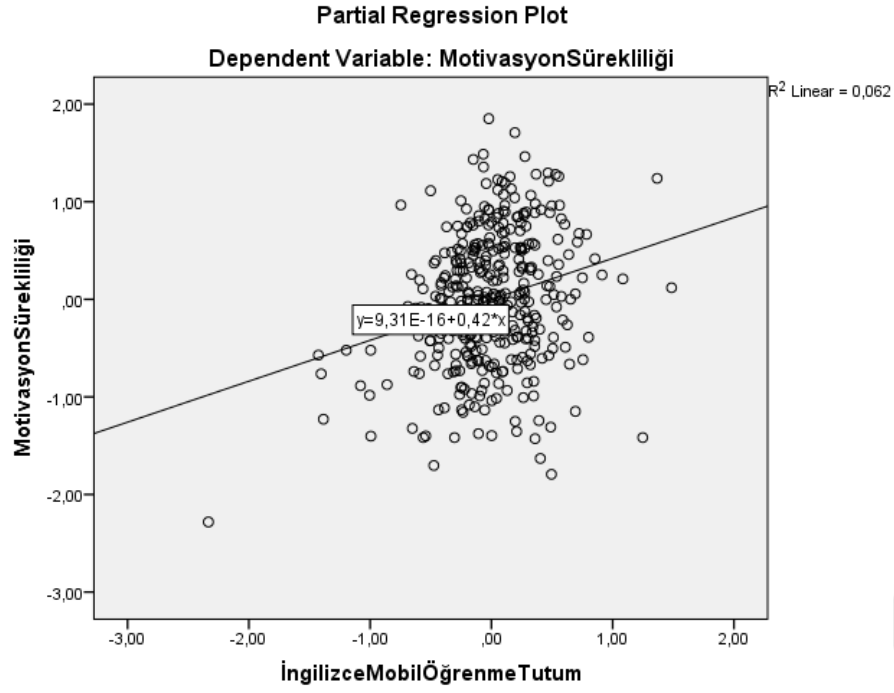
Şekil 4.10'a göre, çoklu doğrusallık sağlanmıştır. Çoklu normallik de buna göre ispat edilmiştir. Belirli bir eğrinin altında, belirli bir düzende toplanan ve sağa sola çarpık olmayan grafik çoklu normalliğin bir göstergesidir (Büyüköztürk, 2016).

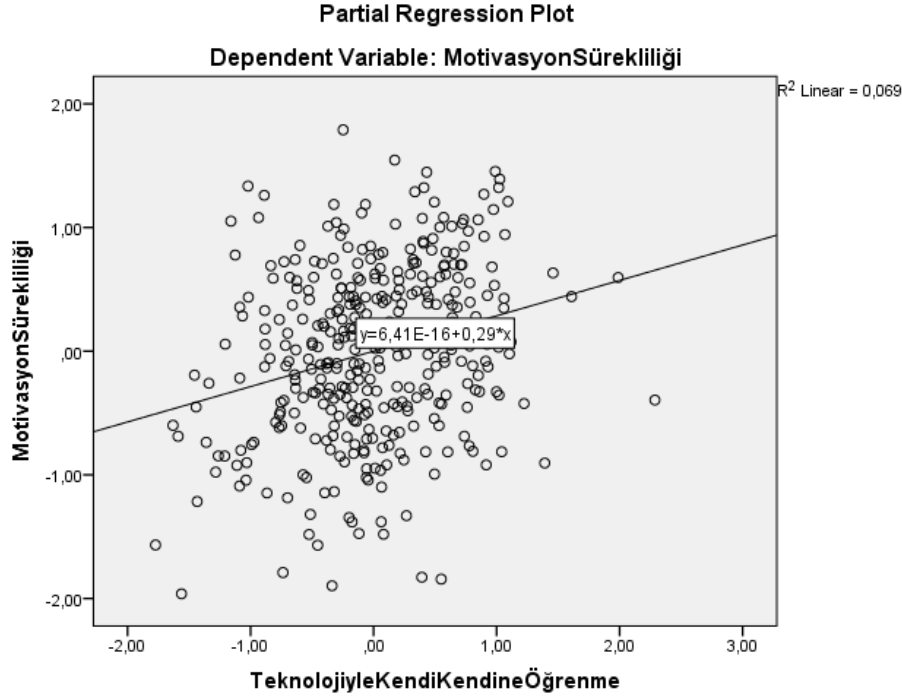


Şekil 4.11. Çoklu Doğrusallık Grafiği

Şekil 4.11’de görüldüğü gibi, motivasyon sürekliliği düzeyi ile İngilizce mobil öğrenme tutum, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık ve teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeyleri arasındaki regresyonel olarak verilen eğri, belli bir doğrunun etrafında toplanmıştır ve bu çoklu doğrusallığın bir göstergesidir (Büyüköztürk, 2016).







Şekil 4.12. Değişkenlerin Doğrusallığı Grafikleri

Çoklu doğrusallığa grafik olarak ‘Partial Regression Plot’ ve ‘Scatterplot’ grafiğinde bakılmış ve çoklu doğrusallıkların sağlandığı belirlenmiştir.

Lise öğrencilerinin İngilizce mobil öğrenme tutum, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık ve teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeyleri arasındaki çoklu bağlantılılık analizi sonuçları Tablo 4.41’de gösterilmiştir.

Tablo 4.41. Çoklu Bağlantılılık Analizi Sonuçları

	Tolerans Değeri	VIF Değeri	Durum İndeksi
Sabit		-	1,00
İngilizce Mobil Öğrenme Tutum	0,29	3,36	11,49
Web 2.0 Farkındalık	0,28	3,47	12,40
Teknolojiyle Kendi Kendine Öğrenme	0,61	1,62	22,23

Tablo 4.41’e göre, tolerans değerleri (0,29, 0,28, 0,61), 0,20’den yüksek olduğu için, VIF değerleri (3,36, 3,47, 1,62) 10’dan küçük olduğu için ve durum indeksi değerleri (1,00, 11,49, 12,40, 22,33) 30’dan küçük olduğundan dolayı, İngilizce mobil öğrenme tutum, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık ve teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeyleri, arasında çoklu bağlantılılık sorunu olmadığı görülmektedir (Büyüköztürk, 2016).

Bu dördüncü çoklu doğrusal regresyon modeli çözümlemesinde, lise öğrencilerinin motivasyon sürekliliği bağımlı değişken; İngilizce mobil öğrenme tutum, web 2.0 araçlarına

yönelik farkındalık ve teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeyleri ise bağımsız değişkenler olarak yer almıştır. Çözümlemenin sonucu Tablo 4.42’de gösterilmiştir.

Tablo 4.42. Lise Öğrencilerinin Motivasyon Sürekliliği Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	SH _B	β	t	p	İkili r	Kısmi R
Sabit*	0,69	0,17	-	3,84	0,00	-	-
İngilizce Mobil Öğrenme Tutum	0,42	0,08	0,38	4,89	0,00	0,53	0,25
Web 2.0 Farkındalık	-0,02	0,09	-0,01	-0,22	0,82	0,47	-0,01
Teknolojiyle Kendi Kendine Öğrenme	0,28	0,05	0,28	5,15	0,00	0,49	0,26
Motivasyon Sürekliliği							
R=0,58	R ² =0,33						
F (3,360)=61,15	p=0,00						

Tablo 4.42’ye göre, İngilizce mobil öğrenme tutum, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık ve teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeyleri birlikte öğrencilerin motivasyon sürekliliği durumlarına orta düzeyde ve anlamlı bir şekilde etki etmektedir (R=0,58, R²=0,33, p<0,05). Adı geçen üç değişken birlikte, motivasyon sürekliliğindeki toplam varyansın yaklaşık %33’ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin motivasyon sürekliliği üzerindeki önem sırası; İngilizce mobil öğrenme tutum düzeyleri, teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeyleri ve web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık düzeyleridir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, İngilizce mobil öğrenme tutum ve teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenmenin motivasyon sürekliliğinin anlamlı yordayıcıları olduğu görülmektedir. Web 2.0 araçlarına yönelik farkındalığın ise, önemli bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulguları alanyazın ışığında tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, İngilizce mobil öğrenme tutum, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık ve teknolojiyle kendi kendine öğrenmenin İngilizce'ye yönelik motivasyonu ne ölçüde yordadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik motivasyon ve alt boyutları, İngilizce mobil öğrenme tutum düzeyleri, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalıkları, teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme ve alt boyutları, İngilizce notları, günlük ortalama internet kullanım süreleri ve İngilizce öğrenmek için web 2.0 araçları günlük ortalama kullanım süreleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ek olarak, lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik motivasyon ve alt boyutları, İngilizce mobil öğrenme tutum düzeyleri, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalıkları, teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme ve alt boyutları demografik özellikleri ve öğrenme alışkanlıkları ile olan ilişkileri çerçevesinde ele alınmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, cinsiyete göre İngilizce'ye yönelik motivasyon, olumlu motivasyon, olumsuz motivasyon ve motivasyon sürekliliği düzeylerine bakıldığında, kız öğrencilerle erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, kızların olumlu motivasyon, motivasyon sürekliliği ve İngilizce'ye yönelik motivasyonlarının erkek öğrencilerinkinden daha yüksek, olumsuz motivasyonlarının ise erkeklerden daha düşük olduğu saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen bu bulguya paralel olarak, kız öğrencilerin İngilizce'ye yönelik motivasyonlarının (Bardak, 2023; Becirovic, 2017; İsaoglu ve Emir, 2020; Shaaban ve Ghaith, 2000; Yılmaz, 2013), dil öğrenme motivasyonlarının (Ersanlı, 2015) ve olumlu motivasyonlarının (Gürdoğan, 2012) erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu rapor edilmiştir. Bu durum, kız öğrencilerin okulda İngilizce etkinliklerine ve İngilizce dersine karşı daha ilgili olmasından, iletişim becerilerine önem vermelerinden, İngilizce'yi kariyer ve eğitimde bir fırsat olarak görmelerinden kaynaklı olabilir. Bu bağlamda, cinsiyetin İngilizce'ye yönelik motivasyon üzerinde belirleyici bir rolü olduğu sonucuna ulaşılabilir. Öte yandan, araştırmanın bulguları ile örtüşmeyen bir biçimde, önceki çalışmalarda İngilizce'ye yönelik motivasyonun (Ghazvini ve Khajepour, 2011) ve motivasyon becerilerinin (Bay vd., 2005) cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Bu farklılık,

araştırmada kullanılan anket, test ya da diğer yöntemlerin farklı olmasından, bazı katılımcı gruplarda cinsiyet farkının belirgin olmamasından, dil öğreniminin sosyal değerinin cinsiyete göre değişmemesinden kaynaklanabilir.

İngilizce'ye yönelik motivasyonun, olumlu motivasyonun, olumsuz motivasyonun ve motivasyon sürekliliğinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği sorusuna yanıt arandığında, lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik motivasyonları, olumlu motivasyonları, olumsuz motivasyonları ve motivasyon sürekliliği düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunduğu görülmüştür. Araştırma sonucuna göre, 12. ve 11.sınıfların İngilizce'ye yönelik motivasyonları 9. sınıflardan, 12. sınıfların olumlu motivasyon ve motivasyon sürekliliği düzeyleri 9.sınıflardan, 9. sınıfların olumsuz motivasyonları ise, 11. ve 12. sınıflardan daha yüksektir. 12.sınıfların İngilizce'ye yönelik motivasyonlarının, olumlu motivasyonlarının ve motivasyon sürekliliği düzeylerinin 9. sınıflardan yüksek olması; 9.sınıfların olumsuz motivasyonlarının 12.sınıflardan yüksek olması, 12. sınıf öğrencilerinin İngilizce hazırlık sınıfı eğitimi almalarından kaynaklı olabilir. Ek olarak, 11.sınıfların İngilizce'ye yönelik motivasyonlarının 9. sınıflardan daha yüksek olması ve olumsuz motivasyonlarının 9.sınıflardan daha düşük olması, akademik ve kişisel hedeflerin fark edilmesi, dil öğreniminde ileri seviyeye ulaşılması ve yaşla birlikte artan olgunluk ve sorumluluk duygusundan kaynaklanabilir. Elde edilen bu bulguya paralel olarak, 11. ve 12. sınıfların İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonlarının 9. ve 10. sınıflardan (Bardak, 2023); üst sınıfların İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonlarının alt sınıflardan (Aljuaid, 2021; Zhang ve Zhang, 2018); üniversite 4.sınıf öğrencilerinin motivasyon becerilerinin 1.sınıflardan daha yüksek olduğu (Bay vd., 2005) belirtilmiştir. Bu durum, üst sınıfların İngilizce'nin önemiyle ilgili farkındalıklarının ve öğrenme alışkanlıklarının gelişmesinden kaynaklı olabilir. Öte yandan, araştırmadan elde edilen bu bulguyla örtüşmeyen bir biçimde, önceki araştırmalarda öğrencilerin İngilizce'ye yönelik motivasyonlarının sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı rapor edilmiştir (Humaida, 2012). Bu durum, okul ortamındaki genel motivasyon eksikliği, sistematik eğitim programı, İngilizce'nin günlük hayatta kullanım eksikliği ya da öğrencilerin motivasyon kaynaklarının benzerliği kaynaklı olabilir. Ek olarak, bu araştırmanın bulguları ile örtüşmeyen bir biçimde, lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik motivasyonlarının sınıf düzeyi yükseldikçe azaldığı bulunmuştur (İsaoğlu ve Emir, 2020). Bu durum, sınıf düzeyi yükseldikçe lise öğrencilerinin üniversite giriş sınavına hazırlanmak için alan derslerine daha fazla odaklanmalarından kaynaklanabilir.

Lise öğrencilerinin anne eğitim düzeylerinin, İngilizce'ye yönelik motivasyon, olumlu motivasyon, olumsuz motivasyon ve motivasyon sürekliliği üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğu saptanmıştır. Buna göre, anne eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü olan lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik motivasyonları, anne eğitim düzeyi ilkokul olanlardan; anne eğitim düzeyi lisans olan lise öğrencilerinin olumlu motivasyonları ve motivasyon sürekliliği

durumları ise, anne eğitim düzeyi ilkokul olanlardan daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca, anne eğitim düzeyi ilkokul olan lise öğrencilerinin olumsuz motivasyonları, anne eğitim düzeyi lisansüstü olanlardan daha yüksektir. Bu bulguya paralel olarak, anne eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin dil öğrenme motivasyonunun (Ersanlı, 2015; Iwaniec, 2020), İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin (İslamiati, 2022; Khansir vd., 2016) anne eğitim düzeyi düşük olan öğrencilerden daha yüksek olduğu rapor edilmiştir. Bu durum, dil öğrenmeye açık bir model oluşturan eğitimli annelerin çocuklarına daha iyi eğitim olanakları sunarak rehberlik etmelerinden kaynaklanabilir.

İngilizce'ye yönelik motivasyonun, olumlu motivasyonun, olumsuz motivasyonun ve motivasyon sürekliliğinin baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği sorusuna yanıt arandığında, lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik motivasyonları, olumlu motivasyonları, olumsuz motivasyonları ve motivasyon sürekliliği düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunduğu tespit edilmiştir. Buna göre, baba eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü olan lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik motivasyonları, baba eğitim düzeyi ilkokul, ortaokul ve lise olan lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik motivasyon düzeylerinden daha yüksektir. Ayrıca, baba eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü olan lise öğrencilerinin olumlu motivasyonlarının baba eğitim düzeyi ilkokul ve ortaokul olan lise öğrencilerinin olumlu motivasyonlarından, baba eğitim düzeyi lisans olan lise öğrencilerinin olumlu motivasyonlarının ise baba eğitim düzeyi lise olan lise öğrencilerinin olumlu motivasyonlarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ek olarak, baba eğitim düzeyi lisansüstü olan lise öğrencilerinin olumsuz motivasyonları, baba eğitim düzeyi ilkokul, ortaokul ve lise olanlardan; baba eğitim düzeyi lisans olan lise öğrencilerinin olumsuz motivasyonları ise, baba eğitim düzeyi ortaokul olanlardan daha düşüktür. Baba eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü olan lise öğrencilerinin motivasyon sürekliliği düzeyleri baba eğitim düzeyi ilkokul, ortaokul ve lise olan lise öğrencilerinin motivasyon sürekliliği düzeylerinden daha yüksektir. Araştırmadan elde edilen bu bulguyla örtüşecek biçimde, baba eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin dil öğrenme motivasyonunun (Ersanlı, 2015; Iwaniec, 2020), İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin (İslamiati, 2022; Khansir vd., 2016) baba eğitim düzeyi düşük olan öğrencilerden daha yüksek olduğu rapor edilmiştir. Bu durum, baba eğitim düzeyleri yüksek olan lise öğrencilerinin sürekli öğrenme anlayışlarının teşvik edilmesinden, kariyer bilinçlerinin daha gelişmiş olmasından ve daha yüksek kültürel farkındalığa sahip olmalarından kaynaklanabilir.

Lise öğrencilerinin evlerinde internet olma durumu, İngilizce'ye yönelik motivasyonları, olumlu motivasyonları, olumsuz motivasyonları ve motivasyon sürekliliği durumları üzerinde anlamlı bir fark oluşturmuştur. Buna göre, evlerinde internet bağlantısı bulunan öğrencilerin İngilizce'ye yönelik motivasyon, olumlu motivasyon ve motivasyon sürekliliği düzeyleri daha yüksek, olumsuz motivasyonları ise daha düşüktür. Araştırmadan elde edilen bu bulguya paralel olarak, evde internet

olmamasının İngilizce'ye yönelik motivasyonu düşürdüğü rapor edilmiştir (Barrios Aguirre vd., 2021; Shaikh ve Özdaş, 2022). Evlerinde internet bağlantısı bulunan öğrencilerin İngilizce'ye yönelik motivasyonlarının yüksek olmasının nedeni, internetin öğrenme kaynaklarına kolay erişim sağlaması ve öğrencilere bu anlamda daha fazla olanak sunması olabilir. İnternet, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini daha eğlenceli ve etkili hale getirebilir, bu da olumlu motivasyonu artırabilir. Ayrıca, internetin sürekli kullanımına bağlı olarak öğrencilerin daha fazla pratik yapma şansını bulmaları, motivasyon sürekliliğini destekleyebilir. Öte yandan, olumsuz motivasyonun düşük olması ise, öğrencilerin daha az engel ya da zorlukla karşılaşmalarından kaynaklanabilir; internetin sunduğu kaynaklar, olumsuz motivasyonu azaltmış olabilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, interneti İngilizce öğrenmek için kullanma durumuna göre İngilizce'ye yönelik motivasyon, olumlu motivasyon, olumsuz motivasyon ve motivasyon sürekliliği düzeylerine bakıldığında, interneti İngilizce öğrenmek için kullanan öğrenciler ile interneti İngilizce öğrenmek için kullanmayan öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, interneti İngilizce öğrenmek için kullanan öğrencilerin İngilizce'ye yönelik motivasyon düzeylerinin interneti İngilizce öğrenmek için kullanmayan öğrencilerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Elde edilen bu bulguyla örtüşecek biçimde, interneti İngilizce öğrenmek için kullanan öğrencilerin İngilizce'ye yönelik motivasyonlarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir (Sukmaningrum, 2011; Yao, 2016). Bu durum, internetin öğrencilere İngilizce dil becerilerini geliştirebilecek çok çeşitli kaynaklar sunmasından kaynaklanabilir. Çevrim içi platformlar, uygulamalar, videolar ve etkileşimli materyaller gibi araçlar öğrencilerin ilgisini çekebilir ve onları İngilizce öğrenmeye daha fazla motive edebilir. Ayrıca, internet üzerinden dil öğrenme, öğrencilere kendi hızlarında çalışma ve kişisel hedeflerine odaklanma fırsatlarının sunulması onların motivasyonlarını yükseltebilir.

İngilizce'ye yönelik motivasyonun, olumlu motivasyonun, olumsuz motivasyonun ve motivasyon sürekliliğinin okul dışı İngilizce konuşma sıklığı durumuna göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği sorusuna yanıt arandığında, lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik motivasyonları, olumlu motivasyonları, olumsuz motivasyonları ve motivasyon sürekliliği düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunduğu tespit edilmiştir. Buna göre, İngilizce'yi okul dışında hiç kullanmayan lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik motivasyon ve olumlu motivasyon puanları İngilizce'yi okul dışında en az birkaç ayda bir kez, en az ayda bir kez, en az haftada bir kez, haftada birkaç kez ve her gün konuşan öğrencilerden anlamlı düzeyde düşüktür. Ayrıca, İngilizce'yi okul dışında en az birkaç ayda bir kez kullananların İngilizce'ye yönelik motivasyon ve olumlu motivasyon puanları, en az haftada bir kez, haftada birkaç kez ve her gün kullananlardan anlamlı düzeyde düşüktür. Ek olarak, İngilizce'yi okul dışında haftada birkaç kez kullananların ve her gün kullananların İngilizce'ye yönelik motivasyon puanları, en az ayda bir kez kullananlardan ve en az haftada

bir kez kullananlardan anlamlı düzeyde yüksektir. Ayrıca, İngilizce'yi okul dışında haftada birkaç kez kullananların ve her gün kullananların İngilizce'ye yönelik olumlu motivasyon puanları, en az ayda bir kez kullananlardan anlamlı düzeyde yüksektir. En az haftada bir kez kullananların olumlu motivasyon puanları ise, her gün kullananlardan anlamlı düzeyde düşüktür. Ayrıca, İngilizce'yi okul dışında en az birkaç ayda bir kez kullananların İngilizce'ye yönelik olumsuz motivasyon puanları, haftada birkaç kez ve her gün kullananlardan anlamlı düzeyde yüksektir. Ek olarak, İngilizce'yi okul dışında haftada birkaç kez kullananların ve her gün kullananların İngilizce'ye yönelik olumsuz motivasyon puanları, en az ayda bir kez kullananlardan ve en az haftada bir kez kullananlardan anlamlı düzeyde düşüktür.

İngilizce'yi okul dışında hiç kullanmayan lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik motivasyon sürekliliği puanları, İngilizce'yi okul dışında en az ayda bir kez, en az haftada bir kez, haftada birkaç kez ve her gün konuşan öğrencilerden anlamlı düzeyde düşüktür. Ayrıca, İngilizce'yi okul dışında en az birkaç ayda bir kez kullananların İngilizce'ye yönelik motivasyon sürekliliği puanları, en az haftada bir kez kullananlardan, haftada birkaç kez ve her gün kullananlardan anlamlı düzeyde düşüktür. Ek olarak, İngilizce'yi okul dışında haftada birkaç kez kullananların ve her gün kullananların İngilizce'ye yönelik motivasyon sürekliliği puanları, en az ayda bir kez kullananlardan anlamlı düzeyde yüksektir. Okul dışında her gün İngilizce konuşan lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik motivasyon sürekliliği puanları ve en az haftada bir kez konuşanların motivasyon sürekliliği puanları arasındaki fark, okul dışında her gün İngilizce konuşan lise öğrencileri lehine çıkmıştır. Elde edilen bu bulgulara benzer biçimde, daha önce yapılan araştırmalarda, okul dışı İngilizce kullanma sıklığı durumu ile öğrencilerin İngilizce'ye yönelik motivasyonu arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur (Bardak, 2023; Bolme, 2023). Ayrıca, öğrencilerin okul dışı İngilizce kullanımlarının olumlu motivasyon düzeylerini arttırdığı rapor edilmiştir (Chong vd., 2019). Bu durum, İngilizce'yi okul dışında konuşan öğrencilerin dilin işlevselliğini görüp yararlarını deneyimleyerek özgüvenlerinin ve öğrenme isteklerinin artmasından kaynaklanabilir.

İngilizce mobil öğrenme tutum değişkeni bağlamında, cinsiyet lise öğrencilerinin İngilizce mobil öğrenme tutumları üzerinde anlamlı bir fark oluşturmuştur. Buna göre, kız öğrencilerin İngilizce mobil öğrenme tutum düzeyleri, erkek öğrencilerden daha yüksektir. Elde edilen bu bulguya paralel olarak, kızların mobil öğrenme tutumları (Taleb ve Sohrabi, 2012), yabancı dil mobil öğrenme tutumları (Viberg ve Grönlund, 2013) erkeklere göre daha yüksektir. Bu durum, kızların mobil uygulamaları genellikle eğitimsel amaçlarla daha etkin kullanma eğiliminde olmasından kaynaklanabilir. Bu araştırmanın bulguları ile örtüşmeyen bir biçimde önceki araştırmalarda, öğrencilerin İngilizce mobil öğrenme tutumlarının (Yurdağül ve Öz,

2018), yabancı dil öğrenmeye yönelik mobil öğrenme tutumlarının (Gafni vd., 2017; Yağan, 2023) ve mobil öğrenme tutumlarının (Akkaya vd., 2021; Can vd., 2020; Elçiçek ve Bahçeci, 2025; Fouzdar ve Behera, 2017; Salah vd., 2023; Tuncer vd., 2018; Yenirol vd., 2023) cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediği rapor edilmiştir. Bu durum, hem teknolojinin erişiminde, hem de eğitim yaklaşımlarında cinsiyet farkının giderek azalmasıyla açıklanabilir.

İngilizce mobil öğrenme tutumun sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği sorusuna yanıt arandığında, lise öğrencilerinin İngilizce mobil öğrenme tutum düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunduğu görülmüştür. Araştırma sonucuna göre, 9.sınıf öğrencilerinin İngilizce mobil öğrenme tutumları, 10.sınıf, 11.sınıf ve 12.sınıf öğrencilerinin İngilizce mobil öğrenme tutumlarından anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Ayrıca, 12.sınıf öğrencilerinin İngilizce mobil öğrenme tutumlarının 10.sınıf ve 11.sınıf öğrencilerinin İngilizce mobil öğrenme tutumlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen bu bulguya paralel olarak, sınıf düzeyi yükseldikçe (Akkaya vd., 2021; Başaran, 2022; Can vd., 2020) mobil öğrenme tutum; sınıf düzeyi küçüldükçe ise, mobil öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk artmaktadır (Arslan, 2022). Sınıf düzeyi yükseldikçe mobil öğrenme tutum düzeyinin yükselmesi, öğrencilerin artan akademik gereksinimleri doğrultusunda mobil öğrenme araçlarını bir destek aracı olarak görmelerinden, öğrenme hedeflerine daha bilinçli bir biçimde odaklanabilmelerinden, teknolojiyi daha etkin kullanma becerisine sahip olmalarından ve bağımsız öğrenmeye daha yatkın olmalarından kaynaklanabilir. Öte yandan, sınıf düzeyi düştükçe mobil öğrenme tutum düzeyinin yükselmesi, daha genç öğrencilerin öğrenme konusunda daha meraklı ve keşfetmeye açık olmalarından, teknolojiyi daha erken benimsemelerinden kaynaklanabilir. Araştırmadan elde edilen bu bulguyla örtüşmeyecek bir biçimde, öğrencilerin mobil öğrenme tutumları sınıf düzeyine göre değişmemektedir (Gökbulut ve Kılıç, 2022; Yenirol vd., 2023). Bu durum, mobil araçların ve uygulamaların her sınıf düzeyinde benzer biçimde kullanılabilir olmasından, tüm sınıf düzeylerinde mobil öğrenmenin eşit ölçüde teşvik edilmesinden kaynaklanabilir.

Lise öğrencilerinin anne eğitim düzeylerinin, İngilizce mobil öğrenme tutumları üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğu saptanmıştır. Buna göre, anne eğitim düzeyi ilköğretim olan lise öğrencilerinin İngilizce mobil öğrenme tutum puanları, anne eğitim düzeyi önlisans, lisans ve lisansüstü olan lise öğrencilerinden anlamlı düzeyde düşüktür. Bu durum, dil öğreniminin ya da mobil öğrenme araçlarının önemine dair farkındalığın ve yönlendirmenin yeterince sağlanamamasından, teknolojiye erişim ve kullanımın sınırlı olmasından, rol model eksikliğinden kaynaklanabilir. Araştırmadan elde edilen bu bulguyla örtüşmeyecek bir biçimde daha önceki araştırmalarda, anne eğitim düzeyi düştükçe öğrencilerin mobil öğrenme

hazırbulunuşluklarının yükseldiği belirtilmiştir (Arslan, 2022). Bu durum, anne eğitim düzeyi düşük olan öğrencilerin öğrenim sürecinde daha fazla bağımsız hareket etme eğiliminde olmalarından ve dijital kaynaklara daha fazla gereksinim duymalarından kaynaklanabilir. Ek olarak, anne eğitim düzeyinin öğrencilerin mobil öğrenme tutumları (Özdemir vd., 2021) ve İngilizce mobil öğrenme tutumları üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı bulgusuna da rastlanmıştır (Çinar ve Arı, 2019). Teknolojinin yaygınlaşması, öğrencilerin bireysel motivasyonlarının öğrenme alışkanlıklarını daha çok etkilemesi bu durumun nedenleri olabilir.

Lise öğrencilerinin baba eğitim düzeylerinin, İngilizce mobil öğrenme tutumları üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğu tespit edilmiştir. Buna göre, baba eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü olan lise öğrencilerinin İngilizce mobil öğrenme tutum puanları, baba eğitim düzeyi ilkokul, ortaokul ve lise olan lise öğrencilerinin anlamlı düzeyde yüksektir. Bu durum, yüksek öğrenim görerek çocuklarına rol model olan babaların çocuklarına İngilizce gibi uluslararası bir dilin öğrenilmesi için İngilizce öğrenmeye yönelik kaynaklara erişim ve bunların verimli kullanımında rehberlik etmelerinden kaynaklanabilir. Elde edilen bu bulguyla örtüşmeyecek biçimde daha önce yapılan araştırmalarda, öğrencilerin baba eğitim düzeyi düştükçe mobil öğrenme hazırbulunuşluklarının yükseldiği rapor edilmiştir (Arslan, 2022). Bu durum, baba eğitim düzeyi düşük olan öğrencilerin, aileden yeterli destek alamadıkları için eğitim başarılarının kendi çabalarına bağlı olduğunu fark ederek, mobil öğrenmeye daha fazla yönelme eğiliminde olmalarından kaynaklanabilir. Ayrıca, yapılan başka bir araştırma, öğrencilerin mobil öğrenme tutumlarının (Özdemir vd., 2021) ve İngilizce mobil öğrenme tutumlarının (Çinar ve Arı, 2019) baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Bu durum, mobil araçların ve uygulamaların kolay erişilebilir ve kullanımları pratik olduğu için herkes tarafından yaygın olarak kullanılmasından kaynaklı olabilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, lise öğrencilerinin evlerinde internet bağlantısı olması durumuna göre İngilizce mobil öğrenme tutum düzeylerine bakıldığında, evlerinde internet bağlantısı olan öğrenciler ile evlerinde internet bağlantısı olmayan öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, evlerinde internet bağlantısı bulunan öğrencilerin İngilizce mobil öğrenme tutum düzeyleri daha yüksektir. Bu durum, internet bağlantısının, mobil uygulamalara ve çeşitli İngilizce öğrenme materyallerine sürekli erişim sağlamasından, öğrencilerin internet üzerinden ulaştığı eğlenceli videolar ve oyunlarla eğlenerek öğrenmeye olanak tanınmasından kaynaklanabilir. Öğrencilerin çoğu okulun pansiyonunda kaldığı için pansiyonlarda internet bağlantısının yetersiz olmasından ve öğrencilerin mobil telefonlarında da yeterli internet bağlantısı bulunmaması bu durumun nedenleri arasında gösterilebilir. Öte yandan, elde edilen bu bulgularla örtüşmeyecek biçimde, daha önce yapılan araştırmalarda evde internet bağlantısı olmasının öğrencilerin İngilizce mobil öğrenme tutum (Çinar ve

Arı, 2019) ve mobil öğrenme tutumları (Akkaya vd., 2021) üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirtilmiştir. Bu durum, öğrencilerin interneti ev yerine okulda, kütüphanelerde, internet kafelerde ya da mobil veri aracılığıyla kullanmalarından, internet olmasa bile çevrim dışı kaynakları ve uygulamaları kullanmalarından kaynaklı olabilir.

İngilizce mobil öğrenme tutumun interneti İngilizce öğrenme için kullanma durumuna göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği sorusuna yanıt arandığında, lise öğrencilerinin İngilizce mobil öğrenme tutum düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunduğu görülmüştür. Araştırma sonucuna göre, İngilizce öğrenmek için internet kullanan öğrencilerin İngilizce mobil öğrenme tutum düzeylerinin, İngilizce öğrenmek için internet kullanmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulguyla örtüşecek bir biçimde, interneti İngilizce öğrenmek için kullanan öğrencilerin İngilizce mobil öğrenme tutumlarının daha yüksek olduğu rapor edilmiştir (İnsani, 2021). Bu durum, öğrencilerin mobil araçları ve interneti İngilizce öğrenmek için bilinçli bir biçimde kullanıp bunun yararlarını daha net görmelerinden, zengin ve çeşitli mobil uygulamaları, videoları ve etkileşimli materyalleri düzenli kullanarak hem eğlenip hem de öğrenmelerinden kaynaklanabilir.

Araştırmanın bulgularına göre, İngilizce'yi okul dışında konuşma sıklığı lise öğrencilerinin İngilizce mobil öğrenme tutumları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Anlamlı fark, İngilizce'yi okul dışında hiç kullanmayan öğrencilerle en az haftada bir kez, haftada birkaç kez ve her gün kullananların; en az birkaç ayda bir kez kullananlarla haftada birkaç kez ve her gün kullananların; en az ayda bir kez kullananlarla her gün kullananların; en az haftada bir kez kullananlarla her gün kullananların arasında çıkmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, İngilizce'yi okul dışında hiç kullanmayan lise öğrencilerinin İngilizce mobil öğrenme tutum düzeyi puanları, en az haftada bir kez, haftada birkaç kez ve her gün konuşan öğrencilerden anlamlı düzeyde düşüktür. Ayrıca, İngilizce'yi okul dışında en az birkaç ayda bir kez kullananların İngilizce mobil öğrenme tutum düzeyi puanları, haftada birkaç kez ve her gün kullananlardan anlamlı düzeyde düşüktür. Ek olarak, İngilizce'yi okul dışında her gün kullananların İngilizce mobil öğrenme tutum düzeyi puanları ile en az ayda bir kez kullananların ve en az haftada bir kez kullananların İngilizce mobil öğrenme tutum düzeyi puanları arasındaki fark, İngilizce'yi okul dışında her gün konuşan öğrenciler lehine çıkmıştır. Elde edilen bu bulguya paralel olarak, önceki araştırmalarda okul dışı İngilizce kullanımında mobil uygulamalardan yararlanıldığı ortaya konulmuştur (Yağan, 2023). Ek olarak, yapılan başka bir araştırmada, mobil uygulamaların öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini geliştirdiği rapor edilmiştir (Kusmaryani vd., 2019). Bu durum, dile daha fazla maruz kaldıkları için okul dışında sıklıkla İngilizce konuşan öğrencilerin, öğrenmeye daha açık ve motive

olmalarından kaynaklanabilir. Bu öğrenciler, dil becerilerini geliştirmek ve pratik yapmak amacıyla mobil öğrenme araçlarını daha fazla kullanmaya yatkın olabilirler.

Lise öğrencilerinin web 2.0 araçlarına yönelik farkındalıklarının cinsiyete göre anlamlı bir biçimde farklı olduğu gözlemlenmiştir. Bu sonuçlara göre, kızların web 2.0 araçlarına yönelik farkındalıklarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bu bulguya paralel olarak, kız öğrencilerin bir web 2.0 aracı olan Facebook tutumlarının erkeklerden daha yüksek olduğu ortaya koyulmuştur (Çiftçi, 2015). Bu durum, kız öğrencilerin sosyal medya, bloglar ve forumlar gibi iletişim ve iş birliğine dayalı web 2.0 araçlarını daha etkin kullanma eğiliminde olmalarından, öğrenme süreçlerinde daha detaylı araştırma yapma ve teknolojik araçları eğitim amaçlı kullanmalarından kaynaklanabilir. Elde edilen bu bulguyla örtüşmeyecek bir biçimde, daha önceki yapılan araştırmalarda erkeklerin web 2.0 araçlarına yönelik farkındalıklarının (Arslan, 2019; Doğan vd., 2012); web 2.0 teknolojilerini kullanma sıklıklarının ve web 2.0 teknolojileri beceri düzeylerinin (Baran ve Ata, 2013); Facebook tutumlarının (Akkuş, 2018) kızlardan daha yüksek olduğu rapor edilmiştir. Bu durum, erkeklerin dijital araçlara ve yeniliklere daha fazla ilgi duymalarından, teknolojik araçları keşfetmeye daha yatkın olmalarından, eğlenmek için oyun grupları gibi çevrim içi topluluklar aracılığıyla web 2.0 araçlarını daha sık kullanmalarından kaynaklanıyor olabilir. Öte yandan, araştırmanın bulgularıyla örtüşmeyecek biçimde, önceki araştırmalarda öğretmen adaylarının web 2.0 araçlarını kullanım yetkinliklerinin (Kuloğlu vd., 2024), İngilizce öğretmeni adaylarının web 2.0 araçları kullanım yetkinliklerinin ve web 2.0 araçlarından eğitimsel olarak yararlanma düzeylerinin (Şenel, 2023), üniversite öğrencilerinin İngilizce öğrenmek için web 2.0 araçlarını kabul düzeylerinin (Selevičienė ve Burkšaitienė, 2015), öğrencilerin web 2.0 algılarının (Moussa, 2015) ve Facebook’a karşı tutumlarının (Hamutoğlu, 2013) cinsiyete göre farklılaşmadığı rapor edilmiştir. Bu durum, eğitimde teknolojinin yaygınlaşmasıyla her iki cinsiyet için web 2.0 araçlarının kolay erişilebilir olmasından ve bu araçların eğitimden eğlenceye kadar geniş bir kullanım yelpazesi sunmasından kaynaklanabilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, sınıf düzeyine göre web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık düzeyine bakıldığında, lise öğrencilerinin web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, 9. ve 12. sınıfların web 2.0 araçlarına yönelik farkındalıkları, 10. ve 11. sınıflardan daha yüksektir. Elde edilen bu bulguya paralel olarak, önceki çalışmalarda üst sınıfların web 2.0 kullanım yetkinliğinin (Şenel, 2023) ve web 2.0 araçlarına yönelik tutum düzeylerinin (Tunaz, 2023), Facebook tutumlarının (Hamutoğlu, 2013) diğer sınıflardan daha yüksek olduğu rapor edilmiştir. Bu durumun nedenleri, 9. sınıfların yeni bir okul ortamına girmeleriyle sosyal bağlantı kurmak için uyum

sürecinde web 2.0 araçlarını daha fazla kullanmaları; 12. sınıfların ise mezuniyet ve üniversite hazırlığı gibi hedefler nedeniyle bilgi edinmek ve iş birliği yapmak için bu araçları daha bilinçli kullanmaları olabilir. Araştırmadan elde edilen bu bulguyla örtüşmeyen bir biçimde, daha önce yapılan araştırmalarda alt sınıftaki öğrencilerin web 2.0 araçlarına yönelik farkındalıklarının üst sınıflardan daha yüksek olduğu ortaya koyulmuştur (Başpınar ve Özel, 2023). Bu durum, teknolojik yeniliklerin daha genç kuşaklar tarafından daha çabuk benimsenmesiyle ilişkilendirilebilir. Ayrıca, araştırmadan elde edilen bulguyla çelişen bir biçimde, önceki araştırmalarda öğrencilerin bir web 2.0 aracı olan Edmodo'ya yönelik algılarının (Baştuğ vd., 2016) ve öğretmen adaylarının web 2.0 araçları kullanım yetkinliklerinin (Kuloğlu, 2024) sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark göstermediği belirtilmiştir. Bu durum, web 2.0 araçlarının tüm sınıf düzeylerinde benzer biçimde tanıtılması ve kullanılmasıyla birlikte bireylerin teknolojiye yönelik genel tutumlarının sınıf düzeyinden bağımsız olmasından kaynaklanabilir.

Lise öğrencilerinin web 2.0 araçlarına yönelik farkındalıklarının anne eğitim düzeylerine göre anlamlı bir biçimde farklı olduğu gözlemlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, anne eğitim düzeyi ilkokul olan lise öğrencilerinin web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık puanları, anne eğitim düzeyleri önlisans, lisans ve lisansüstü olan lise öğrencilerinden anlamlı düzeyde düşüktür. Ayrıca, anne eğitim düzeyi önlisans olan lise öğrencilerinin web 2.0 araçlarına yönelik farkındalıklarının anne eğitim düzeyleri lise ve ortaokul olan lise öğrencilerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu durum, eğitilmiş annelerin teknoloji kullanımını teşvik etmeleri, dijital araçlara erişim sağlamaları ve çocuklarının eğitimine daha fazla destek olmalarıyla açıklanabilir. Elde edilen bu bulguyla çelişen bir biçimde, daha önce yapılan araştırmalarda, öğrencilerin Facebook tutumlarının (Akkuş, 2018; Hamutoğlu, 2013) ve öğretmen adaylarının web 2.0 araçları kullanım yetkinliklerinin (Kuloğlu, 2024) anne eğitim düzeylerine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı belirtilmiştir. Bu farklılık, bu tutum ve yetkinliklerin daha çok bireysel ilgi ve deneyimlere dayanması, dolayısıyla anne eğitim düzeyinden bağımsız gelişmesiyle ilişkilendirilebilir.

Web 2.0 araçlarına yönelik farkındalığın baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği sorusuna yanıt arandığında, lise öğrencilerinin web 2.0 araçlarına yönelik farkındalıkları arasında anlamlı bir fark bulunduğu görülmüştür. Baba eğitim düzeyi ilkokul olan lise öğrencilerinin web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık puanlarının baba eğitim düzeyi önlisans, lisans ve lisansüstü olan lise öğrencilerinden anlamlı düzeyde düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, baba eğitim düzeyi ortaokul ve lise olan lise öğrencilerinin web 2.0 araçlarına yönelik farkındalıklarının, baba eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü olan lise öğrencilerinin web 2.0 araçlarına yönelik farkındalıklarından daha düşük olduğu saptanmıştır.

Bu durum, eğitim düzeyi yüksek babaların teknolojiyi etkin kullanma ya da çocuklarına bu araçların önemini aktarma konusunda yeterince donanımlı olmalarıyla ve çocuklarına bu araçlarla ilgili farkındalıklarını artırıcı bir ortam sağlamalarıyla açıklanabilir. Araştırmadan elde edilen bu bulguyla örtüşmeyen bir biçimde, önceki araştırmalarda baba eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin Facebook tutumlarının azaldığı rapor edilmiştir (Akkuş, 2018). Bu durumun nedeni, eğitilmiş babaların dijital araçların kullanımını daha çok iş ve eğitim amaçlı görmeleri ve çocukların bu araçları eğlence ya da sosyal etkileşim odaklı kullanımlarına ilgisiz kalmaları olabilir. Ayrıca, elde edilen araştırma bulgusuyla çelişen bir biçimde, daha önce yapılan araştırmalarda, öğretmen adaylarının web 2.0 araçları kullanım yetkinliklerinin (Kuloğlu, 2024) ve öğrencilerin Facebook'a karşı tutumlarının (Hamutoğlu, 2013) baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark göstermediği ortaya koyulmuştur. Bu farklılık, web 2.0 araçlarının kullanımına dair tutumların ve becerilerin daha çok bireysel deneyim, çevresel etkenler ve bireysel ilgiyle biçimlenmesinden kaynaklanabilir.

Elde edilen bulgulara göre, lise öğrencilerinin web 2.0 araçlarına yönelik farkındalıklarının evde internet bağlantısı olma durumuna göre anlamlı bir biçimde farklı olduğu gözlemlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, evlerinde internet bağlantısı bulunan lise öğrencilerinin web 2.0 araçlarına yönelik farkındalıklarının, evlerinde internet bağlantısı bulunmayanlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen bu bulguya paralel olarak önceki araştırmalarda, evlerinde internet bağlantısı bulunan öğrencilerin Edmodo'ya yönelik algılarının yüksek olduğu (Baştuğ vd., 2016); web 2.0 teknolojilerini daha sık kullandıkları (Efe, 2015); evlerinde internet bağlantısı bulunan öğretmen adaylarının web 2.0 kullanımına yönelik görüşlerinin olumlu yönde ve yüksek düzeyde olduğu (Bünül ve Yapıcı, 2021); evlerinde internet bağlantısı bulunan öğrencilerin uzaktan eğitim materyallerini web 2.0 araçlarıyla tasarlamalarının daha kolay olduğu (Yalman ve Başaran, 2018); evinde yeterli interneti bulunan öğretmen adaylarının web 2.0 araçlarına yönelik tutumlarının ve web 2.0 araçlarını kabul seviyelerinin yüksek olduğu ortaya koyulmuştur (Baltacı-Göktalay ve Özdilek, 2010). Bu durumun oluşmasında evlerinde internet bağlantısı bulunan öğrencilerin web 2.0 araçlarına daha kolay ve sık erişim sağlayabilmeleri ve bu araçları kullanarak deneyim kazanmaları etkili olabilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, lise öğrencilerinin web 2.0 araçlarına yönelik farkındalıklarının interneti İngilizce öğrenmek için kullanma durumuna göre anlamlı bir biçimde farklı olduğu gözlemlenmiştir. Buna göre, interneti İngilizce öğrenmek için kullanan lise öğrencilerinin web 2.0 araçlarına yönelik farkındalıklarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu bulguya paralel olarak, daha önce yapılan bir araştırmada, interneti

İngilizce öğrenmek için kullanan öğrencilerin web 2.0 araçlarını daha çok kullandıkları belirtilmiştir (Huang, 2019). Bu durum, interneti İngilizce öğrenmek için kullanan lise öğrencilerinin dil öğreniminde genellikle çevrim içi sözlükler, dil öğrenme uygulamaları, forumlar ve videolar gibi web 2.0 araçlarını aktif bir biçimde kullandıkları için bu araçlara daha fazla maruz kalmalarından kaynaklanabilir. Öte yandan, araştırmadan elde edilen bu bulguyla örtüşmeyen bir biçimde, önceki araştırmalarda öğrencilerin web 2.0 araçlarını İngilizce öğrenmek için çok kullanmadıkları (Yu vd., 2012) ve bir web 2.0 aracı olan YouTube platformunun eğlence ya da diğer konuların öğrenimi kadar İngilizce öğrenmek için çok kullanılmadığı (Novawan vd., 2021) ortaya koyulmuştur. Bu farklılık, dil öğrenimine özel olarak yapılandırılan web 2.0 araçları hakkında öğrencilere yeterli rehberlik yapılmamasından kaynaklanabilir.

Lise öğrencilerinin web 2.0 araçlarına yönelik farkındalıklarının okul dışında İngilizce konuşma sıklığına göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı tespit edilmiştir. Araştırma sonucuna göre, anlamlı fark, İngilizce'yi okul dışında hiç kullanmayan öğrencilerle en az haftada bir kez, haftada birkaç kez ve her gün kullananların; en az birkaç ayda bir kez kullananlarla haftada birkaç kez ve her gün kullananların; en az haftada bir kez kullananlar ve en az ayda bir kez kullananlarla her gün kullananların arasında çıkmıştır. İngilizce'yi okul dışında hiç kullanmayan lise öğrencilerinin web 2.0 araçlarına yönelik farkındalıkları, en az haftada bir kez, haftada birkaç kez ve her gün konuşan öğrencilerden anlamlı düzeyde düşüktür. Ayrıca, İngilizce'yi okul dışında en az birkaç ayda bir kez kullananların web 2.0 araçlarına yönelik farkındalıkları, haftada birkaç kez ve her gün kullananlardan anlamlı düzeyde düşüktür. Ek olarak, İngilizce'yi okul dışında her gün kullananların web 2.0 araçlarına yönelik farkındalıkları ile en az ayda bir kez kullananların ve en az haftada bir kez kullananların web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık puanları arasındaki fark, İngilizce'yi okul dışında her gün konuşan öğrenciler lehine çıkmıştır. Elde edilen bu bulgulara paralel olarak, önceki araştırmalarda web 2.0 araçları gibi teknolojilerin öğrencilere okul dışı İngilizce pratik yapma olanağı sağlayarak onların İngilizce iletişim becerilerini geliştirdiği rapor edilmiştir (Demir, 2018; Felcida ve Parameswaran, 2024; Salman ve Akay, 2024). Bu durum, okul dışında İngilizce konuşma sıklığı yüksek olan öğrencilerin İngilizce pratiği yapmak ve İngilizce dil becerilerini geliştirmek amacıyla genellikle sosyal medya, forumlar ve dil değişim platformları gibi web 2.0 araçlarını daha aktif bir biçimde kullandıkları için bu araçlara olan maruziyetlerinin artmasıyla ilişkilendirilebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, lise öğrencilerinin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme ve niyetli öğrenme düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık

göstermektedir. Öte yandan, lise öğrencilerinin öz yönetim düzeylerinin ise cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediği gözlemlenmiştir. Bu sonuçlara göre, kız öğrencilerin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme ve niyetli öğrenme düzeyleri, erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Kızların teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme ve niyetli öğrenme düzeylerinin daha yüksek çıkması, öğrenmeye yönelik motivasyon ve stratejilerinin daha etkili olmasından, eğitimde yenilikleri daha yakından takip etmelerinden kaynaklanabilir. Ancak, lise öğrencilerinin öz yönetim düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermemesinin nedeni, öz yönetimin bireysel sorumluluk, disiplin ve zaman yönetimi gibi cinsiyetten bağımsız becerilerle daha yakından ilişkili olması olabilir. Elde edilen bu bulgulara benzer bir biçimde daha önce yapılan bir araştırmada, kız öğrencilerin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu; öz yönetim ve niyetli öğrenme düzeylerinin ise, cinsiyete göre farklılaşmadığı belirtilmiştir (Taşdemir, 2017). Bu durum ise, öz yönetim ve niyetli öğrenme gibi becerilerin, bireysel özellikler, alışkanlıklar ya da eğitim ortamından bağımsız olarak her iki cinsiyet için benzer düzeylerde gelişmesinden kaynaklanabilir. Öte yandan, araştırmadan elde edilen bulgularla örtüşmeyen bir biçimde, öğrencilerin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme (Aykul ve Ozan, 2023; Çakmak, 2020; Eroğlu ve Özbek, 2018), öz yönetim ve niyetli öğrenme düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediği rapor edilmiştir (Akman ve Bircan, 2021; Çakır ve Çelik, 2020; Demir vd., 2014; Güneş, 2019). Bu durum ise, bu becerilerin teknolojiye erişim ve teknolojiyi kullanım olanaklarıyla daha çok ilişkili olmasından, her iki cinsiyetin benzer öğrenme fırsatlarına sahip olmasından, bu becerilerin bireysel motivasyon, öğrenme alışkanlıkları ve çevresel etkenlerle şekillenmesinden kaynaklanabilir.

Elde edilen bulgulara göre, lise öğrencilerinin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme ve alt boyutları öz yönetim ve niyetli öğrenme düzeylerinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark gösterdiği gözlemlenmiştir. Araştırma sonucuna göre, anlamlı fark, 9.sınıflar ile 10.,11, ve 12.sınıflar arasında; 11.sınıflar ile 10. ve 12.sınıflar arasında çıkmıştır. 9.sınıf öğrencilerinin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeylerinin, 10., 11. ve 12.sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. 9. sınıfların teknolojiyle birlikte öğrenme düzeylerinin diğer sınıflardan daha yüksek çıkması, bu öğrencilerin lise başlangıcında yeni bir öğrenim ortamında daha meraklı olmalarından kaynaklanabilir. Ayrıca, 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin akademik baskının diğer sınıf düzeylerinden daha az olduğu dönemde olmalarından daha rahat ve istekli bir biçimde teknolojiyle öğrenmeye yönelmiş olmaları bu durumun nedeni olabilir. 11.sınıf öğrencilerinin teknolojiyle birlikte öğrenme düzeylerinin ise 10. ve 12.sınıf öğrencilerinin teknolojiyle birlikte öğrenme düzeylerinden daha düşük olduğu

saptanmıştır. Bu durum ise, 11. sınıf öğrencilerinin teknolojiyle öğrenmeden ziyade, öğrenme stratejileri hakkında rehberliğe daha çok gereksinim duymalarından kaynaklanabilir. Ayrıca, bu durum, 11. sınıf öğrencilerinin daha çok sınav hazırlığına yönelik geleneksel yöntemleri kullanmalarından, teknolojiyi bağımsız öğrenme öğrenme amacıyla değil, eğlenme amaçlı kullanmalarından kaynaklanabilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, lise öğrencilerinin öz yönetim puanları, sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre, anlamlı fark, 9.sınıflar ile 11. ve 12.sınıflar arasında; 10.sınıflar ile 11. ve 12.sınıflar arasında çıkmıştır. 9.sınıf öğrencileri ile 11. ve 12.sınıf öğrencileri arasındaki fark, 9.sınıf öğrencileri lehine; 10.sınıf öğrencileri ile 11. ve 12.sınıf öğrencileri arasındaki fark ise, 10.sınıf öğrencileri lehine çıkmıştır. 9. sınıfların öz yönetim düzeylerinin diğer sınıf düzeylerinden daha yüksek olması, lise eğitimine yeni başlamış olmaları nedeniyle daha düzenli ve kontrollü bir öğrenme süreci oluşturma çabasında olmaları, bu durum ile öğretmenlerin ve ailelerin bu dönemde öğrencileri daha fazla yönlendirmeleri sonucu, öz yönetim becerilerini daha aktif kullanmalarından kaynaklanabilir. 10. sınıfların öz yönetim düzeylerinin 11. ve 12. sınıflardan daha yüksek çıkmasının sebebi ise, 10. sınıf öğrencilerinin lise ortamına uyum sağlamış ve temel öğrenme alışkanlıklarını oturtmuş olmalarından kaynaklanabilir.

Lise öğrencilerinin niyetli öğrenme puanlarının da sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaştığı araştırmanın bulguları arasındadır. Araştırma sonucuna göre, anlamlı fark, 9.sınıflar ile 10.,11, ve 12.sınıflar arasında; 12.sınıflar ile 10. ve 11.sınıflar arasında çıkmıştır. 9.sınıf öğrencilerinin niyetli öğrenme düzeyleri 10., 11. ve 12.sınıf öğrencilerinden daha yüksektir. Ayrıca, 12.sınıfların niyetli öğrenme düzeylerinin ise, 10. ve 11. sınıfların niyetli öğrenme düzeylerinden daha yüksek olduğu saptanmıştır. 9. sınıf öğrencilerinin niyetli öğrenme düzeylerinin diğer sınıflardan daha yüksek olması, lise hayatına yeni başlayan öğrencilerin başarılı olma isteğiyle öğrenme sürecine daha fazla anlam yükleyip niyetli bir biçimde yaklaşımlarıyla ilişkilendirilebilir. Öte yandan, 12. sınıfların niyetli öğrenme düzeylerinin diğer sınıflardan daha yüksek çıkmasının nedeni, üniversite sınavı ve gelecek hedefleri doğrultusunda öğrenmelerinin daha planlı ve hedef odaklı hale gelmesi olabilir.

Araştırmadan elde edilen bu bulgularla örtüşen bir biçimde, 12.sınıfların teknolojiyle kendi kendine öğrenme, öz yönetim ve niyetli öğrenme düzeylerinin 11. sınıflardan yüksek olduğu belirtilmiştir (Çakır ve Çelik, 2020). Ayrıca, elde edilen bu bulgulara paralel olarak, sınıf seviyesi yüksedikçe öğrencilerin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeylerinin arttığı ortaya koyulmuştur (Güneş, 2019). Bu durumun nedeni, öğrencilerin yaş ve

akademik olgunluk kazandıkça öğrenme süreçlerinde daha bağımsız hale gelmeleri olabilir. Daha üst sınıflardaki öğrenciler, derslerde daha karmaşık konuları öğrenme ihtiyacı hissettikleri için, teknolojiye yönelerek bilgiye kendi başlarına erişebilirler ve öğrenme becerilerini geliştirebilirler. Ayrıca, özellikle 12. sınıfta üniversite sınavına hazırlık sürecinde öğrenciler, ek kaynaklara ve materyallere ulaşmak için teknolojiyi daha sık ve etkin bir biçimde kullanabilirler. Bu durum, teknolojiye dayalı kendi kendine öğrenme düzeylerini artırabilir. Öte yandan, araştırmadan elde edilen bulgularla örtüşmeyen bir biçimde, öğrencilerin teknolojiyle birlikte öğrenme düzeylerinin (Çakmak, 2020) ve teknolojiyle birlikte öğrenme algılarının (Aykul ve Ozan, 2023) sınıf seviyesine göre değişmediği rapor edilmiştir. Bu durum, teknolojiye erişim ve teknolojiyi kullanım olanaklarının tüm sınıf düzeylerinde benzer olmasıyla açıklanabilir. Tüm öğrencilerin teknolojik araçlara ve internete erişim düzeyinin giderek eşitlenmesi, sınıf seviyesine bağlı farklılıkları azaltmış olabilir. Ayrıca, öğrencilerin teknolojiyle öğrenme düzeylerini belirleyen temel etkenlerin sınıf seviyesinden ziyade bireysel motivasyon, teknoloji okuryazarlığı, öğretmen rehberliği ya da okulun sunduğu olanaklar gibi etkenlere dayanıyor olması da bu durumun bir nedeni olabilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, lise öğrencilerinin teknolojiyle birlikte öğrenme, öz yönetim ve niyetli öğrenme düzeylerinin anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir biçimde farklı olduğu saptanmıştır. Buna göre, anne eğitim düzeyi ilkokul olan lise öğrencilerinin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeyleri, anne eğitim düzeyi önlisans, lisans ve lisansüstü olan lise öğrencilerinin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeylerinden anlamlı düzeyde düşüktür. Ayrıca, anne eğitim düzeyi ortaokul olan lise öğrencilerinin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeyleri ile anne eğitim düzeyi lisans olan lise öğrencilerinin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeyleri arasındaki fark, anne eğitim düzeyi lisans olan lise öğrencilerinin lehine çıkmıştır.

Anne eğitim düzeyi önlisans, lisans ve lisansüstü olan lise öğrencilerinin öz yönetim puanları, anne eğitim düzeyi ilkokul olan lise öğrencilerinin öz yönetim puanlarından daha yüksektir. Ayrıca, anne eğitim düzeyi ortaokul olan lise öğrencilerinin öz yönetim düzeyleri, anne eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü olan lise öğrencilerinin öz yönetim düzeylerinden daha düşüktür.

Niyetli öğrenme değişkeni bağlamında, anne eğitim düzeyi ilkokul olan lise öğrencilerinin niyetli öğrenme düzeyleri, anne eğitim düzeyi önlisans, lisans ve lisansüstü olan öğrencilerin niyetli öğrenme düzeylerinden daha düşüktür. Ayrıca, anne eğitim düzeyi önlisans, lisans ve lisansüstü olan öğrencilerin niyetli öğrenme düzeyleri, anne eğitim düzeyi ortaokul olan lise öğrencilerinin niyetli öğrenme puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Ek olarak,

anne eğitim düzeyi lise olan lise öğrencilerinin niyetli öğrenme düzeyleri ile anne eğitim düzeyi önlisans olan lise öğrencilerinin niyetli öğrenme düzeyleri arasındaki fark, anne eğitim düzeyi önlisans olan lise öğrencilerinin lehine; anne eğitim düzeyi lise olan lise öğrencilerinin niyetli öğrenme düzeyleri ile anne eğitim düzeyi lisansüstü olan lise öğrencilerinin niyetli öğrenme düzeyleri arasındaki fark ise, anne eğitim düzeyi lisansüstü olan lise öğrencilerinin lehine bulunmuştur. Bu durum, öğrenmeye daha açık, araştırmaya yönelik ve planlı bir yaşam tarzı benimseyerek çocuklarına olumlu bir rol model olan eğitim düzeyi yüksek annelerin çocuklarının öğrenme süreçlerinde teknoloji kullanımı ve öz yönetim becerilerini geliştirmelerinden kaynaklanabilir. Ayrıca, eğitilmiş annelerin çocuklarının teknolojiyi öğrenimlerini destekleyecek doğrultuda verimli kullanmaları konusunda daha bilinçli davranışları ve teknolojiye erişimlerini kolaylaştırmaları bu durumun oluşmasında etkili olabilir. Elde edilen bu bulguyla çelişen bir biçimde önceki araştırmalarda, öğrencilerin teknolojiyle birlikte öğrenme düzeylerinin anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark göstermediği belirtilmiştir (Çakmak, 2020). Bu durum, teknolojinin tüm toplumsal kesimlerde yaygınlaşmasından, okul ortamı, öğretmenlerin rehberliği ve arkadaş çevresinin etkisinden, teknolojiyle öğrenmenin bireysel ilgi, çaba ve teknoloji kullanım becerisiyle ilişkili olmasından kaynaklı olabilir.

Teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenmenin, öz yönetimin ve niyetli öğrenmenin baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği sorusuna yanıt arandığında, lise öğrencilerinin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme, öz yönetim ve niyetli öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunduğu görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, baba eğitim düzeyi ilkokul olan lise öğrencilerinin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeyi, baba eğitim düzeyi önlisans, lisans ve lisansüstü olan lise öğrencilerinin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeylerinden daha düşüktür. Ayrıca, baba eğitim düzeyi lisans ve ortaokul olan lise öğrencilerinin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme puanları arasındaki fark, baba eğitim düzeyi lisans olan lise öğrencilerinin lehine; baba eğitim düzeyi lisansüstü ve ortaokul olan lise öğrencilerinin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme puanları arasındaki fark ise, baba eğitim düzeyi lisansüstü olan lise öğrencileri lehine çıkmıştır. Ek olarak, baba eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü olan lise öğrencilerinin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeyleri, baba eğitim düzeyi lise olan lise öğrencilerinin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeylerinden daha yüksektir.

Baba eğitim düzeyi ilkokul olan lise öğrencilerinin öz yönetim düzeyleri, baba eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü olan lise öğrencilerinin öz yönetim düzeylerinden daha düşüktür. Baba eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü olan lise öğrencilerinin öz yönetim düzeyleri, baba

eğitim düzeyi ortaokul olan lise öğrencilerinin öz yönetim düzeylerinden daha yüksektir. Ayrıca, baba eğitim düzeyi lise olan lise öğrencilerinin öz yönetim düzeyleri, baba eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü olan lise öğrencilerinin öz yönetim düzeylerinden daha düşüktür.

Baba eğitim düzeyi ilkokul olan lise öğrencilerinin niyetli öğrenme düzeyleri, baba eğitim düzeyi önlisans, lisans ve lisansüstü olan lise öğrencilerinin niyetli öğrenme düzeylerinden daha düşüktür. Ayrıca, baba eğitim düzeyi ortaokul olan lise öğrencilerinin niyetli öğrenme düzeyleri, baba eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü olan lise öğrencilerinin niyetli öğrenme düzeylerinden daha düşüktür. Ek olarak, baba eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü olan lise öğrencilerinin niyetli öğrenme puanları, baba eğitim düzeyi lise olan lise öğrencilerinin niyetli öğrenme puanlarından daha yüksektir. Bu durum, eğitim düzeyi yüksek babaların disiplin, planlama ve problem çözme gibi becerileriyle çocuklarına örnek olmalarından, teknolojiyi öğrenme aracı olarak daha bilinçli bir biçimde tanıtmalarından, öğrenmenin önemini çocuklarına daha etkili bir biçimde aktarmalarından kaynaklanabilir. Ek olarak, baba eğitim düzeyinin yüksek olmasıyla, ailenin artan ekonomik ve sosyal olanakları, öğrencilerin teknolojiye daha kolay erişmesini sağlamış olabilir. Araştırmadan elde edilen bu bulguyla örtüşmeyen bir biçimde önceki araştırmalarda, öğrencilerin teknolojiyle birlikte öğrenme düzeylerinin baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark göstermediği belirtilmiştir (Çakmak, 2020). Bu durum, öğrencilerin baba eğitim düzeyinden bağımsız olarak teknolojiye benzer biçimde erişim sağlayabilmelerinden, pandemi döneminde teknolojiyle bağımsız öğrenmeyi deneyimlemelerinden, bireysel motivasyonun teknolojiye ilgi üzerinde etkili olmasından kaynaklanabilir.

Araştırma bulgularına göre, evlerinde internet bağlantısı bulunan öğrencilerin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme, öz yönetim ve niyetli öğrenme düzeyleri anlamlı bir biçimde farklılık göstermektedir. Bu sonuçlara göre, evlerinde internet bağlantısı olan lise öğrencilerinin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme, öz yönetim ve niyetli öğrenme düzeyleri, evlerinde internet bağlantısı bulunmayan öğrencilerden daha yüksektir. Elde edilen bu bulguya paralel olarak, daha önce yapılan bir araştırmada, evlerinde internet bağlantısı bulunan özel yetenekli öğrencilerin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme ve niyetli öğrenme düzeylerinin daha yüksek olduğu, araştırmanın bulgularıyla örtüşmeyen bir biçimde, özel yetenekli öğrencilerin öz yönetim düzeylerinin evlerinde internet bağlantısı bulunması durumuna göre farklılaşmadığı belirtilmiştir (Güneş, 2019). Yapılan iki araştırmada da, evlerinde internet bağlantısı olan öğrencilerin teknolojiyle kendi kendine öğrenme ve niyetli öğrenme düzeylerinin daha yüksek çıkması, evdeki internet bağlantısı sayesinde ihtiyaç duyulan bilgiye kolay ve hızlı bir biçimde ulaşmalarından kaynaklanabilir. Üstelik, bu

öğrencilerin çeşitli mobil uygulamaları ve web 2.0 araçlarını daha etkin kullanarak bağımsız öğrenme alışkanlıkları geliştirmeleri, öğrencilerin ilgilerini çeken konularda daha fazla bilgi edinme fırsatı sunduğu için internet erişiminin öğrenme motivasyonunun artması, bu durumun nedenleri olabilir. Öte yandan, araştırmanın bulgularıyla çelişen bir biçimde, özel yetenekli öğrencilerin öz yönetim düzeylerinin evde internet olması durumuna göre farklılaşmaması, özel yetenekli öğrencilerin genellikle yüksek öz yönetim becerilerine sahip olmalarından, bu becerilerin onlarda evde internet bağlantısı olması gibi çevresel faktörlerden bağımsız bir biçimde gelişmiş olmasından kaynaklanabilir. Ayrıca, internetin öz yönetimden çok bilgiye erişimle ilişkili olması, öz yönetimin kişisel disiplin, zaman yönetimi ve hedef belirleme gibi becerilerle ilişkili olması, özel yetenekli öğrencilerin internet olmasa bile, öz yönetim becerileri sayesinde, farklı kaynaklara erişim sağlayabilmeleri, bu durumun nedenleri arasında gösterilebilir. Araştırmanın bulgularıyla örtüşmeyen bir biçimde, daha önce yapılan bir araştırmada, öğrencilerin teknolojiyle kendi kendine öğrenme düzeylerinin evlerinde internet bağlantısı olması durumuna göre anlamlı bir fark göstermediği ortaya koyulmuştur (Çakmak, 2020). Bu durum ise, öğrencilerin interneti yalnızca öğrenme amaçlı kullanmamalarından, okullar, kütüphaneler, kafeler gibi birçok ortamda yaygınlaşan internet erişimiyle ya da mobil veri aracılığıyla teknolojiyle öğrenme süreçlerini sürdürebilmelerinden kaynaklanabilir.

Teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme ve alt boyutlarının İngilizce öğrenmek için internet kullanımı durumuna göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği sorusuna yanıt arandığında, lise öğrencilerinin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme, öz yönetim ve niyetli öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunduğu görülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre, interneti İngilizce öğrenmek için kullanan lise öğrencilerinin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme, öz yönetim ve niyetli öğrenme beceri düzeyleri daha yüksektir. Elde edilen bu bulguya paralel olarak, daha önce yapılan araştırmalarda, öğrencilerin internetteki eğlenceli kaynakları İngilizce öğrenmek için kullandıkları, böylece teknolojiyle kendi kendine öğrenmelerinin geliştiği (Boutonglang ve Flores, 2011); İngilizce öğrenmek için internet gibi teknolojilerin kullanımının etkili İngilizce öğrenmeyi sağladığı (Van vd., 2021) rapor edilmiştir. Bu bağlamda, İngilizce öğrenmek için interneti kullanan öğrencilerin belirli bir hedefe yönelik daha etkin, planlı ve motive olmuş bir biçimde teknolojiye başvurdıkları için kendi kendine öğrenme becerileri yüksek olabilir. Bu durum, İngilizce öğrenmenin teknoloji kullanımıyla güçlü bir biçimde örtüşmesinden kaynaklanabilir.

Araştırmanın bulgularına göre, lise öğrencilerinin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme, öz yönetim ve niyetli öğrenme düzeyleri, okul dışında İngilizce konuşma sıklığına göre anlamlı bir biçimde farklılık göstermektedir. Buna göre, okul dışında İngilizce'yi hiç

kullanmayan öğrencilerin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeyleri, haftada birkaç kez ve her gün konuşan öğrencilerin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeylerinden daha düşüktür. Okul dışında İngilizce'yi haftada birkaç kez ve her gün konuşan lise öğrencilerinin teknolojiyle kendi kendine öğrenme düzeyleri, en az birkaç ayda bir kez konuşan lise öğrencilerinin teknolojiyle kendi kendine öğrenme düzeylerinden daha yüksektir. Ayrıca, okul dışında İngilizce konuşma sıklığı en az ayda bir kez olan lise öğrencilerinin teknolojiyle kendi kendine öğrenme düzeyleri, haftada birkaç kez ve her gün olan öğrencilerin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeylerinden anlamlı düzeyde düşük çıkmıştır. Okul dışında İngilizce konuşma sıklığı haftada birkaç kez ve her gün olan lise öğrencilerinin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeyleri ise, en az haftada bir kez olan lise öğrencilerinin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeylerinden daha yüksek çıkmıştır. Ek olarak, okul dışında haftada birkaç kez İngilizce konuşan lise öğrencilerinin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeyleri ile her gün İngilizce konuşan lise öğrencilerinin teknolojiyle kendi kendine öğrenme düzeyleri arasındaki fark, İngilizce'yi okul dışında her gün konuşan lise öğrencilerinin lehine çıkmıştır.

Öz yönetim değişkeni bağlamında, okul dışında İngilizce'yi hiç kullanmayan öğrencilerin öz yönetim düzeyleri, en az haftada bir kez, haftada birkaç kez ve her gün konuşan öğrencilerin öz yönetim düzeylerinden daha düşüktür. Okul dışında İngilizce'yi haftada birkaç kez ve her gün konuşan lise öğrencilerinin öz yönetim düzeyleri, en az birkaç ayda bir kez konuşan lise öğrencilerinin öz yönetim düzeylerinden daha yüksektir. Ek olarak, okul dışında İngilizce konuşma sıklığı en az ayda bir kez olan lise öğrencilerinin öz yönetim düzeyleri, haftada birkaç kez ve her gün olan öğrencilerin öz yönetim düzeylerinden daha düşük çıkmıştır. Okul dışında en az haftada bir kez İngilizce konuşan lise öğrencilerinin öz yönetim düzeyleri ile her gün İngilizce konuşan lise öğrencilerinin öz yönetim düzeyleri arasındaki fark ise, okul dışında her gün İngilizce konuşan lise öğrencilerinin lehine çıkmıştır.

Niyetli öğrenme değişkeni bağlamında, okul dışında İngilizce'yi hiç kullanmayan öğrencilerin niyetli öğrenme düzeyleri, haftada birkaç kez ve her gün konuşan öğrencilerin niyetli öğrenme düzeylerinden daha düşüktür. Okul dışında İngilizce'yi haftada birkaç kez ve her gün konuşan lise öğrencilerinin öz yönetim düzeyleri, en az birkaç ayda bir kez konuşan lise öğrencilerinin niyetli öğrenme düzeylerinden daha yüksektir. Ek olarak, okul dışında İngilizce konuşma sıklığı en az ayda bir kez olan lise öğrencilerinin niyetli öğrenme düzeyleri, haftada birkaç kez ve her gün olan öğrencilerin niyetli öğrenme düzeylerinden daha düşük çıkmıştır. Okul dışında haftada birkaç kez ve her gün İngilizce konuşan lise öğrencilerinin niyetli öğrenme düzeyleri, en az haftada bir kez İngilizce konuşan lise öğrencilerinin niyetli

öğrenme düzeylerinden daha yüksek çıkmıştır. Ek olarak, okul dışında haftada birkaç kez ve her gün İngilizce konuşan lise öğrencilerinin niyetli öğrenme düzeyleri arasındaki fark, okul dışında her gün İngilizce konuşan lise öğrencilerinin lehine çıkmıştır. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlara paralel olarak, yapılan bir araştırmada, öğrencilerin okul dışı İngilizce kullanmalarının, teknoloji yardımıyla özerklik seviyelerini arttırdığı ve öğrenme için sorumluluk almalarını sağladığı belirtilmiştir (Bala, 2020). Bu durum, okul dışında İngilizce konuşmak isteyen öğrencilerin mobil uygulamalar, web 2.0 araçları ve yapay zeka destekli uygulamalar aracılığıyla diğer kullanıcılarla iletişim kurarak İngilizce konuşma becerilerini geliştirmelerinden kaynaklanabilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik motivasyonları, olumlu motivasyon, motivasyon sürekliliği, İngilizce 1.dönem sınav notları ile yüksek düzeyde anlamlı; İngilizce mobil öğrenme tutum, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık, teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme, öz yönetim, niyetli öğrenme, günlük ortalama internet kullanım süresi ve İngilizce öğrenmek için web 2.0 araçları günlük ortalama kullanım süresi ile orta düzeyde anlamlı ilişkilidir. Ayrıca, lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik motivasyonlarının, olumsuz motivasyonları ile ters yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu saptanmıştır. Lise öğrencilerinin olumlu motivasyonlarının, motivasyon sürekliliği ve İngilizce notları ile yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkiye; olumsuz motivasyon ile ise ters yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu saptanmıştır. Araştırma bulguları, olumlu motivasyonun İngilizce mobil öğrenme tutum, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık, teknolojiyle kendi kendine öğrenme, öz yönetim, niyetli öğrenme, günlük ortalama internet kullanım süresi ve İngilizce öğrenmek için web 2.0 araçları günlük ortalama kullanım süresi ile orta düzeyde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca, lise öğrencilerinin olumsuz motivasyon düzeylerinin İngilizce notlarıyla ters yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkiye; motivasyon sürekliliği, İngilizce mobil öğrenme tutum, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık, teknolojiyle kendi kendine öğrenme, öz yönetim, niyetli öğrenme, günlük ortalama internet kullanım süresi ve İngilizce öğrenmek için web 2.0 araçları günlük ortalama kullanım süresi ile ters yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu bulunmuştur. Lise öğrencilerinin motivasyon sürekliliği düzeylerinin ise, İngilizce mobil öğrenme tutum, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık, teknolojiyle kendi kendine öğrenme, öz yönetim, niyetli öğrenme, İngilizce notları, günlük ortalama internet kullanım süresi ve İngilizce öğrenmek için web 2.0 araçları günlük ortalama kullanım süresi ile orta düzeyde anlamlı ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma bulguları, lise öğrencilerinin İngilizce mobil öğrenme tutumları, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık ve niyetli öğrenme düzeyleri ile yüksek düzeyde anlamlı; teknolojiyle kendi kendine öğrenme ve İngilizce notları ile orta düzeyde anlamlı; öz yönetim, günlük ortalama internet kullanım süresi ve İngilizce öğrenmek için web 2.0 araçları günlük ortalama kullanım süresi ile düşük düzeyde anlamlı ilişkili olduğunu göstermiştir.

Lise öğrencilerinin web 2.0 araçlarına yönelik farkındalıkları, niyetli öğrenme düzeyleri ile yüksek düzeyde anlamlı; teknolojiyle kendi kendine öğrenme, İngilizce notları, günlük ortalama internet kullanım süresi ve İngilizce öğrenmek için web 2.0 araçları günlük ortalama kullanım süresi ile orta düzeyde anlamlı; öz yönetim düzeyleri ile düşük düzeyde anlamlı ilişkili olduğu bulunmuştur.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, lise öğrencilerinin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenmeleri, öz yönetim ve niyetli öğrenme düzeyleri ile yüksek düzeyde anlamlı; İngilizce notları, günlük ortalama internet kullanım süresi ve İngilizce öğrenmek için web 2.0 araçları günlük ortalama kullanım süresi ile ise, orta düzeyde anlamlı ilişkiye sahiptir. Ayrıca, lise öğrencilerinin öz yönetim düzeylerinin niyetli öğrenme, İngilizce notları, günlük ortalama internet kullanım süresi ve İngilizce öğrenmek için web 2.0 araçları günlük ortalama kullanım süresi ile orta düzeyde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu bulunmuştur. Ek olarak, lise öğrencilerinin niyetli öğrenme düzeylerinin İngilizce notları ve İngilizce öğrenmek için web 2.0 araçları günlük ortalama kullanım süresi ile orta düzeyde anlamlı; günlük ortalama internet kullanım süresi ile ise, düşük düzeyde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Lise öğrencilerinin İngilizce notlarının günlük ortalama internet kullanım süresi ve İngilizce öğrenmek için web 2.0 araçları günlük ortalama kullanım süresi ile orta düzeyde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu bulunmuştur. Ayrıca, lise öğrencilerinin günlük ortalama internet kullanım süresi ve İngilizce öğrenmek için web 2.0 araçları günlük ortalama kullanım süresi arasında ise orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Araştırmadan elde edilen bu bulgulara paralel olarak, İngilizce dersine yönelik motivasyon arttıkça İngilizce öğrenme tutumu (Aljuaide, 2021; Ghazvini ve Khajepour, 2011) ve İngilizce ders başarısı da artmaktadır (Babacan ve Acat, 2022; Ghazvini ve Khajepour, 2011; Liu ve Huang, 2011; Mehdiyev vd., 2016; Tuncer ve Akmençe, 2018; Yağlı, 2014; Yılmaz, 2013). Yabancı dil motivasyonunun akademik başarıyı arttırdığı rapor edilmiştir (Seven, 2020; Wei, 2022). Motivasyonun İngilizce ders başarısını yükselttiği ortaya konulmuştur (Becirovic, 2017; Bernaus ve Gardner, 2008; Dwinalida ve Setiaji, 2022; Rahardjo ve Pertiwi, 2020; Yurtseven vd., 2014). Ek olarak, İngilizce’de akademik başarının artmasıyla öğrencilerin motivasyonu da artmaktadır (Atay, 2022). İleri seviye İngilizce bilen öğrencilerin

motivasyonlarının yüksek olduğu belirtilmiştir (Shaaban ve Ghait, 2000). Öğrencilerin olumlu motivasyonları yükseldikçe İngilizce’de başarılarının arttığı (Ai vd, 2021; Al-Qahtani, 2013); olumsuz motivasyona sahip olan öğrencilerin İngilizce’de başarısız olduğu (Dwinalida ve Setiaji, 2022) ve olumlu başarılarının düştüğü rapor edilmiştir (Tuncel vd., 2016). Ek olarak, mobil uygulamalar, yabancı dil öğrenimi için motivasyonu yükseltmektedir (Horbatiuk vd., 2019). Yapılan bir araştırmaya göre, bir web 2.0 aracı olan Memrise, öğrenci motivasyonunu olumlu yönde etkilemektedir (Nguyen vd., 2023). Ayrıca, daha önceki araştırmalarda İngilizce’ye yönelik motivasyon arttıkça mobil öğrenmeye yönelik tutumun da artmasının (Yang, 2012) ve dil öğrenme motivasyonunun teknolojiyle kendi kendine öğrenmeyi teşvik etmesinin (Lai, 2013) rapor edilmesi araştırma sonucunu desteklemektedir.

Önceki araştırmalarda, web 2.0 araçları kullanımının (Baytekin ve Su-Bergil, 2021; Çiftçi ve Sağlam, 2023; Kökçü, 2023; Monje, 2014; Salman ve Akay, 2022; Tılfarlıoğlu, 2011; Tunaz, 2023; Zarei ve Hussin, 2014), İngilizce mobil öğrenmenin (Azizi vd., 2020; Çetin ve Kılıçkaya, 2022; Dong vd., 2022; Gholizadeh ve Rahimi, 2023; Khujanovich, 2023; Klimova, 2018; Sözeri vd., 2022; Yağan, 2023; Yang, 2012; Yu vd., 2023), İngilizce’ye yönelik motivasyonu arttırdığı rapor edilmiştir. Mobil öğrenmenin akademik başarıyı (Duman vd., 2015; Karaoğlu Yılmaz vd., 2018), akademik başarıyı ve motivasyonu, (Gholizadeh ve Rahimi, 2023; Gür ve Özek, 2021; Özşarı ve Saykılı, 2020; Yeniyol vd., 2023), İngilizce öğrenme performansını ve motivasyonu (Chang vd., 2012; Elaish vd., 2019) arttırdığı ortaya koyulmuştur. Ayrıca, önceki araştırmalarda, mobil öğrenmenin öğrenme motivasyonunu, (Dashtestani, 2015; Jeong, 2022; Khujanovich, 2023; Klimova ve Zamborova, 2020), dil öğrenme başarısını (Ebadi ve Raygan, 2023), İngilizce’ye yönelik motivasyonu (Zulfakar ve Zabidi, 2020) yükseltmesinin; dil öğrenme motivasyonunu ve başarıyı arttırmasının (Yu vd., 2023); hedef dile yönelik olumlu tutumun motivasyonu arttırmasının (Genç ve Aydın, 2017) belirtilmesi, araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Ek olarak, mobil öğrenme araçlarını İngilizce öğreniminde kullanan öğrencilerin motivasyon ve tutum düzeyleri yükselmektedir (Yang, 2012). Mobil öğrenmenin öğrencinin motivasyonunun sürekliliğini sağladığı (Gür ve Özek, 2021) ve olumlu mobil öğrenme tutumunun akademik başarıya katkı sağladığı rapor edilmiştir (Dashtestani, 2016; Gholizadeh ve Rahimi, 2023; Zhang, 2022). Mobil uygulamalarla derse karşı olumlu tutum sergileyen öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra, teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeyleri de yükselmektedir (Öztürk ve Korkmaz, 2022). Mobil öğrenme sayesinde öğrenciler, bağımsız öğrenmeyi (Alsancak-Sırakaya ve Seferoğlu, 2018; Dashtestani, 2015; Kacatl ve Klímová, 2019; Khujanovich, 2023; Nalyvaiko vd, 2020; Salah vd., 2023) ve yabancı dilde bağımsız öğrenmeyi, (Pavlenko vd.,

2019) deneyimlemektedirler. Mobil destekli dil öğrenimiyle öğrenenler, sınıf dışı kendi kendine öğrenme becerilerini geliştirmektedirler (Al-Kadi, 2018; Günday ve Tahtali Çamlıoğlu, 2015; Jeong, 2022). Mobil öğrenme, öğrencilerin teknolojiyle kendi kendine öğrenme düzeylerine anlamlı düzeyde katkı sağlamaktadır (Öztürk ve Korkmaz, 2022). Ayrıca, öğrencilerin mobil öğrenmeye yönelik tutumları arttıkça teknoloji kullanımına yönelik eğilimlerinin arttığı belirtilmiştir (Yağan, 2023).

Web 2.0 araçlarının motivasyonu (Yılmaz, 2022; Yoldaş vd., 2023), motivasyonu ve İngilizce başarısını (Chiang, 2020; Karkoulia, 2016); motivasyonu ve akademik başarıyı (Arabacı ve Akıllı, 2021; Gündoğdu ve Korucu, 2018); İngilizce'ye yönelik motivasyonu (Girgin ve Cabaroğlu, 2021; Monje, 2014; Peeters, 2018); yabancı dilde akademik başarıyı ve yabancı dile karşı motivasyonu (Yaşar-Sağlık ve Yıldız, 2021); akademik başarılarını arttırdığı (Hamalı ve Hamalı, 2021) belirtilmiştir. Ayrıca, web 2.0 araçları, öğrenmeyi öğrenme becerilerine katkı sağlamaktadır (Çiftçi ve Sağlam, 2023; Göker ve İnce, 2019; Karkoulia, 2016; Light ve Polin, 2010; Zarei ve Hussin, 2014).

Teknoloji kullanımının İngilizce'ye yönelik motivasyonu arttırdığı (Wei, 2022), öğrencilerin kendi kendine öğrendikçe İngilizce'ye yönelik motivasyonun yükseldiği rapor edilmiştir (Purmama vd., 2019). İngilizce öğrenirken internet gibi teknolojileri kullanan öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol ederek İngilizce'ye yönelik motivasyonlarının bu sayede arttığı belirtilmiştir (Ahmadi, 2018). Teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenen öğrencilerin kendi kendilerini motive ettikleri ortaya koyulmuştur (Demir vd. 2014). Öğrencilerin teknolojiyle kendi kendine öğrenme düzeylerinin yüksek olması, motivasyonlarını geliştirmektedir (Çakır ve Çelik, 2020). Böylece, motivasyonları yükselen öğrenciler, kendi kendine öğrenmeyi deneyimlemektedirler (Alsancak Sırakaya ve Seferoğlu, 2018; Günday ve Tahtali Çamlıoğlu, 2015; Hawamdeh ve Soykan, 2021; Khujanovich, 2023). Teknolojiyi kullanarak kendi kendine öğrenen öğrencilerin kendi sorumluluklarını alarak, kendi motivasyonlarını kendileri sağlayarak öğrenmelerini tasarlamaları gerektiği rapor edilmiştir (Teo, 2008). Ek olarak, önceki araştırmalarda, teknolojiyle kendi kendine öğrenmenin (Ahmadi, 2018; Demir vd., 2014; Çakır ve Çelik, 2020; Wei, 2022) motivasyonu yükseltmesinin belirtilmesi araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara paralel olarak, motivasyon düştükçe İngilizce öğrenmek için internet kullanımı azalmaktadır (Yao, 2016). Ayrıca, önceki araştırmalarda mobil öğrenmeye yönelik tutumun haftalık internet erişim süresi arttıkça arttığının (Turgut, 2019), günlük internet kullanım süresi arttıkça da teknoloji kullanım ve mobil öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerinin arttığının (Gökbulut ve Kılıç, 2022) belirtilmesi araştırma

bulgularını desteklemektedir. Ek olarak, öğrencilerin internet kullanım süreleri arttıkça web 2.0 araçları kullanım oranları, beceri düzeyleri ve eğitsel olarak kullanım sıklığı da artmakta (Baran ve Ata, 2013), öğrencilerin günlük internet kullanım süresi ve Facebook kullanım süresi arttıkça da Facebook tutum düzeyleri artmaktadır (Akkuş, 2018). Bu bağlamda, haftalık internet kullanım süresi yüksek olan öğrencilerin daha gelişmiş web 2.0 araçları kullandıkları (Ağır, 2014), internette daha çok zaman geçiren öğrencilerin ise web 2.0 araçları farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu (Boza ve Conde, 2015) ortaya koyulmuştur. Teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme bağlamında ise, öğrencilerin günlük internet kullanım süresi yükseldikçe teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme (Eroğlu ve Özbek, 2018); teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme, öz yönetim ve niyetli öğrenme düzeylerinin yükseldiği rapor edilmiştir (Güneş, 2019).

Lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik motivasyon ve alt boyutları, İngilizce mobil öğrenme tutum, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık, teknolojiyle kendi kendine öğrenme ve alt boyutları düzeyleri, İngilizce notları, günlük ortalama internet kullanım süreleri ve İngilizce öğrenmek için web 2.0 araçları günlük ortalama kullanım süreleri aralarındaki anlamlı ilişkiler birkaç etkene bağlı olarak ortaya çıkmış olabilir. Bu durum, İngilizce'ye karşı ilgili olan ve İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonu yüksek olan öğrencilerin boş zamanlarında dil becerilerini geliştirmek için internet üzerinden etkileşimli web 2.0 araçlarına ve İngilizce mobil uygulamalara erişim sağlayarak kendi kendilerine öğrenebilmelerinden kaynaklanmaktadır. Ayrıca, İngilizce'ye yönelik motivasyon, olumlu ve olumsuz motivasyon, motivasyon sürekliliği ve öğrenme tutumları birbirlerini etkileyebilir. Yüksek motivasyona sahip bir öğrencinin, hem İngilizce mobil öğrenme tutumları, hem de kendi kendine öğrenme düzeyleri daha yüksek olabilir. Öte yandan, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık, öğrencilerin İngilizce öğrenme süreçlerinde bu araçları ne kadar etkili kullandıklarını belirleyebilir. Bu bağlamda, daha fazla farkındalık, motivasyon sürekliliği ve kendi kendine öğrenme becerilerini arttırabilir. Web 2.0 araçlarına yönelik farkındalığı yüksek olan öğrenciler, bu araçları daha fazla kullanarak İngilizce öğrenimlerini destekleyebilirler. Ayrıca, öğrencilerin teknolojiyi ve interneti aktif kullanmalarının, İngilizce öğrenmek için dijital araçlara ve içeriklere daha fazla maruz kalmalarını sağlaması, web 2.0 araçlarının kullanım süreleri ile İngilizce notları arasında anlamlı ilişkiler çıkmasına yol açabilir. Teknoloji, öğrencilere kendi kendine öğrenme ve öz yönetim becerilerini geliştirme fırsatları sunabilir. Örneğin, öğrencilerin bir mobil uygulamadan ya da bir web 2.0 aracıyla düzenli olarak İngilizce çalışması, motivasyonlarını ve başarılarını olumlu etkileyebilir. Öğrencilerin teknolojiyle birlikte kendi kendilerine öğrenirken kullandıkları planlama ve zaman yönetimi gibi öğrenme stratejileri hem motivasyonlarını, hem

de öz yönetim ve niyetli öğrenme düzeylerini etkileyebilir ve başarıyı da arttırabilir. Bu bağlamda, öğrencilerin teknoloji ile öğrenme sürecine ayırdığı zihinsel enerji, İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon ve motivasyon sürekliliği ile bağlantılı olabilir. Ek olarak, olumlu motivasyonu yüksek olan öğrenciler, İngilizce öğrenmeye daha fazla zaman ayırabilirler, web 2.0 araçlarını daha etkili kullanabilirler ve böylece daha yüksek İngilizce notlarına sahip olabilirler. Ancak, olumsuz motivasyon, tam tersi bir etki yaratarak, öğrencinin başarısını ve öğrenme sürecine katılımını düşürebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, lise öğrencilerinin İngilizce mobil öğrenme tutum düzeyleri, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalıkları ve teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeyleri birlikte İngilizce'ye yönelik motivasyonlarına, olumlu motivasyonlarına, olumsuz motivasyonlarına ve motivasyon sürekliliğine orta düzeyde ve anlamlı bir şekilde etki etmektedir. Yordayıcı değişkenlerin İngilizce'ye yönelik motivasyon, olumlu motivasyon, olumsuz motivasyon ve motivasyon sürekliliği üzerindeki önem sırası; İngilizce mobil öğrenme tutum düzeyleri, teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeyleri ve web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık düzeyleri olarak bulunmuştur. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, İngilizce mobil öğrenme tutum ve teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenmenin İngilizce'ye yönelik motivasyonun, olumlu motivasyonun, olumsuz motivasyonun ve motivasyon sürekliliğinin anlamlı yordayıcıları olduğu görülmektedir. Web 2.0 araçlarına yönelik farkındalığın önemli bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir. Bu durum, İngilizce mobil öğrenme uygulamalarının öğrencilere anında geri bildirim sağlamasından, öğrencilerin İngilizce pratik yapmalarını kolaylaştırmasından, bireysel ilerleme takibi, oyunlaştırma gibi olanaklarla öğrencilere bireyselleştirilmiş öğrenme sunmasından kaynaklanabilir. Böylece, etkileşimli uygulamalarla öğrencilerin İngilizce'ye yönelik motivasyonları artarak sürekli hale gelebilmektedir. Ek olarak, mobil uygulamalar, genellikle olumlu bir öğrenme deneyimi sunduğu için daha çok olumlu motivasyonu destekleyebilir. Ancak, öğrencinin bu uygulamaları kullanmasına karşın, yeterli başarı elde edememesi olumsuz motivasyona dönüşebilir. Ayrıca, teknoloji ile birlikte kendi kendine öğrenmenin öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu almalarına ve hedeflerine ulaşmada daha kararlı olmalarına katkı sağlaması, İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonlarını ve motivasyon sürekliliğini güçlendirebilir. Üstelik, kendi kendine öğrenme becerileri, öğrencilerin zamandan ve mekandan bağımsız olarak, kendi hızlarında öğrenmelerine olanak tanıyarak motivasyon sürekliliğini destekleyebilir. Öte yandan, öğrencilerin web 2.0 araçlarını İngilizce öğrenmekten daha çok diğer dersleri için ya da eğlence amaçlı kullanıyor olmaları, web 2.0 araçlarının farkında olmalarına rağmen, İngilizce

öğreniminde yeterince rehberlik alamadıkları için, bu araçları İngilizce öğrenmek için kullanmamalarından kaynaklanabilir. Diğer bir deyişle, davranışa dönüşmeyen farkındalık, motivasyon üzerinde anlamlı bir etki yaratmayabilir. Lise öğrencileri arasında mobil öğrenme ve teknolojiyle öğrenmenin oldukça yaygın olması, İngilizce'ye yönelik motivasyonu doğrudan etkilerken, web 2.0 araçlarının farkındalığına karşın, bu araçları aktif bir biçimde bilinçli olarak İngilizce öğrenmek için kullanmamış olabilirler.

Araştırmadan elde edilen bu bulgulara paralel olarak, öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik motivasyonlarının, olumlu tutumlarının ve web 2.0 araçlarına yönelik farkındalıklarının artması, İngilizce'de akademik başarılarını da arttırmaktadır (Akpur, 2015; Arabacı ve Akıllı, 2021; Aşıksoy, 2018; Gardner, 1978; Goni vd., 2021; Gündoğdu ve Korucu, 2018; Hamlı ve Hamlı, 2021; Kazazoğlu, 2013; Yaşar Sağlık ve Yıldız, 2021; Yurtseven vd., 2014). Bir web 2.0 aracı olan Kahoot'un öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonunu, kendi kendine öğrenme becerilerini ve akademik başarılarını arttırdığı rapor edilmiştir (Aidoune vd. 2022). Ayrıca, web 2.0 araçlarının motivasyonu, öğrenci başarısını ve bağımsız öğrenme becerilerini geliştirdiği belirtilmiştir (Baytekin ve Su-Bergil, 2021; Çıldır ve Koçak, 2022; Şenel, 2023). Yapılan başka bir araştırmaya göre, web 2.0 araçları, yabancı dil öğrenimine yönelik motivasyonu yükseltmekte ve bağımsız öğrenme becerilerini olumlu yönde etkilemektedir (Kaynar, 2019; Kökçü, 2023; Özerbaş ve Mart, 2017; Yalçın, 2020). Web 2.0 araçları kullanan öğrencilerin temel dil becerilerine karşı olumlu tutum geliştirdikleri, motivasyonlarının ve akademik başarılarının da yükseldiği belirtilmiştir (Arabacı ve Akıllı, 2021; Yaşar-Sağlık ve Yıldız, 2021). Web 2.0 araçlarının İngilizce'ye yönelik motivasyonu arttırmasının yanı sıra, İngilizce dil becerilerini ve kendi kendine öğrenme becerilerini geliştirdiği rapor edilmiştir (Chartrand, 2012; Liu vd., 2016; Monje, 2014).

Mobil uygulamaların öğrenme motivasyonunu ve bağımsız öğrenmeyi geliştirdiği (Azizi vd., 2020; Çetin ve Kılıçkaya, 2022; Gafni vd., 2017; Hawamdeh ve Soykan, 2021; Jeno vd., 2019; Khujanovich, 2023; Kacetyl ve Klimova, 2019; Klimova, 2018; Nikolopoulou, 2021; Sözeri vd., 2022), öğrenme motivasyonu ve bağımsız öğrenmenin yanı sıra, İngilizce'ye yönelik motivasyonu ve akademik başarıyı da yükselttiği ortaya koyulmuştur (Yağan, 2023). Ek olarak, mobil uygulamaların motivasyonu arttırmasının yanı sıra, akademik başarıya ve teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeylerine anlamlı bir biçimde katkı sağladığı rapor edilmiştir (Öztürk ve Korkmaz, 2022). Ayrıca, dil öğreniminde mobil uygulamaların kullanımının öğrenci motivasyonunu yükseltip onların dil öğrenimindeki başarısını ve kendi kendine öğrenme alışkanlıklarını olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir (Jeong, 2022). Mobil öğrenmenin İngilizce'ye yönelik motivasyonu yükseltmesinin yanı sıra, kendi kendine öğrenme

becerilerini geliştirdiği ortaya koyulmuştur (Çakır ve Çelik, 2020; Günday ve Tahtalı Çamlıoğlu, 2015; Klimova, 2018; Zhang, 2022).

Araştırmada lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik motivasyonlarını, İngilizce mobil öğrenme tutumlarını, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalıklarını ve teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenmelerini etkileyen çeşitli değişkenler de incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, anne ve baba eğitim düzeyi daha yüksek olan, evinde internet bağlantısı bulunan, interneti İngilizce öğrenmek için kullanan ve okul dışında daha sık İngilizce konuşan kız öğrencilerin İngilizce'ye yönelik motivasyonları, İngilizce mobil öğrenme tutumları, web 2.0 araçlarına yönelik farkındaları ile teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Bu bulgulardan yola çıkarak, aile desteğinin, teknolojik erişim ve öğrenme olanaklarının dil öğrenme sürecinde önemli bir rol oynadığı; ayrıca İngilizce pratik yapmanın ve bireysel çabanın motivasyon ve başarıyı arttırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılabilir. Aile eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin, evde internet bağlantısı gibi olanaklarla İngilizce'nin önemini daha erken farkettileri söylenebilir. Bu bağlamda, okul dışında daha sık İngilizce konuşan, öğrendiklerini pekiştirmek için bilinçli bir biçimde İngilizce mobil uygulamalar kullanan öğrencilerin çevrim içi dil öğrenme toplulukları, etkileşimli etkinlikler, videolar ve oyunlar aracılığıyla bağımsız bir biçimde öğrenme fırsatı yakalayarak İngilizce'ye yönelik motivasyonlarının yükseldiği sonucu elde edilebilir. Ayrıca, bu bilgiler doğrultusunda, kız öğrencilerin İngilizce öğrenmeye daha ilgili oldukları, İngilizce öğrenmeyi sosyal ve kişisel gelişim açasından daha önemli gördükleri ve bu konuda daha düzenli bir strateji geliştirdikleri izlenimi edinilebilir. Ek olarak, öğrencilerin kendi hızlarında ilerlemelerine olanak tanıyan teknoloji sayesinde, bağımsız öğrenme becerilerinin geliştiği araştırmadan elde edilen sonuçlar arasındadır. Ayrıca, bu öğrencilerin ilgilerine ve bireysel gereksinimlerine uygun etkinlik ve uygulamalarla, eğlenerek kalıcı öğrendikleri sonucuna varılabilir. Üstelik, İngilizce'yi kalıcı bir biçimde öğrenen kız öğrencilerin İngilizce'de iletişim kurma becerilerinin gelişmesi, özgüvenlerinin artması ve dil öğrenme deneyimlerinin zenginleşmesinin İngilizce'ye yönelik motivasyonlarını arttırdığı kanısına varılabilir. Araştırmanın verileri ışığında, İngilizce öğrenmek için interneti kullanan ve okul dışında sıklıkla İngilizce konuşan lise öğrencilerinin dil becerilerini geliştirme gereksinimlerinin artmasının İngilizce'ye yönelik motivasyon, İngilizce mobil öğrenme tutum, web 2.0 araçları farkındalığı ve teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeylerini arttırdığı değerlendirmesi yapılabilir.

Öte yandan, 12. ve 11. Sınıfların İngilizce'ye yönelik motivasyonlarının, 9.sınıfların ve 12. Sınıfların İngilizce mobil öğrenme tutum, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık ve teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeylerinin diğer sınıf düzeylerinden daha yüksek

olması, birkaç etkene bağılı olarak ortaya çıkmış olabilir. Bu bağlamda, 12.sınıfların İngilizce hazırlık eğitimi almalarının, 11. sınıfların da 12. sınıflar gibi üniversite sınavı hazırlığı gibi hedeflere bağılı olarak İngilizce'nin önemini daha fazla fark etmelerinin İngilizce'ye yönelik motivasyonlarının yüksek çıkmasında belirleyici etkenler olduğu sonucuna ulaşılabilir. Araştırma verileri ışığında, 9. sınıf öğrencilerinin teknolojiyi daha meraklı ve hevesli bir biçimde keşfettikleri, mobil uygulamaları yenilikçi bir öğrenme aracı olarak gördükleri kanısına varılabilir. Ayrıca, 12. sınıflarda bu düzeylerin tekrar yükselmesiyle, öğrencilerin daha bilinçli ve hedef odaklı bir yaklaşımı benimsedikleri değerlendirilebilir. Bu bulgular, sınıf seviyelerinin İngilizce öğrenme motivasyonu ve teknoloji kullanım alışkanlıkları üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik motivasyon ve alt boyutları, İngilizce mobil öğrenme tutum, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık, teknolojiyle kendi kendine öğrenme ve alt boyutları düzeyleri, İngilizce notları, günlük ortalama internet kullanım süreleri ve İngilizce öğrenmek için web 2.0 araçları günlük ortalama kullanım süreleri aralarında düşük, orta ya da yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu bulgulardan yola çıkarak, lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik motivasyonlarının ve öğrenme becerilerinin teknoloji kullanımı ve dijital farkındalıkla yakından ilişkili olduğu değerlendirilebilir. Ayrıca, İngilizce mobil öğrenme tutumlarının, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalıkları ve teknolojiyle kendi kendine öğrenme becerilerinin, öğrencilerin İngilizce başarıları ve motivasyonları üzerinde belirgin bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılabilir. Ek olarak, günlük internet kullanım süresinin ve İngilizce öğrenmek için web 2.0 araçlarının kullanımının dil öğrenme sürecini destekleyen önemli unsurlar arasında olduğu kanısına varılabilir. Bu durum, teknolojinin etkin kullanımı ve bireysel öğrenme çabalarının İngilizce öğreniminde kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Üstelik, bu bulgulara dayanarak İngilizce mobil öğrenme tutumları, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalıkları ve teknolojiyle öğrenme düzeyleri yüksek olan öğrencilerin dil becerilerini kullanma olanaklarının artmasının İngilizce'de akademik başarılarını ve İngilizce'ye yönelik motivasyonlarını arttırdığı sonucuna ulaşılabilir.

Bu çalışma, lise öğrencilerinin İngilizce mobil öğrenme tutumlarının, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalıkları ile teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenmelerinin İngilizce'ye yönelik motivasyonları, olumlu, olumsuz motivasyonları ve motivasyon süreklilikleri üzerinde orta düzeyde anlamlı bir etki oluşturduğu sonucunu ortaya koymuştur. Araştırma bulgularına göre, İngilizce mobil öğrenme uygulamalarını kullanan, web 2.0 araçlarının farkında olan ve teknolojiyle birlikte bağımsız biçimde öğrenme deneyimi yaşayan öğrencilerin İngilizce'ye

yönelik motivasyonlarının artması, söz konusu uygulamaların dil öğrenmeyi destekleyen etkili uygulamalar olduğunun göstergesidir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde, araştırma sonuçlarından yola çıkarak uygulamacılara ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Uygulamacılara Yönelik Öneriler

1. Öğrencilere bağımsız öğrenme olanağı tanıyan, onların İngilizce'ye yönelik motivasyonlarını yükseltip İngilizce'de başarılı olmalarını sağlayan web 2.0 araçları ve İngilizce mobil uygulama etkinliklerine İngilizce derslerinde yer verilerek öğrenciler arasında kullanımı yaygınlaştırılmalıdır. Bu etkinlikler aracılığıyla, öğrencilerin İngilizce'ye yönelik motivasyonları ve İngilizce ders başarılarının artması sağlanabilir.
2. İngilizce öğretim programı, mobil uygulamalar, web 2.0 araçları gibi teknolojilerin kullanımının İngilizce ders programının bir parçası olmasına olanak tanıyacak ve okul dışında teknolojiyle bağımsız öğrenmelerini teşvik edecek biçimde güncellenip geliştirilmelidir.
3. İngilizce mobil uygulamalar ve web 2.0 araçlarının kullanımını yaygınlaştırmak için eğitim kurumlarındaki çağdaş bilgi teknolojileri alanındaki eksiklikler tamamlanmalı, teknolojik altyapı ve internet bağlantısı eksiklikleri giderilmelidir. Ayrıca, bu uygulamaların ve araçların kullanımına ilişkin öğretmen ve öğrencilere eğitim verilmesi sağlanmalıdır. Öğrencilere teknoloji destekli öğrenme ve İngilizce mobil uygulama kullanımı becerileri kazandırmak için eğitim programları ve kaynaklar sunulmalıdır. Bu bağlamda, Milli Eğitim Bakanlığı, internet üzerinden erişilebilen İngilizce öğrenme platformlarına yatırım yapmalıdır. Ayrıca, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğrencilerin okul dışında kendi kendilerine öğrenmelerini desteklemek için tablet bilgisayar dağıtılmalı, evlerinde internet bağlantısı olmayan ya da okul pansiyonlarında kalan öğrencilere yeterli internet erişimi sağlanmalıdır.
4. Öğrencilerin İngilizce'de başarılı olmaları için dijital kaynaklardan daha fazla yararlanmalarını sağlayacak ve onları bu uygulamaları kullanmaya teşvik edici

programlar düzenlenmelidir. Öğrencilerin okul dışında sıklıkla İngilizce konuşarak dil becerilerini geliştirmelerini desteklemek için, çevrim içi konuşma topluluklarına katılımları sağlanmalıdır. Böylece, İngilizce motivasyonları yüksek, İngilizce’de başarılı öğrenciler yetiştirilebilir.

5. Anne ve babaları eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin İngilizce’ye yönelik motivasyon, İngilizce mobil öğrenme tutum, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık ve teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme düzeylerindeki farkı göz önüne alarak, dijital araçlarla ve İngilizce mobil uygulamalarla ilgili velilere yönelik farkındalık artırıcı seminerler düzenlenmelidir.

6. Liselere İngilizce hazırlık eğitiminin geri getirilmesi, küresel arenada ayakta kalabilmek, akademik, ekonomik ve kişisel gelişimi desteklemek, İngilizce’ye yönelik motivasyonu ve İngilizce başarısını yükseltmeye katkı sağlayabilir. Böylece, yeterli İngilizce ders saati sayesinde, her öğrencinin İngilizce derslerinde uygulamalı olarak web 2.0 araçlarıyla ve mobil uygulamalarla İngilizce’yi geliştirmeleri sağlanabilir.

7. Yükseköğretim Kurumları Sınavı’nda (YKS) İngilizce dersine ait sorulara da yer verilmesi lise öğrencilerinin İngilizce’ye yönelik motivasyon ve başarı düzeylerini yükseltebilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Alanyazında İngilizce mobil öğrenme tutum, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık ve teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenmenin İngilizce’ye yönelik motivasyonu yordamadaki rolünü araştıran çalışma yoktur. Bu konu ilkokul, ortaokul ve üniversite örnekleriyle de araştırılmalıdır.

2. Araştırmanın değişkenleri arasındaki nedensel ilişkileri daha ayrıntılı ortaya koyabilmek için deneysel ya da yarı deneysel yöntemler kullanılabilir.

3. Araştırmaya öğretmen görüşleri de dahil edilerek, öğrencilerin İngilizce mobil öğrenme tutum, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık ve teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme ve İngilizce’ye yönelik motivasyon düzeyleri ile ilgili geniş kapsamlı bilgiler elde edilebilir.

4. Anne ve baba eğitim düzeyi, ekonomik durum ve teknolojik olanakların etkisini ayrıntılı inceleyen nitel araştırmalar yapılabilir.

5. Kız öğrencilerin İngilizce mobil öğrenme tutum, web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık, teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme ve İngilizce'ye yönelik motivasyon düzeylerindeki üstünlüklerinin nedenleri, nitel veri toplama yöntemleriyle de birleştirilerek karma veri toplama yöntemleriyle daha ayrıntılı olarak araştırılabilir.



KAYNAKÇA

- Abbasioğlu Ünalır, E. (2018). *Zihin haritalama yönteminin öğrencilerin mesleki İngilizce öğreniminde akademik başarıları ve motivasyonu üzerine etkisi*. (Yayın No. 583080) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi- Erzurum]. Yöktez.
- Abdulrahman, T. R. ve Basalama, N. (2019). Promoting students' motivation in learning English vocabulary through a collaborative video project. *Celt: A Journal of Culture, English Language Teaching & Literature*, 19(1), 107-137. <https://doi.org/10.24167/celt.v19i1.493>.
- AbuSa'aleek, A. O. (2015). Students' perceptions of English language learning in the facebook context. *Teaching English with Technology*, 15(4), 60-75.
- Acar, N. V. (2004). *Ne kadar farkındayım: Gestalt terapi*. Babil Kitap.
- Acat, M. B. ve Demiral, S. (2002). Türkiye'de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8(31), 312-329.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. Eğitim Dünyası Yayınları.
- Adıyaman, A., ve Adıyaman, A. (2020). Uluslararası öğrencilerin yabancı dil öğreniminde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanımlarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi*, 2(1), 54-72.
- Adnyani, K. E. K., Adnyana, I. W. ve Murniasih, N. N. (2020, January). Teacher and students' perception on using Kahoot! for English learning. In *3rd International Conference on Innovative Research Across Disciplines (ICIRAD 2019)* (pp. 62-67). Atlantis Press. DOI: 10.2991/assehr.k.200115.011.
- Agır, A. (2014). What are the usage conditions of Web 2.0 tools Faculty of Education students?. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 15(3), 171-196. <https://doi.org/10.17718/tojde.91465>.

- Agustina, S. D. ve Fatmawati, N. L. (2024). Self Directed Learning (SDL) Through mobile assisted language learning (MALL) in learning speaking out-of-class: The use of duolingo, cake, elsa speak, modly and busuu application. *Yavana Bhasha: Journal of English Language Education*, 7(2), 177-185.
- Ahmadi, D. M. R. (2018). The use of technology in English language learning: A literature review. *International journal of research in English education*, 3(2), 115-125.
- Ai, J., Pan, Y. ve Zhong, W. (2021, November, 29). The role of motivation in second language acquisition: A review. In *2021 3rd International Conference on Literature, Art and Human Development (ICLAHD 2021)* (pp. 623-627). Atlantis Press. <https://DOI10.2991/assehr.k.211120.115>.
- Aidoune, Y., Nordin, N. R. M., Kaur, M. ve Singh, P. S. (2022). Effect of online English learning game ‘Kahoot’ on L2 undergraduate learners in a Malaysian University. *Journal of Intercultural Communication*, 22(3), 13–18. <https://doi.org/10.36923/jicc.v22i3.66>.
- Akay, F. (2020). Kelebeğin yaşam döngüsünün mobil araçlarla okul dışı ortamda öğrenilmesi: Konya Kelebekler Vadisi örneği. *Bilim, Teknoloji, Mühendislik, Matematik ve Sanat (JSTEAM) Eğitim Dergisi*, 3(2), 59-79.
- Akhlar, A., Mydin, A. A. ve Kasuma, S. A. A. (2017). Students’ perceptions and attitudes towards the use of Instagram in English language writing. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 47-72. DOI: <https://doi.org/10.32890/mjli.2017.7796>.
- Akkaya, S., Cigerci, F. M. ve Kapidere, M. (2021). Investigation of the relationship between prospective teachers' attitudes towards mobile learning and their readiness for mobile learning. *International Online Journal of Education and Teaching*, 8(4), 2949-2965.
- Akkoyun, F. ve Erkan, K. (2011). Fpga tabanlı dokunmatik ekranlı kullanıcı arabirimi tasarlanması ve gerçekleştirilmesi. *Elektrik-Elektronik ve Bilgisayar Sempozyumu*, 131-136.

- Akkuş, R. (2018). 8. sınıf öğrencilerinin Facebook tutumu ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Balıkesir ili merkez ilçeler örneği) (Yayın No. 511645). [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi-Balıkesir]. Yöktez.
- Akman, E. ve Bircan, M. A. (2021). Öğrencilerin teknolojiyle kendi kendine öğrenme ve bilgisayarca düşünme becerilerinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 40(1), 12-22. <https://doi.org/10.7822/omuefd.860638>.
- Akmençe, A. E., ve Tuncer, M. (2023). Lise düzeyi İngilizce dersine yönelik motivasyon ölçeği geliştirme çalışması. *Turkish Journal of Educational Studies*, 10(3), 295-313. <https://doi.org/10.33907/turkjes.1246493>.
- Akpur, U. (2015). *İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin akademik motivasyon kaygı ve tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiler örüntüsü* (Yayın No: 09706302) (Doctoral dissertation) [Doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi- İstanbul]. Yöktez.
- Alawadh, H. M., Alabrah, A., Meraj, T., & Rauf, H. T. (2023). English language learning via YouTube: An NLP-based analysis of users' comments. *Computers*, 12(2), 24. <https://doi.org/10.3390/computers12020024>.
- Albadi, A. A. M. (2016). Twitter mobile application: A source of communicative and authentic learning. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 4(1), 49-60.
- Al-Kadi, A. (2018). A review of technology integration in ELT: From CALL to MALL. *Language Teaching and Educational Research (LATER)*, 1(1), 1-12.
- Alexander, B. (2004). Going nomadic: Mobile learning in higher education. *EDUCAUSE Review*, 39(5), 28-35.
- Aljuaid, H. (2021). Students' motivation to learn English as a foreign language in the context of Saudi Arabian learners. *Arab World English Journal (AWEJ) Volume*, 12. DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol12no3.17>.

- Alhassan, R. (2017). Exploring the relationship between web 2.0 tools self-efficacy and teachers' use of these tools in their teaching. *Journal of Education and Learning*, 6(4), 217-228. <https://doi.org/10.5539/jel.v6n4p217>.
- Alizadeh, M. (2016). The impact of motivation on English language learning. *International Journal Of Research In English Education*, 1(1), 11-15.
- Allam, M., Elyas, T., Bajnaid, A., & Rajab, H. (2017). Using Twitter as an ELT tool in the Saudi EFL context. *International Journal of Linguistics*, 9(5), 41-63. DOI: <https://doi.org/10.5296/ijl.v9i5.11813>.
- Al-Qahtani, M. F. (2013). Relationship between English language, learning strategies, attitudes, motivation, and students' academic achievement. *Education in Medicine Journal*, 5(3). DOI: 10.5959/eimj.v5i3.124.
- Alsancak-Sırakaya, D. ve Seferoğlu, S. S. (2018). Türkiye'nin mobil öğrenme karnesi: İmkânlar, fırsatlar ve sorunlarla ilgili bir inceleme. B. Akkoyunlu, A. İşman ve H. F. Odabaşı (Ed.), *Eğitim teknolojileri okumaları* içinde (s. 492-513). TOJET ve Sakarya Üniversitesi, Adapazarı. http://yunus.hacettepe.edu.tr/~sadi/yayin/Kitap_ETO2018_Bolum34_492-513_MobilOgrenme.pdf
- Alviana, R. ve Setyorini, A. (2024). The effectiveness of duolingo and busuu apps to improve English vocabulary mastery the case of second grade students of Ma Yarobi Grobogan. *Jurnal Ilmiah Pendidikan Holistik (JIPH)*, 3(3), 179-188. DOI:<https://doi.org/10.55927/jiph.v3i3.10818>.
- Amin, S. N. (2021). Gamification of duolingo in rising student's English language learning motivation. *Jurnal Bahasa Lingua Scientia*, 13(2), 191-213. <https://doi.org/10.21274/lis.2021.13.2.191-213>.
- Aprianto, D. (2023). Using youtube as EFL/ESL tertiary students' self-english language learning strategies. *Salée: Study of Applied Linguistics and English Education*, 4(2), 503-526. DOI: <https://doi.org/10.35961/salee.v4i2.844>.

- Arabaci, I. B., ve Akilli, C. (2021). English teachers' views on the use of web 2.0 tools in educational environments. *Asian Journal of Education and Training*, 7(2), 115-125. doi: 10.20448/journal.522.2021.72.115.125.
- Aras, İ. (2016, Nisan). Yabancı dil olarak almanca öğretiminde yeni web araçlarının kullanımı: *Imuco*, Antalya, Türkiye.
- Arslan, A. (2022). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ve mobil öğrenme hazırbulunuşluklarının incelenmesi. *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(49), 277-295.
- Arslan, K. (2019). Attitudes and perceptions of pedagogical formation physical education students about web 2.0 tools and factors for successful adaptation of these tools. *Online Submission*, 6(6), 101-114. doi: 10.5281/zenodo.3435208.
- Arslan, M. ve Akbarov, A. (2010). Türkiye’de yabancı dil öğretiminde motivasyon-yöntem sorunu ve çözüm önerileri. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (24), 179-191.
- Arslan, K. ve Arı A.G. (2021). Web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık ölçeği geliştirme çalışması. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*. 60, 687–703. doi: 10.7816/ulakbilge-09-60-03.
- Aslan, M. (2023). The views of EFL preparatory students on the use of mobile devices in language learning. *Euroasia Journal of Social Sciences & Humanities*, 10(31), 66-82. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7942143>.
- Aslantaş, T. (2014). Uzaktan eğitim, uzaktan eğitim teknolojileri ve Türkiye’de bir uygulama. [http://www.tankutaslantas.com/wp-content/uploads/2014/04/Uzaktan-Eğitim-UzaktanEğitim-Teknolojileri-ve-Türkiyede bir-Uygulama.pdf](http://www.tankutaslantas.com/wp-content/uploads/2014/04/Uzaktan-Egitim-UzaktanEgitim-Teknolojileri-ve-Turkiyede-bir-Uygulama.pdf).
- Astarilla, L. (2018). University students’ perception towards the use of Duolingo application in learning English. *Prosiding CELSciTech*, 3, 1-9.

- Aşıksöy, G. (2018). Elt students' attitudes and awareness towards the use of web 2.0 technologies for language learning. *Journal of Language and Linguistic Studies* 14 (2), 240-251.
- Ataman, O. (2017). *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri ve tutumları ile hazırlık sınıfı başarı puanları arasındaki ilişki* (Yayın No. 454688) [Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi- Sakarya]. Yöktez.
- Atay, D. (2004). İngilizce öğretmenlerinin motivasyon stratejileri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 99- 108.
- Auliyah, S., Abdul, N. B. ve Junaid, J. (2022). Teachers' perspectives on the implementation of information and communication technology (ICT) in English language teaching. *Journal of Computer Interaction in Education*, 5(1), 46-56. DOI: <https://doi.org/10.56983/jcie.v5i1.65>.
- Aydın, S. ve Atalay, T. D. (2015). *Öz-düzenlemeli öğrenme*. Pegem Akademi.
- Aydın, S. (2021). *Yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin 21. yüzyıl becerileri, başarı odaklı motivasyonları ve İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonları arasındaki ilişkiler* (Yayın No. 31497926) [Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi- Bartın]. Yöktez.
- Aycul, M. A. ve Ozan, C. (2023). Kendi kendine öğrenme öz değerlendirme ölçeğinin uyarlanması ve üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme algıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33, 2, 685-700. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.1259917>.
- Azizi, M., Rassaei, E. ve Bagheri, M. S. (2020). Mobile mediated learning in language classrooms: Learner's satisfaction, their perceived usefulness of instruction and classroom achievement. *Information Technologies and Learning Tools*, 79(5), 139. DOI:10.33407/itlt.v79i5.3520.

- Babacan, T., ve Acat, M. B. (2022). Yabancı dile yönelik motivasyon ölçeğini Türkçeye uyarlama çalışması. *Pesa Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(3), 118-129. <https://doi.org/10.25272/j.2149-8385.2022.8.3.02>.
- Baer, R.A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: a conceptual and empirical review. *Clin Psychol Sci Pract*, 10, (1), 125-143. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg015>.
- Bala, E. (2020). The impact of out-of-class language activities on english as a foreign language proficiency of private university students-(A case of erbil). *Journal of Education in Black Sea Region*, 6(1), 27-40. Doi: <https://doi.org/10.31578/jeps.v6i1.217>.
- Balta, N. (2018). *Öğretmenlerin, öz yönetim ve üstbiliş beceri düzeyleri* (Yayın No. 486422) [Yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi-Hatay]. Yöktez.
- Baltaci-Goktalay, S. ve Ozdilek, Z. (2010). Pre-service teachers' perceptions about web 2.0 technologies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4737-4741. doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.760. doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.760.
- Baran, B. ve Ata, F. (2013). Üniversite öğrencilerinin web 2.0 teknolojileri kullanma durumları, beceri düzeyleri ve eğitsel olarak faydalanma durumları. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 192-208.
- Bardak, M. (2023). *High school students' practice of extramural English* (Yayın No. 823751) [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi-Bursa]. Yöktez.
- Barrios Aguirre, F., Forero, D. A., Castellanos Saavedra, M. P. ve Mora Malagón, S. Y. (2021). The impact of computer and internet at home on academic results of the saber 11 national exam in Colombia. *Sage Open*, 11(3). <https://doi.org/10.1177/21582440211040810>.
- Barutcuoğlu, M. S., ve Akcay, R. C. (2019). Hayat boyu öğrenme merkezi (HBOM) öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri ile genel öz yeterlilikleri arasındaki ilişki (İsmek Örneği). *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 6(40), 1984-2004. DOI: <https://doi.org/10.26450/jshsr.1299>.

- Baş, B. ve Yıldırım, T. (2018). Yabancılar türkçe öğretiminde teknoloji entegrasyonu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 827-839.
- Başaran, B. (2022). Attitudes and perception of language learners regarding mobile learning. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 12(1), 579-590. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1082453>.
- Başbay, A., ve Gözümlü, E. (2019). Dil öğrenme stratejilerine göre İngilizce öz yeterlik inancı ve İngilizce akademik başarıları. *Journal of Language Education and Research*, 5(1), 12-29. <https://doi.org/10.31464/jlere.436420>.
- Başpınar, Ö. (2023). *Web 2.0 araçları farkındalık ölçeğinin ve öğretmen adaylarının farkındalık düzeylerinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Başpınar, Ö. ve Özel, Ç. A. (2023, June 10). Developing the Web 2.0 tools awareness scale and determining the Web 2.0 awareness levels of the pre-service teacher. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8003652>.
- Baştuğ, İ., Solmaz, İ., Kaledibi, F. ve İşbulan, O. (2016). 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin programlama eğitiminde Edmodo kullanımına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. In *4th International Instructional Technologies & Teacher Education Symposium: Re-Discover Learning with Digital Learners içinde* (pp. 76-84).
- Bay, E., Tuğluk, M. N. ve Gençdoğan, B. (2005). Üniversite öğrencilerinin ders çalışma becerilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 94-105.
- Bayrakçı, S., Oktay, Ö., Samancı, O., ve Canpolat, N. (2021). Motivasyon kuramları çerçevesinde öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının artırılması: Bir derleme çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(2), 677-698.
- Baytekin, M. E., ve Su-Bergil, A. (2021). The role of web2. 0 and social media tools in foreign language learning. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 20(2), 104-115.

- Becirovic, S. (2017). The relationship between gender, motivation and achievement in learning English as a foreign language. *European Journal of Contemporary Education*, 6(2), 210-220. DOI: 10.13187/ejced.2017.2.210.
- Benson, P. (2007). Autonomy in language teaching and learning. *Language teaching*, 40(1), 21-40. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444806003958>.
- Bernaus, M. ve Gardner, R. C. (2008). Teacher motivation strategies, student perceptions, student motivation, and English achievement. *The Modern Language Journal*, 92(3), 387-401. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00753.x>.
- Bolme, A. (2023). *Extramural English and students' motivation. A mixed methods study on Norwegian students' motivation and attitude toward English classroom practice* [Yüksek lisans tezi, Høgskulen i Volda].
- Boutonglang, D., ve Flores, F. (2011). A study on integrating technology to engage 7th graders into an English as a foreign language (EFL) classroom in a rural secondary school, Thailand. *International Journal of Arts & Sciences*, 4(18), 195.
- Bozkurt, A. (2013). Açık ve uzaktan öğretim: Web 2.0 ve sosyal ağların etkileri. *Akademik Bilişim*, 13(23-25).
- Bozkurt, A. (2015). Mobil öğrenme: Her zaman, her yerde kesintisiz öğrenme deneyimi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 65-81.
- Bozna, H. (2017). *Yabancı dil öğrenen dijital yerlilerin web 2.0 araçlarını kullanma düzeylerinin belirlenmesi: bir durum çalışması* (Yayın No. 464312) (Yayın No. 28633633) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi- Eskişehir]. Yöktez.
- Brophy, J. E. (2013). *Motivating students to learn*. LEA.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. Longman.

- Brown, K. W., ve Ryan, R. M. (2003). The benefits of being in the present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822-848. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>.
- Bulun, M., Gülnar, B., & Güran, S. (2004). Eğitimde mobil teknolojiler. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(2).
- Bulut, İ. (2008). Yeni ilköğretim programlarında öngörülen öğrenci merkezli uygulamalara ilişkin öğretmen görüşleri (Diyarbakır ili örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 56(56), 521-546.
- Bünül, R. ve Yapıcı, İ. Ü. (2021). The views of pre-service science teachers about the use of web 2.0 tools in teaching. *Turkish Journal of Qualitative Research*, 2(1), 72-89.
- Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2023). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cambridge University Press. (2021). *Technology*. In Cambridge Dictionary. Cambridge University Press. Retrieved from <https://dictionary.cambridge.org/us/dictionary/english/technology>.
- Campos, A. A., & Freitas, J. D. (2015). Assessing and implementing English learning mobile applications in a university graduation program: SLA 2.0. *Proceedings of the Computer Supported Education 2015*.
- Can, S. (2023). The effect of web 2.0 tools on students' attitudes and achievement in online english language teaching. *E-International Journal of Educational Research*, 14(3), 251-266. DOI: <https://doi.org/10.19160/eijer.1220927>.

- Can, T., Kucuk, S. ve Simsek, I. (2019/2020). Examining K-12 students' preferences and attitudes on mobile learning. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 15(2), 95-108.
- Canbulat, M. ve İşgören, O. Ç. (2005). Yabancı dil öğretimine başlamada kullanılan en uygun yaşın ne olduğuna ilişkin dilbilimsel yaklaşımlar ve öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 123 -139.
- Candy, P. C. (2004). *Linking thinking: Self-directed learning in the digital age*. Commonwealth of Australia (Rapor No. TD/AG 80.02). Department of Education, Science and Training.
- Cavus, N., ve Uzunboylu, H. (2009). Improving critical thinking skills in mobile learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 434-438. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.078>.
- Celik, S.S. ve Aydin, S. (2016). Wiki effect on English as a foreign language writing achievement. *Global Journal of Foreign Language Teaching*, 6(4), 218-227.
- Chang, C. C., Yan, C. F. & Tseng, J. S. (2012). Perceived convenience in an extended technology acceptance model: Mobile technology and English learning for college students. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(5), 809-826. <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet28/chang-cc.html>
- Chartrand, R. (2012). Social networking for language learners: Creating meaningful output with Web 2.0 tools. *Knowledge Management & E-Learning*, 4(1), 97.
- Chen, X.-B. (2013). Tablets for informal language learning: Student usage and attitudes. *Language Learning and Technology*, 17(1), 20–36. <http://dx.doi.org/10125/24503>.
- Cheng, E. C. (2011). The Role of self-regulated learning in enhancing learning performance. *International Journal of Research & Review*, 6(1).
- Chiang, H. H. (2020). Kahoot! in an EFL reading class. *Journal of Language Teaching and Research*, 11(1), 33-44. DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.1101.05>.

- Chong, M. Y. C., Renandya, W. A. ve Ng, Q. R. (2019). Demotivation in L2 classrooms: teacher and learner factors. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 12(2), 64-75.
- Cıtlı, C., ve Yurdakul, B. (2020). Examining english self-efficacy beliefs of university preparatory class students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20(86), 39-60. DOI: 10.14689/ejer.2020.86.3.
- Clement, R., Smythe, P. C. ve Gardner, R. C. (1978). Persistence in second language study: motivational considerations. *The Canadian Modern Language Review*, 34(4), 688-694. <https://doi.org/10.3138/cmlr.34.4.688>.
- Cochrane, T., ve Bateman, R. (2009). Transforming pedagogy using mobile Web 2.0. *International Journal of Mobile and Blended Learning (IJMBL)*, 1(4), 56-83. DOI: 10.4018/jmbl.2009090804.
- Cohen, L., Manion, L., ve Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Routledge.
- Corbeil, J. R., ve Valdes-Corbeil, M. E. (2007). Are you ready for mobile learning? *Educause Quarterly*, 30(2), 51-58.
- Corder, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford University Press.
- Csizer, K. ve Dörnyei, Z. (2005). Language learners' motivational profiles and their motivated learning behavior. *Language Learning*, 55(4), 613-659. <https://doi.org/10.1111/j.0023-8333.2005.00319.x>.
- Crookes, G., and Schmidt, R. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*, 41(4): 469-512. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00690.x>.
- Çakır, Ö. ve Kayri, M. (2010). An applied study on educational use of facebook as a web 2.0 tool: the sample of the lesson of computer networks and communication. *International Journal of Computer Science & Information Technology* 2(4), 48-50. DOI : 10.5121/ijcsit.2010.2405.

- Çakir, Y., ve Çelik, S. B. (2020). 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin teknolojiyle kendi kendine öğrenme ve ders çalışma özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Teknoloji*, 2(1), 29-47.
- Çakmak, B. (2020). *Ortaokul öğrencilerinde teknoloji ile kendi kendine öğrenme ve ders çalışma öz yeterlilik algısının incelenmesi* (Yayın No.10331541). [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi-İstanbul]. Yöktez.
- Çatak, P. D., ve Ögel, K. (2010). Farkındalık temelli terapiler ve terapötik süreçler. *Klinik Psikiyatri*, 13(1), 85-91.
- Çetin, B. (2016). Çocuklar için öz-yeterlik ölçeğinin ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarısını yordaması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 1117-1132.
- Çetin, K. ve Kılıçkaya, F. (2022). Yabancı dil öğretimine yönelik mobil uygulamalar. E. Üstün (Ed.). *Dil öğretiminde teknoloji uygulamaları* içinde (s. 103-108). Nobel Yayıncılık.
- Çıldır, M., ve Koçak, M., (2022). Web 2.0 araçlarının ikinci yabancı dil almanca dersinde kullanılmasına yönelik öğrenci görüşleri. *Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 52-88. doi:10.55143/alkad.1033123.
- Çiftçi, H. (2015). Lise öğrencilerinin siber zorbalık eğilimlerinin Facebook tutumu ile ilişkisinin incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Çiftçi, S. ve Sağlam, A. (2023). Yabancı dil eğitiminde web 2.0 araçları kullanımının yararı ve zorlukları üzerine bir inceleme. *International Journal Of Social Humanities Sciences Research*, 10(91), 234-241. <https://doi.org/10.26450/jshsr.3431>
- Çinar, I. ve Arı, A. (2019). The effects of Quizlet on secondary school students' vocabulary learning and attitudes towards English. *Asian Journal of Instruction (E-AJI)*, 7(2), 60-73.

- Daniel, C., Halimi, F. ve AlShammari, I. (2018). The impact of motivation and parental encouragement on English language learning: An Arab students' perspective. *Reading Matrix: An International Online Journal*, 18(1), 176-194.
- Darmi, R. ve Albion, P. (2014, Mart). *A review of integrating mobile phones for language learning*. 10th International Conference Mobile Learning 2014, Madrid, İspanya International Association for the Development of the Information Society.
- Dashtestani, R. (2015). Moving bravely towards mobile learning: Iranian students' use of mobile devices for learning English as a foreign language. *Computer Assisted Language Learning*, 29(4), 815-832. <https://doi.org/10.1080/09588221.2015.1069360>.
- Dellal, N.A. , Çınar, S. (2011). Yabancı dil eğitiminde iletişimsel yararçı yaklaşım, öğretmen rolleri, davranışları ve sınıf içi iletişim. *Dil Dergisi*, 2(154), 21-36. https://doi.org/10.1501/Dilder_00000000159.
- Demir, Ö., ve Yurdugül, H. (2013). Self-directed learning with technology scale for young students: A validation study. *E-international journal of educational research*, 4(3), 58-73.
- Demir, Ö.K. (2018). *21st Century learning: Integration of web 2. 0 tools in turkish adult language classrooms* (Yayın No. 505500) [Doktora Tezi, Çağ Üniversitesi- Mersin]. Yöktez.
- Demir, Ö, Yaşar, S., Sert, G. ve Yurdugül, H. (2014). Çocukların bilgisayara yönelik tutumları ile teknolojiyle kendi kendine öğrenmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39 (176), 257-266. DOI: <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3621>.
- Demirel, Ö. (2002). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Pegem Yayınları.
- Deperlioğlu, Ö. ve Köse, U. (2010). Web 2.0 teknolojilerinin eğitim üzerindeki etkileri ve örnek bir öğrenme yaşantısı. *Akademik Bilişim*, 10, 10-12.

- Devasena R. (2024). Artificial intelligence in education: An alternative to traditional learning. *Journal of English Language Teaching*, 66(1), 13–21. Retrieved from <https://journals.eltai.in/index.php/jelt/article/view/JELT660103>.
- Dogan, D., Bilgic, H. G., Duman, D. ve Seferoglu, S. S. (2012). Frequency and aim of web 2.0 tools usage by secondary school students and their awareness level of these tools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 540-551. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.693>.
- Dong, L., Jamal Mohammed, S., Ahmed Abdel-Al Ibrahim, K., & Rezai, A. (2022). Fostering EFL learners' motivation, anxiety, and self-efficacy through computer-assisted language learning-and mobile-assisted language learning-based instructions. *Frontiers In Psychology*, 13, 899557 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.899557>.
- Dökmen, Ü. (2002). *Yarına kim kalacak? evrenle uyumlaşma sürecinde var olmak gelişmek uzlaşmak*. Kişisel Gelişim Dizisi Sistem.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31(3), 117-135. doi: <https://doi.org/10.1017/S026144480001315X>.
- Dörnyei, Z. (2001). Teaching and researching motivation. Longman.
- Dörnyei, Z., Ushioda, E., 2001. *Teaching and Researching Motivation: Applied linguistics in action*. Longman.
- Dörnyei, Z., ve Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation*. Pearson.
- Dudin, M. N., Lyasnikov, N. V., Makarov, O. N., Maslennikova, O. A. ve Grebennikov, V. V. (2017). The fostering of motivation for innovative activity in future agriculture specialists as a pedagogical issue. *Espacios*, 38(40), 10-10.
- Duman, G., Orhon, G. ve Gedik, N. (2015). Research trends in mobile assisted language learning from 2000 to 2012. *ReCALL*, 27(2), 197-216. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0958344014000287>.

- Dwinalida, K., & Setiaji, S. (2022). Students' motivation and English learning achievement in senior high school students. *Educalitra: English Education, Linguistics, and Literature Journal*, 1(1), 1-9. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.12795630>.
- EBA, (2012). *Eğitim Bilişim Ağı (EBA)*. Retrieved from [http:// www. egitim. gov.tr](http://www.egitim.gov.tr).
- Ebadi, S., ve Raygan, A. (2023). Investigating the facilitating conditions, perceived ease of use and usefulness of mobile-assisted language learning. *Smart Learning Environments*, 10(1), 30. <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00250-0>.
- Efe, H. A. (2015). The relation between science student teachers' educational use of web 2.0 technologies and their computer self efficacy. *Journal of Baltic Science Education*, 14(1), 142-154.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş: Nitel, nicel ve eleştirel kuram metodojileri*. Anı Yayıncılık.
- Elaish, M. M., Shuib, L., Ghani, N. A. ve Yadegaridehkordi, E. (2017). Mobile English language learning (MELL): A literature review. *Educational Review*, 71(2), 257–276. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1382445>.
- Elaish, M. M., Ghani, N. A., Shuib, L. ve Al-Haiqi, A. (2019). Development of a mobile game application to boost students' motivation in learning English vocabulary. *IEEE Access*, 7, 13326-13337. DOI: 10.1109/ACCESS.2019.2891504.
- Elçiçek, M., ve Bahçeci, F. (2015). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin mobil öğrenmeye yönelik tutumlarının incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 17-33.
- Elmas, R., ve Geban, Ö. (2012). Web 2.0 tools for 21st century teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 243-254.

- Erdem, S. (2016). *Ortaokul-lise öğrencilerine ve ingilizce öğretmenlerine göre ingilizce öğretiminde karşılaşılan sorunlar* (Yayın No. 29180108) [Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi- Sakarya]. Yöktez.
- Ergüney, M. (2017). Uzaktan eğitimde mobil öğrenme teknolojilerinin rolü. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(13), 1009-1021. DOI: 10.7816/ulakbilge-05-13-02.
- Eroglu, M. ve Ozbek, R. (2018). The investigation of the relationship between attitudes towards e-learning and self-directed learning with technology of secondary school students, *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(5), 297-314. DOI: <https://doi.org/10.15345/iojes.2018.05.019>.
- Eryılmaz, S., ve Uluyol, Ç., (2015). 21. yüzyıl becerileri ışığında fatih projesi değerlendirmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* 35(2), 209-229.
- Esmaili, Z. ve Shahrokhi, M. (2020). The Impact of Memrise Application on Iranian EFL Learners' Collocation Learning and Retention. *International Journal of Language Education*, 4(2), 221-233. Doi: <https://doi.org/10.26858/ijole.v4i2.10672>.
- Fageeh, A. I. (2011). EFL learners' use of blogging for developing writing skills and enhancing attitudes towards English learning: An exploratory study. *Journal of Language and Literature*, 2(1), 31-48.
- Farmonovna, O. N. (2023, Nisan). On the help of motivation in learning English. *Proceedings of International Conference on Modern Science and Scientific Studies: Vol. 2* (ss.300-306).
- Faryadi, Q. (2017) Effectiveness of Facebook in English language learning: A case study. *Open Access Library Journal*, 4: e4017. <https://doi.org/10.4236/oalib.1104017>.
- FATİH Projesi, (2016). *Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi*. Retrieved 5, Şubat 2017, from <http://projeprojesi.meb.gov.tr/700-bin-tablet-bilgisayarın-dagitimi-gerceklesti/>.

- Felcida, F. J. G. ve Parameswaran, D. (2024). An analytical study on developing language skills among L2 learners through digital teaching and learning. *Traduction Et Langues*, 23(1), 88-107. DOI: <https://doi.org/10.52919/translang.v23i1.971>.
- Fewell, N. (2014). Social networking and language learning with Twitter. *Research Papers in Language Teaching & Learning*, 5(1).
- Fındıkçı, İ. (2000). *İnsan kaynakları yönetimi*. Alfa Yayınevi.
- Fitrawati, F. ve Syarif, H. (2021). Reading strategies used by college English students. *International Journal of Language Pedagogy*, 1(1), 6-14.
- Fouzdar, K., & Behera, S. K. (2017). Attitude of post graduate students towards mobile learning. *Educare*, 9(2), 111-120. DOI: <https://doi.org/10.2121/edu-ijes.v9i2.803.g766>.
- Fullan, M. G. (1993). Why teachers must become change agents. *Educational leadership*, 50, 12-12.
- Gafni, R., Achituv, D. B., & Rachmani, G. J. (2017). Learning foreign languages using mobile applications. *Journal of Information Technology Education: Research*, 16, 301-317. Retrieved from <http://www.informingscience.org/Publications/3855>.
- Gangaianmaran, R., ve Pasupathi, M. (2017). Review on use of mobile apps for language learning. *International Journal of Applied Engineering Research*, 12(21), 11242–11251.
- Gardner, C. R. (1978). *Social Psychological Aspects of Second Language Acquisition*. Basil Blackwell.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (2006). The socio-educational model of second language acquisition: A research paradigm. In: S. H. Foster-Cohen, M. M. Krajnovic, & J. M. Djigunovic (Eds.),

EUROSLA yearbook. Annual Conference of the European Second Language Association (pp. 237-260). Amsterdam: Benjamins.

Gardner, R. C. (2006). The socio-educational model of second language acquisition: A research paradigm. *Eurosla yearbook*, 6(1), 237-260.

Genc, Z. S., ve Aydin, F. (2017). An analysis of learners' motivation and attitudes toward learning English language at tertiary level in Turkish EFL context. *English Language Teaching*, 10(4), 35-44. doi: 10.5539/elt.v10n4p35.

Georgiev, T., Georgieva, E. ve Smrikarov, A. (2004). M-learning: A new stage of eLearning. In *Proceedings of the International Conference on Computer Systems and Technologies-CompSysTech*, 4(28), 1-4.

Ghazvini, S. D., ve Khajehpour, M. (2011). Attitudes and motivation in learning English as second language in high school students. *Procedia-social and behavioral sciences*, 15, 1209-1213. doi:10.1016/j.sbspro.2011.03.264.

Gholizadeh, G. ve Rahimi, M. (2023). The mediating role of academic self-regulation in the relationship between autocorrect use and vocabulary size. *Contemporary Educational Technology*, 15(2), ep411. <https://doi.org/10.30935/cedtech/12937>.

Girgin, M. (2012). *Pedagogik değerler*. Vize Yayıncılık.

Girgin, P. ve Cabaroğlu, N. (2021). Web 2.0 supported flipped learning model: EFL students' perceptions and motivation. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 50(2), 858-876. <https://doi.org/10.14812/cuefd.944217>.

Goni, R., Muntuuntu, M., ve Sanger, M. (2021). The correlation between students' interests and academic achievement in learning English. *Journal of English Culture, Language, Literature and Education*, 9(1), 30-46. <https://doi.org/10.53682/eclue.v9i1.1574>.

- Gonulal, T. (2019). The use of Instagram as a mobile-assisted language learning tool. *Contemporary Educational Technology*, 10(3), 309-323. DOI: <https://doi.org/10.30935/cet.590108>.
- Gökbulut, B., & Kılıç, F. (2022). Lise öğrencilerinin teknoloji kullanım, mutluluk ve mobil öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(83), 1225-1243. <https://doi.org/10.17755/esosder.1073448>.
- Göker, M. ve İnce, B. (2019). Web 2.0 araçlarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı ve akademik başarıya etkisi. *Turkophone*, 6(1), 12-22.
- Gökmen, Ö. F., Duman, İ. ve Horzum, M. B. (2016). Uzaktan eğitimde kuramlar, değişimler ve yeni yönelimler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 29-51.
- Gömleksiz, M., ve Kılınç, H. (2014). Lise 12. sınıf öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(2), 43-60. <https://doi.org/10.18069/fusbed.54896>.
- Gracious, A., ve Shyla, A. J. (2012). Multiple intelligence and digital learning awareness of prospective teachers. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 13(2), 112-118.
- Gremmo, M.J. ve Riley, P. (1995). Autonomy, self-direction and self-access in language teaching and learning: The history of an idea. *System*, 23 (2), 151-64. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(95\)00002-2](https://doi.org/10.1016/0346-251X(95)00002-2).
- Guan, L. (2023). A study on motivational regulation strategies in English acquisition of junior English majors. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 8, 2425-2432. DOI: <https://doi.org/10.54097/ehss.v8i.5008>.
- Günday, R. ve Tahtali Çamlıoğlu, Y. (2015). Yabancı dil ve gramer öğretiminde dijital medyayı kullanma. *Electronic Turkish Studies*, 10(15). DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9073>.

- Gündoğdu, M. M. ve Korucu, A. T. (2018). Ağ günlükleri teknolojisi ile geliştirilmiş işbirlikli öğrenme ortamının ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları ile problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerine ve motivasyon düzeylerine etkisi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 2(3), 196-226.
- Gündüzalp, C. (2021). Web 2.0 araçları ile zenginleştirilmiş çevrimiçi öğrenmenin öğrencilerin üst bilişsel ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(3), 1158-1177.
- Güneş, B. Z. (2019). *Özel yetenekli öğrencilerin teknoloji ile birlikte kendi kendine öğrenme seviyelerinin incelenmesi: Balıkesir ili örneği* (Yayın No. 28245389) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yöktez.
- Gür, D. ve Bulut-Özek, M. (2021). Mobil öğrenmenin öğrencilerin akademik başarısı, motivasyonu ve tutumları üzerine etkisi: Bir meta analiz çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 1-15. <https://doi.org/10.24315/tred.581539>.
- Gürdoğan, A. (2012). Öğrencilerin eğitimde motivasyon düzeyleri: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Ortaca Meslek Yüksekokulu örneği. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(28), 149-166.
- Güven, E. (2011). *Çevre eğitiminde tahmin-gözlem-açıklama destekli proje tabanlı öğrenme yönteminin farklı değişkenler üzerine etkisi ve yönteme ilişkin öğrenci görüşleri* (Yayın No. 298412) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi- Ankara]. Yöktez.
- Habibie, A. (2020). Duolingo as an educational language tool to enhance Efl students' motivation in writing. *British Jurnal Bahasa dan Sastra Inggris*, 9(1), 13-26. DOI: <http://dx.doi.org/10.31314/british.9.1.13-26.2020>.
- Hall, S. J. (2020). Mobile assisted English language learning: A selection of free applications. *Humanising Language Teacher*, 22(4).
- Hamalı, S., ve Hamalı, D. (2021). Web 2.0 araçlarının derslerde kullanılmasının akademik başarıya etkisi. *Uygulamada Eğitim ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-16.

- Hamutoğlu, N. B. (2013). *Karma öğretim öğrencilerinin sosyal ağlardan Facebook'a karşı tutumları: Säu Eğitim Faköltesi örneği* (Yayın No. 29180097). [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya].
- Hasan, M. M. ve Ibrahim, F. (2017). Effects of blog, wiki and Google docs in learning English language: A study of Bangladesh at tertiary level. *Research Journal (IUKLRJ)*, 5(1), 39-49.
- Hasan, M. M., Ibrahim, F., Mustapha, S. M., Islam, M. M. ve Al Younus, M. A. (2018). The use of YouTube videos in learning English language skills at tertiary level in Bangladesh. *Infrastructure University Kuala Lumpur Research Journal*, 6(1), 27-36.
- Hashim, H. (2016). *Factors affecting Malaysian polytechnic English as second language (ESL) learners' attitude and intention for using mobile learning* [Doktora tezi, UKM, Bangi].
- Hashim, H., Yunus, M. M., ve Embi, M. A. (2016). Pre-University English as second language (ESL) learners' attitude towards mobile learning. *Creative Education*, 7(08), 1147-1153. DOI: 10.4236/ce.2016.78119.
- Hasif, A. F. ve Darmi, R. (2024, June). Comparative analysis of Duolingo and Memrise for English language learning. In *Conference on English Language Teaching* 4(1) (pp. 137-145). <https://doi.org/10.24090/celti.2024.1017>.
- Hawamdeh, M. ve Soykan, E. (2021). Systematic analysis of effectiveness of using mobile technologies (MT) in teaching and learning foreign language. *Online Journal of Communication and Media Technologies*, 11(4), e202124. <https://doi.org/10.30935/ojcmt/11256>.
- Hidayat, A. ve Utomo, V. G. (2014). Open source based m-learning application for supporting distance learning. *TELKOMNIKA (Telecommunication Computing Electronics and Control)*, 12(3), 657-664. DOI: <http://doi.org/10.12928/telkomnika.v12i3.104>.
- Hidayati, T. ve Diana, S. (2019). Students' motivation to learn English using mobile applications: The case of Duolingo and Hello English. *JEELS (Journal of English*

Education and Linguistics Studies), 6(2), 189-213.
DOI: <https://doi.org/10.30762/jeels.v6i2.1233>.

Hockly, N. (2013). Mobile learning. *ELT Journal*, 67(1), 80-84.
<https://doi.org/10.1093/elt/ccs064>.

Hoong, A. L. S., Thi, L. S., ve Lin, M. H. (2017). Affective technology acceptance model: Extending technology acceptance model with positive and negative affect. M. Mohiuddin, N. Halilem, S.M.A. Kobir ve C. Yulian (Eds.), *Knowledge management strategies and applications* içinde (s.147). InTech.
<http://dx.doi.org/10.5772/intechopen.70351>.

Horbatiuk, L., Kravchenko, N., Aliexsieieva, H., Lipych, V. ve Rozumna, T. (2019). Use of mobile applications for foreign language lexical competence formation. *Journal of History Culture and Art Research*, 8(3), 113-124.
doi:<http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v8i3.2093>.

Horzum, M. B. (2007). Web tabanlı yeni öğretim teknolojileri: Web 2.0 araçları. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 6(12), 99-121.

Hsu, L. (2013). English as a foreign language learners' perception of mobile assisted language learning: A cross-national study. *Computer Assisted Language Learning*, 26(3), 197-213. <https://doi.org/10.1080/09588221.2011.649485>.

Huang, Y. H. (2019). Internet-based immersive learning (IIL): Applying ubiquitous Web 1.0 and Web 2.0 resources in EFL Learning. In Uden, L., Liberona, D., Sanchez, G., Rodríguez-González, S. (Eds.), *Learning Technology for Education Challenges: 8th International Workshop, LTEC 2019, Zamora, Spain, July 15–18, 2019, Proceedings 8* (pp. 139-150). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-20798-4_13.

Hughes, C. (2012). Child-centred pedagogy, internationalism and bilingualism at the International School of Geneva. *The International Schools Journal*, 32(1), 71-79.

- Humaida, I. A. I. (2012). Research on: Motivation to learn English among college students in Sudan. *English Language Teaching*, 5(8), 49-56. URL: <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v5n8p49>.
- İlgar, Lütfü. (2000). *Eğitim yönetimi okul yönetimi sınıf yönetimi*. Beta Yayınları.
- Imsa-Ard, P. (2020). Motivation and attitudes towards English language learning in Thailand: A large-scale survey of secondary school students. *Reflections*, 27(2), 140-161.
- İndriani, L. N., Rizal, D. ve Masruroh, U. (2023). Instagram for English language learning of university studen. *J App Lang Lea*, 1(1), 01-06.
- İnsani, Y. R. (2021). *An Analysis Of The Sixth Semester Students' Behaviours In Using Smartphone And Internet At The English Language Education Department Of Universitas Islam Riau* (Yayın No: 176310372). [Doktora tezi, Universitas Islam Riau-Pekanbaru]. URL: <http://repository.uir.ac.id/id/eprint/15852>.
- Ishaq, K., Azan, N., Rosdi, F., Abid, A. ve Ali, Q. (2020). Usefulness of mobile assisted language learning in primary education. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 11(1), 383-395.
- Iwaniec, J. (2020). The effects of parental education level and school location on language learning motivation. *The Language Learning Journal*, 48(4), 427-441. <https://doi.org/10.1080/09571736.2017.1422137>.
- İlbeği, A. S., ve Çeliköz, M. (2020). İngilizce hazırlık programına devam eden üniversite öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançlarının incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (8), 14-34. <https://doi.org/10.21733/ibad.706057>.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum, algı, iletişim*. Beykent Üniversitesi Yayınevi.
- İsaoğlu, Y. ve Emir, S. E. (2020). Demotivational factors towards learning English for the students of social sciences high school motivation. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1438-1447. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.4068>.

- Islamiati, A. S. (2022). *The Correlation between Parents' Education Level and Students' Motivation in Learning English at MA Al-Islam Joresan Mlarak Ponorogo* (Yayın No. 204180080) [Doktora tezi, IAIN Ponorogo-Ponorogo]. URL: <http://etheses.iainponorogo.ac.id/id/eprint/20013>.
- Jarvis, H. ve Achilleos, M. (2013). From computer assisted language learning (CALL) to mobile assisted language use (MALU). *Tesl-ej*, 16(4), n4.
- Jeno, L. M., Vandvik, V., Eliassen, S., & Grytnes, J. A. (2019). Testing the novelty effect of an m-learning tool on internalization and achievement: A Self-determination theory approach. *Computers & Education*, 128, 398–413. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.10.008>.
- Jeong, K. O. (2022). Facilitating sustainable self-directed learning experience with the use of mobile-assisted language learning. *Sustainability*, 14(5), 2894. <https://doi.org/10.3390/su14052894>.
- Jonassen, D.H., Peck, K.L. ve Wilson, B.G. (1999). *Learning with technology: A constructivist perspective columbus*. Merrill Prentice Hall.
- Jonassen, D., Howland, J., Marra, R. M., ve Crismond, D. (2008). *Meaningful learning with technology*. Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Julianto, A. ve Qamariah, Z. (2023). A literature study on the negative impact of YouTube as an English language learning media. *Atmosfer: Jurnal Pendidikan, Bahasa, Sastra, Seni, Budaya, Dan Sosial Humaniora*, 1(3), 182-193. DOI: <https://doi.org/10.59024/atmosfer.v1i3.232>.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144–156. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>.

- Kabilan, M. K., Ahmad, N. ve Abidin, M. J. Z. (2010). Facebook: An online environment for learning of English in institutions of higher education? *The Internet and Higher Education*, 13(4), 179-187. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.07.003>.
- Kacetl, J. ve Klímová, B. (2019). Use of smartphone applications in English language learning—A challenge for foreign language education. *Education Sciences*, 9(3), 179. <https://doi.org/10.3390/educsci9030179>.
- Kaid Mohammed Ali, J., ve Rashad Ali Bin-Hady, W. (2019). A study of EFL students' attitudes, motivation and anxiety towards WhatsApp as a language learning tool. *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on CALL*, (5), 289-298. DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/call5.19>.
- Kanat, F., ve Kozikoğlu, İ. (2018). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye ilişkin öz-düzenleme stratejileri, motivasyonel inançları ve tutumları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 725-748. <https://doi.org/10.17556/erziefd.435105>.
- Kaplan, Andreas ve Haenlein, Michael (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of social media. *Business Horizons*, 53(1), 59-68. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2009.09.003>.
- Karafıl, B. ve Arı, A. (2016). Yükseköğretim İngilizce hazırlık sınıflarında güç paylaşım düzeyi ile öğrencilerin İngilizce özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 12-39.
- Karaoğlu Yılmaz, F. G., Dilen, A. ve Durmuş, H. (2018). The examination of high school students' self-efficacy levels of mobile learning tools. *SDU International Journal of Educational Studies*, 5(1), 1-12. <https://doi.org/10.33710/sduijes.341010>.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, teknikler, ilkeler*. Nobel Yayın Dağıtım.

- Karcı, C. ve Gündoğdu, K. (2018). Validity and reliability study of the motivation scale towards learning English. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(1), 103-116.
- Karkoulia, K. C. (2016). Teachers' attitudes towards the integration of web 2.0 tools in efl teaching. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 7(1), 46-74.
- Kasuma, a S. A. A. (2017). Using facebook for English language learning: The differences among gender and ethnicity. *Journal of Nusantara Studies (JONUS)*, 2(1), 177-193. DOI: <https://doi.org/10.24200/jonus.vol2iss1pp177-193>.
- Kasuma,b S. A. A. (2017). Four characteristics of Facebook activities for English language learning: A study of Malaysian university students' needs and preferences. *Advances in Language and Literary Studies*, 8(3), 155-171. Doi:10.7575/aiac.all.v.8n.3p.155.
- Kayar, S. (2019). *A study on the most commonly used web 2.0 tools among turkish high school teachers of English* [Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi- Ankara]. <http://etd.lib.metu.edu.tr/upload/12624758/index.pdf>.
- Kaynar, T. (2019). *Web 2.0 araçlarının yabancı dil öğretiminde kullanımı* (Yayın No. 28241852) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi- İstanbul]. Proquest.
- Kazazoğlu, S. (2013). Türkçe ve ingilizce derslerine yönelik tutumun akademik başarıya etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 294-307.
- Keegan, D. (1996). *Foundation of distance education* (Third Edition). Routledge.
- Keller, J. M. (2008). First principles of motivation to learn and e³-learning. *Distance Education*, 29(2), 175–185. <https://doi.org/10.1080/01587910802154970>.
- Keller, J. M. (2009). *Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach*. Springer Science & Business Media.

- Khan, I. U., Ullah, M., Iqbal, K., Alam, M. ve Ahmad, I. (2021). Perceptions of Efl learners regarding effectiveness of Twitter in English language learning proficiency at university level. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 9(3), 1355-1365. <https://doi.org/10.18510/hssr.2021.93135>.
- Khansir, A. A., Jafarizadegan, N., & Karampoor, F. (2016). Relation between Socio-economic Status and Motivation of Learners in Learning English as a Foreign Language. *Theory & Practice in Language Studies (TPLS)*, 6(4), 742-750. DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0604.11>.
- Khairunnisa, T., Izzah, L. Ve Hadi, M. S. (2021). Developing English vocabulary through the Busuu app. *Ethical Lingua: Journal of Language Teaching and Literature*, 8(1), 235-244. <https://doi.org/10.30605/25409190.262>.
- Khujanovich, E. U. (2023). The effectiveness of using mobile applications in teaching a foreign language. *Miasto Przyszłości*, 32, 288-292. Retrieved from <https://miastoprzyszlosci.com.pl/index.php/mp/article/view/1150>.
- Khurmyet, G. (2016). *Mobil eğitim teknolojisi olarak tablet bilgisayarın etkin öğrenim amaçlı kullanımı: Özel ortaöğretim kurumları üzerine bir araştırma* (Yayın No. 2000326303) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yöktez.
- Kılınç, H. (2015). Mobil öğrenme: eğitim ve öğrenimin dönüşümü. *Açıköğretim Uygulamaları Ve Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 132-138.
- Kılınç, Ş. (2021). *Çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk ve teknoloji ile öz-yönelimli öğrenmenin başarı, performans ve algılanan öğrenmeye etkisi= The effect of online learning readiness and self-directed learning with technology on achievement, performance and perceived learning* (Yayın No. 682543). [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yöktez.
- Kitikanan, P., ve Sasimonton, P. (2017). The Relationship between English Self-Efficacy and English Learning Achievement of L2 Thai Learners. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 10(1), 149-164.

- Klimova, B. (2018). Mobile phones and/or smartphones and their apps for teaching English as a foreign language. *Education and Information Technologies*, 23, 1091-1099. <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9655-5>.
- Klimova, B. ve Zamborova, K. (2020). Use of mobile applications in developing reading comprehension in second language acquisition—A review study. *Education Sciences*, 10(12), 391. <https://doi.org/10.3390/educsci10120391>.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. The Adult Education Company.
- Kong, Y. (2009). A brief discussion on motivation and ways to motivate students in English language learning. *International Education Studies*, 2(2), 145-149.
- Korkmaz, H. (2010). *The effectiveness of mobile assisted language learning as a supplementary material for English language teaching coursebooks* (Yayın No. 29050440) [Yüksek lisans tezi, Bilkent Üniversitesi-Ankara]. Proquest.
- Kökçü, Y. (2023). Dil öğretiminde kullanılan dijital yardımcılar: Web 2.0 araçları. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 2(36), 48-66. DOI: 10.29000/rumelide.1369057.
- Kreitner, R. ve Kinicki, A. (2010). Values, attitudes, job satisfaction, and Counterproductive behavior. *Organizational behavior*.
- Kukulska-Hulme, A., ve Traxler, J. (Eds.). (2007). Mobile teaching and learning. In *Mobile learning* (s. 41-60). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203003428>.
- Kukulska-Hulme, A. ve Shield, L. (2008). An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction. *ReCALL*, 20(3), 271-289. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0958344008000335>.
- Kuloğlu, A., Gürbüz, N. N., Tutuş, F., Özer, M. (2024). Öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını kullanım yetkinlikleri. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(26), 156-171. <https://doi.org/10.55605/ejedus.1411047>

- Kurnaz, H. (2010). *Mobil öğrenme özelliğinin öğrenciler tarafından kullanılabilirliği* (Yayın No. 29157580) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi- Sakarya]. ProQuest.
- Kurniawan, M. (2018). The use of mobile phone in English language lesson: A shift from teacher-centred to student-centred through mobile learning. *Shs Web of Conferences*, 42, 1-7. DOI: <https://doi.org/10.1051/shsconf/20184200076>.
- Kusmaryani, W., Musthafa, B. ve Purnawarman, P. (2019, April). The influence of mobile applications on students' speaking skill and critical thinking in English language learning. *Journal of Physics: Conference Series* 1193(1), 012008. IOP Publishing. DOI 10.1088/1742-6596/1193/1/012008.
- Küle, G. (2012). *Pazarlama yönetimi dersini alan öğrencilerin mobil öğrenme algılarının belirlenmesi* (Yayın No. 341203). [Doktora tezi, Bahçeşehir Üniversitesi-İstanbul]. <http://hdl.handle.net/123456789/1501>.
- Lai, C. (2013). A framework for developing self-directed technology use for language learning. *Language Learning & Technology*, 17(2), 100–122. Retrieved from <http://llt.msu.edu/issues/june2013/lai.pdf>.
- Lai, P. C. (2017). The literature review of technology adoption models and theories for the novelty technology. *JISTEM-Journal of Information Systems and Technology Management*, 14(1), 21-38. <https://doi.org/10.4301/S1807-17752017000100002>.
- Lamb, M. ve Arisandy, F. E. (2019). The impact of online use of English on motivation to learn. *Computer Assisted Language Learning*, 33(1–2), 85–108. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1545670>.
- Lan, Y. F., ve Huang, S. M. (2012). Using mobile learning to improve the reflection: A case study of traffic violation. *Journal of Educational Technology & Society*, 15(2), 179-193.
- Larkin, K. ve Finger, G. (2011). Informing one-to-one computing in primary schools: Student use of netbooks. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(3), 514-530. DOI: <https://doi.org/10.14742/ajet.958>.

- Lee, L. (2005). Using web-based instruction to promote active learning: *Learners' Perspectives Calico Journal* 23 (1), 139-156. <http://www.jstor.org/stable/24156235>.
- Lier, L. V. (1996). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy & authenticity*. Longman.
- Light, D. ve Polin, D. K. (2010). Integrating web 2.0 tools into the classroom: Changing the culture of learning. *Center for Children and Technology, Education Development Center, Inc.*
- Lightbown Spada, N. (2011). *How languages are learned*. Cambridge University Press.
- Lin, P. (2022). Developing an intelligent tool for computer-assisted formulaic language learning from YouTube videos. *ReCALL*, 34(2), 185–200. doi:10.1017/S0958344021000252.
- Lin, J. M. C. ve Wu, Y. J. (2010). Netbooks in sixth-grade English language classrooms. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(7), 1062-1074. DOI: <https://doi.org/10.14742/ajet.1034>.
- Lin, W. ve Yang, S. (2011). Exploring students' perceptions of integrating Wiki technology and peer feedback into English writing courses. *English Teaching: Practice and Critique*, 10(2), 88-103. <https://eric.ed.gov/?id=EJ944900>.
- Liu, M., ve Huang, W. (2011). An exploration of foreign language anxiety and English learning motivation. *Education research international*, 2011(1), 493167. <https://doi.org/10.1155/2011/493167>.
- Liu, C. C., Wang, P. C., ve Tai, S. J. D. (2016). An analysis of student engagement patterns in language learning facilitated by Web 2.0 technologies. *ReCALL*, 28(2), 104-122. doi:10.1017/S095834401600001X.

- Lo, C. F. ve Lin, C. H. (2020). The impact of English learning motivation and attitude on well-being: cram school students in Taiwan. *Future Internet*, 12(8), 131. <https://doi.org/10.3390/fi12080131>.
- Lobachova, I. (2019). Some aspects of forming student positive motivation to learn foreign languages. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, (5), 120-131. DOI 10.24139/2312-5993/2019.05/120-131.
- Luo, M. (2014). The design of English listening learning system based on android platform. *2014 IEEE Workshop on Advanced Research and Technology in Industry Applications (WARTIA), Ottawa: IEEE*, 644–647. DOI: 10.1109/WARTIA.2014.6976344.
- Luster, J. (2011). A new protocol for teaching English language learners in middle and secondary schools. *Journal of International Education Research* 7 (4), 65–74.
- Machfudi, M. I. (2016). Issues and challenges in maintaining motivation to learn English in rural madrasah context. *IJET (Indonesian Journal of English Teaching)*, 5(2), 173-183.
- Maden, S, ve Durukan, E, ve Akbaş, E. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretime yönelik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 255-269.
- Maharaj, S. N. (1993). *Ben O'yum. Çağımızın en büyük bilgelerinden birinin olağanüstü öğretisi.* (J. G. Gürsoy, Çev.). Akaşa Yayınevi.
- Masgoret, A. M. ve Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning*, 53(1), 123-163. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00227>.
- McQuillan, J. (2006). *iPod in education: The potential for language acquisition*. Sponsored by Apple Computer, Inc., One in a series of iPod in Education white papers (Fall 2006).

- Mehdiyev, E., Usta, G. ve Ugurlu, C. T. (2016). İngilizce dil öğreniminde motivasyon. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(57), 361-371. <https://doi.org/10.17755/esosder.58834>.
- Mehta, N. K. (2012). Mobile phone technology in English teaching: Causes & concerns. *The Modern Journal of Applied Linguistics*, 2(4), 82-92.
- Merriam-Webster. (n.d.). Semantics. In *Merriam-Webster.com dictionary*. Retrieved January 4, 2020, from <https://www.merriam-webster.com/dictionary/semantics>.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *2023 Eğitim Vizyonu*. Milli Eğitim Bakanlığı. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_egitim_vizyonu.pdf.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2023). *2023 Vizyonu*. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. <http://tegm.meb.gov.tr/www/2023-vizyonu/icerik/23>.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018. *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi öğretim programı*. URL adres: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=325> Erişim tarihi: 08.12.2021.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13163534_Öğretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlilikleri.pdf.
- Monje, E. M. (2014). Integration of web 2.0 tools in a VLE to improve the EFL Spanish university entrance examination results: A quasi-experimental study. *Calico Journal*, 31(1), 40-56. doi: 10.11139/cj.31.1.40-56.
- Moussa, N. M. A. (2015). *Examination of learning styles and technology perceptions among higher education students* (Yayın No. 30266455). [Doktora tezi, Auburn University-Alabama]. ProQuest.

- Mubarok, F. U., ve Asri, A. N. (2021). The benefits of android applications for an independent learning in learning English language. *Journal of Language, Literature, and English Teaching (JULIET)*, 2(2), 43-50. DOI: <https://doi.org/10.31629/juliet.v2i2.3692>.
- Munoz, C. & Towner, T. (2009). Opening Facebook: How to Use Facebook in the college Classroom. I. Gibson, R. Weber, K. McFerrin, R. Carlsen & D. Willis (Eds.), *Proceedings of SITE 2009--Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (ss. 2623-2627). Charleston, SC, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved November 7, 2024 from <https://www.learntechlib.org/primary/p/31031/>.
- Myers, C. (1990). Sharing the power: Facilitating learner independence in the adult ESL classroom. *TESL Canada Journal*, 8(1), 77-86.
- Nafa, L. N. I., Rohadi, T. ve Priajana, N. (2023). Learning English listening using learning English listening using media Busuu application. *Foreign Language Instruction Probe*, 2(2), 91-106. <https://doi.org/10.54213/flip.v2i2.290>.
- Nalliveetil, G. M. ve Alenazi, T. H. K. (2016). The impact of mobile phones on English language learning: Perceptions of EFL undergraduates. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(2), 264-272. DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0702.04>.
- Nalyvaiko, O. ., Vakulenko, A. ., ve Zemlin, U. (2020). The use of the mobile application "Drops" in the process of learning of learning foreign languages. *Electronic Scientific Professional Journal "Open Educational E-environment of modern university"*, (8), 107–120. <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2020.8.10>.
- Narayanan, R. (2006). *Motivation variables and second language learning* [Yayımlanmamış doktora tezi] Vinayaka Mission Research Foundation University.
- Nasution, A. K. P. (2023). Instagram in English Language Learning: A Systematic Literature Review. *Journal of Linguistics, Literature, and Language Teaching (JLLLT)*, 3(1), 33-52. DOI: <https://doi.org/10.37249/jlllt.v3i1.708>.

- National Research (2018). *How people learn II: Learners, contexts, and cultures*. The National Academic Press.
- Nguyen, A. T., Nguyen, T. T., Le, T. T., Phuong, H. Y., Pham, T. T., Huynh, T. A. T. ve Nguyen, H. T. (2023). Effects of Memrise on Vietnamese EFL students' vocabulary: A case study at a college in a rural area. *Electronic Journal of e-Learning*, 21(5), 450-460.
- Nikolopoulou, K. (2021). Mobile devices and mobile learning in Greek secondary education: Policy, empirical findings and implications. n Marcus-Quinn & T. Hourigan (Eds.), *Handbook for online learning contexts: Digital, mobile and open policy and practice* (ss. 67–80). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-67349-9>.
- Nosirova, D. (2023). Learning English as a second language: Challenges and strategies. *Modern Science and Research*, 2(9), 165-170. Retrieved from <https://inlibrary.uz/index.php/science-research/article/view/24086>.
- Nosratinia, M., Saveiy, M. ve Zaker, A. (2014). EFL learners' self-efficacy, metacognitive awareness, and use of language learning strategies: How are they associated. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(5), 1080-1092. doi:10.4304/tpls.4.5.1080-1092.
- Novawan, A., Alvarez-Tosalem, S. M., Ismailia, T., Wicaksono, J. A. ve Setiarini, R. B. (2021, Ocak). Students' experiences of online English language learning by using YouTube. *The First International Conference on Social Science, Humanity, and Public Health (ICOSHIP 2020)*, 514, 220-226. Atlantis Press. Doi: 10.2991/assehr.k.210101.048.
- Nunan, D. (1988). *The learner-centered curriculum*. University Press.
- Nuraeni, C., Carolina, I., Supriyatna, A., Widiati, W., & Bahri, S. (2020, November). Mobile-assisted language learning (MALL): Students' perception and problems towards mobile learning in English language. *Journal of Physics: Conference Series, Indonesia*, 1641(1), 012027. IOP Publishing. Doi 10.1088/1742-6596/1641/1/012027.

- Odabaşı, H. F., Mısırlı, Ö., Güneş, S., Timar, Z. Ş., Ersoy, M., Som, S. ve Erol, O. (2012). Eğitim için yeni bir ortam: Twitter. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(1), 89-103.
- Oflaz, A. (2019). Yabancı dil olarak Almanca öğreniminde mobil/çevrimiçi ve basılı sözlük kullanımı. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 7(1), 125-139.
- Oh, J., Lee, H. K., Park, M. ve Cho, Y. (2014). Exploring the effects of tablet PC-based English learning. *English Teaching*, 69(3), 151-176.
- Okur, A. ve Nacakçoğlu, A. (2023). Yabancı dil eğitiminde dijital teknoloji kullanımı ve D-AOBM. A. Okur ve GH. Demirdöven (Ed.), *Yabancı dil olarak dijital Türkçe öğretimi* içinde (s. 36-63). Sakarya Üniversitesi Yayınları.
- Oraif, F. A. (2007). *An exploration of confidence related to formal learning in Saudi Arabia* (Yayın No. b2578433) [Doktora tezi, University of Glasgow-Glasgow]. <https://theses.gla.ac.uk/id/eprint/8033>.
- Oran, M. K., & Karadeniz, Ş. (2007). İnternet tabanlı uzaktan eğitimde mobil öğrenmenin rolü. *Akademik Bilişim, Türkiye*, 31, 167-170.
- Orakcı, Ş., Aktan, O. Ve Toraman, Ç. (2019). Lise öğrencilerinin İngilizce özerklik algısı, kaygısı ve özyeterlik inancı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 11(18), 424-450. <https://doi.org/10.26466/opus.537460>.
- O'reilly, T. (2007). What is web 2.0: Design patterns and business models for the next generation of software. *Communications & Strategies*, 65(1), 17-37. <https://ssrn.com/abstract=1008839>.
- Oxford, R., ve Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 78(1), 12-28. <https://doi.org/10.2307/329249>.

- Oz, H. (2014). Prospective English teachers' ownership and usage of mobile devices as m-learning tools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141, 1031-1041. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.173>.
- Önal, N., ve Önal, N. T. (2019). İngilizce mobil öğrenme tutum ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 283-289. <http://dx.doi.org/10.18506/anemon.427582>.
- Önal, N., Çevik, K. K. ve Şenol, V. (2019). The effect of SOS Table learning environment on mobile learning tools acceptance, motivation and mobile learning attitude in English language learning. *Interactive Learning Environments*, 30(5), 834-847. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1690529>.
- Öner, G., ve Gedikoğlu, T. (2007). Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 144- 155.
- Özdamar, K., (2017). *Ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi*. Nisan Kitabevi.
- Ozdemir, A., Balbal, K. F. ve Senel, B. C. (2021). Mobile devices use in analyzing the engineering students attitude towards programming by using a fuzzy logic technique. *Computer Applications in Engineering Education*, 29(3), 538-549. <https://doi.org/10.1002/cae.22200>.
- Özer, B. ve Korkmaz, C. (2016). Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen unsurlar. *EKEV Akademi Dergisi*, (67), 59-84.
- Özer, M. (2020). Türkiye'de covid-19 salgını sürecinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından atılan politika adımları. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1124-1129. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.722280>.
- Özerbaş, M. A. ve Mart, Ö. A. (2017). İngilizce öğretmen adaylarının web 2.0 kullanımına ilişkin görüş ve kullanım düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1152-1167.

- Özmen, E. (2020). İngilizce öğreniminde öğrenci taraflı özeleştir: DEÜ yabancı diller yüksekokulu örneği. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (50), 86-104.
- Özsarı, G. ve Saykılı, A. (2020). Mobile learning in Turkey: Trends, potentials and challenges. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 3(1), 108-132. <https://doi.org/10.31681/jetol.670066>.
- Öztürk, Ç. M., ve Korkmaz, Ö. (2022). Uzaktan eğitimde mobil alıştırma uygulamasının öğrencilerin başarılarına, tutumlarına ve öğrencilerin teknolojiyle birlikte kendi kendilerine öğrenme düzeylerine etkisi. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 4(1), 1-21. <https://doi.org/10.47157/jietp.1030268>.
- Pavlenko, O. O., Bondar, O. Y., Yon, B. G., Kwangoon, C., Tymchenko-Mikhailidi, N. S. ve Kassim, D. A. (2019). The enhancement of a foreign language competence: free online resources, mobile apps, and other opportunities. *CTE Workshop Proceedings*, 6, 279-293. DOI: <https://doi.org/10.55056/cte.391>.
- Peeters, W. (2018). Applying the networking power of Web 2.0 to the foreign language classroom: a taxonomy of the online peer interaction process. *Computer Assisted Language Learning*, 31(8), 905–931. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1465982>.
- Pham, A. T., ve Truong, U. T. (2023). Students' attitudes towards mobile Learning: A case study in higher education in Vietnam. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (Online)*, 18(7), 62-70. DOI:10.3991/ijet.v18i07.38003.
- Phiri, S. C., ve Özçelik, N. (2023). Fransızca öğretimi/öğreniminde web 2.0 teknolojisi ve sosyal-yapılandırmacı kuram. *Disiplinler Arası Dil Araştırmaları*, 7(7), 22-38. <https://doi.org/10.48147/dada.1327173>.
- Pica, T. (1997). Second language teaching and research relationships: A North American View *Language Teaching Research*, 1(1), 48–72. <https://doi.org/10.1177/136216889700100104>.

- Pilling-Cormich, J. (1996). *Development of the self-directed learning perception scale* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Toronto Üniversitesi.
- Pintrich, P.R. ve De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40.
- Pinkman, K. (2005). Using blogs in the foreign language classroom: Encouraging learner independence. *The JALT CALL Journal*, 1(1), 12-24.
DOI: <https://doi.org/10.29140/jaltcall.v1n1.2>.
- Pintrich, P. R., ve Date. H. Schunk., (2008). *Motivation in education theory, research and application*. Pearson Education.
- Power, T., Umar, A. ve Hedges, C. (2011- Mayıs). Transforming English language learning in rural classrooms: OERs, mobile technologies and scale. *eLearning Africa: 6th International Conference on ICT for Development, Education and Training*.
- Purnama, N. A., Rahayu, N. S., ve Yugafiati, R. (2019). Students' motivation in learning English. *PROJECT (Professional Journal of English Education)*, 2(4), 539-544.
- Quinn, C. (2000). mLearning: mobile, wireless, in your pocket learning..
- Quinn, C. (2000). mLearning: Mobile, wireless, in-your-pocket learning. *LineZine*, 2006(1), 2.
- O'malley, C., Vavoula, G., Glew, J., Taylor, J., Sharples, M. ve Lefrere, P. (2003). *Guidelines for learning/teaching/tutoring/in a mobile environment*. Mobilelearn project deliverable. <http://www.mobilelearn.org/download/results/guidelines.pdf>.
- Rahardjo, A. ve Pertiwi, S. (2020). Learning Motivation and Students' Achievement in Learning English. *JELITA*, 1(2), 56-64. Retrieved from <https://www.jurnal.stkipmb.ac.id/index.php/jelita/article/view/65>.
- Rakhmawati, I. Ve Nugrahimi, Y. (2023). Improving English language testing using Babbel application on the fourth semester students' at universitas Bhinneka PGRI. *Innovative:*

Journal Of Social Science Research, 3(5), 3887-3898.
DOI:<https://doi.org/10.31004/innovative.v3i5.5279>.

- Raoofi, S., Tan, B. H., ve Chan, S. H. (2012). Self-efficacy in second/foreign language learning contexts. *English Language Teaching*, 5(11), 60-73. doi:10.5539/elt.v5n11p60.
- Rasyiid, R. N., Maulina, M., ResueÅ`o, C. P., Nasrullah, R. ve Rusli, T. I. (2021). Instagram usage in learning English: A literature review. *Tell: Teaching of English Language and Literature Journal*, 9(2), 133-146. Doi: <http://dx.doi.org/10.30651/tell.v9i2.9482>.
- Richards, J. C., ve Schmidt, R. W. (2013). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315833835>.
- Rivers, W. M., (1984). *Communicating naturally in a second language*. Cambridge University Press.
- Rohim, R. F., Gumelar, R. E. ve Riandi, R. (2022). The effect of Memrise application towards students' vocabulary mastery. *Journal of English Language Learning*, 6(2), 194-198. DOI: <https://doi.org/10.31949/jell.v6i2.3656>.
- Rohman, A. ve Pane, W. S. (2023). The use of Busuu application to improve learning vocabulary in SMP negeri 35 samarinda. *Inquest Journal*, 1(02), 236-247. <https://doi.org/10.53622/ij.v1i02.182>.
- Sakkir, G. ve Syamsuddin, N. A. (2023). Students' perceptions of Duolingo mobile assisted language learning (MALL) in learning English vocabulary. *EduLine: Journal of Education and Learning Innovation*, 3(3), 381-388. DOI: 10.35877/454RI.eduline1970.
- Salah, M.A., Kamariah, Y., Taya, M. (2023). Investigating undergraduate students' attitudes and self-efficacy of mobile learning at Saudi universities. *Journal of Data Acquisition and Processing*, 38(3), 3215. DOI: 10.5281/zenodo.98549781.

- Salman, M. ve Akay, C. (2022). Web 2.0 araçlarının ortaokul öğrencilerinin yabancı dilde kelime öğrenme stratejilerine ve başarılarına etkisinin incelenmesi: Bir karma yöntem araştırması. *Educatione*, 1(2), 362-388.
- Sandberg, J., M. Maris, and P. Hoogendoorn (2014). The added value of a gaming context and intelligent adaptation for a mobile learning application for vocabulary learning. *Computers & Education* 76, 119–130. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.03.006>.
- Saraç, A. (2014). *Yeni bir eğitim platformu olarak mobil öğrenme ortamları için uygulama geliştirmenin önemi ve öğretim teknolojü adaylarının algıları üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Saraswati, N. A. ve Purwati, O. (2021). Autonomous mobile-assisted language learning for young learners using duolingo. *Celtic: A Journal of Culture, English Language Teaching, Literature and Linguistics*, 8(2), 235-246. DOI: <https://doi.org/10.22219/celtic.v8i2.16959>.
- Sari, F. M. ve Wahyudin, A. Y. (2019). Undergraduate Students' Perceptions Toward Blended Learning through Instagram in English for Business Class. *International Journal of Language Education*, 3(1), 64-73. DOI: 10.26858/ijole.v1i1.7064.
- Sarica, G. N. Ve Cavus, N. (2009). New trends in 21st century English learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 439-445. doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.079.
- Savas, P. (2013, Mart 20). Tablet PCs in English language teaching: Benefits and challenges. *AWERProcedia Information Technology & Computer Science* 4, 602-607. Available from: www.awer-center.org/pitcs.
- Sekiguchi, S. (2012, Kasım). Investigating the effects of Twitter on developing a social learning environment to support Japanese EFL students' self-regulated learning. In *Proceedings of the International Conference "ICT for Language learning"*, (pp. 1-5).

- Selevičienė, E., ve Burkšaitienė, N. (2015). University students' attitudes towards the usage of Web 2.0 tools for learning ESP: A preliminary investigation. *Socialinių mokslų studijos*, 7(2), 270-291. DOI:10.13165/SMS-15-7-2-07.
- Selvi, K., (2019). *Kendi kendine öğrenme*. Pegem Akademi Yayınları.
- Seven, M. A. (2020). Seven, M. A. (2020). Motivation in language learning and teaching. *African Educational Research Journal*, 8(2), 62-71. DOI: 10.30918/AERJ.8S2.20.033.
- Sha, L., Looi, C. K., Chen, W., ve Zhang, B. H. (2012). Understanding mobile learning from the perspective of self-regulated learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28(4), 366-378. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2011.00461.x>
- Shaaban, K. A. ve Ghaith, G. (2000). Student motivation to learn English as a foreign language. *Foreign language annals*, 33(6), 632-644. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2000.tb00932.x>.
- Şaikh, G. ve Özdaş, F. (2022). Uzaktan eğitim sürecinde İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi: Nitel bir analiz. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 59-91. <https://doi.org/10.53506/egitim.1056035>.
- Shaozhong, F. ve Jiantong, L. (2020). Negative motivation and its influencing factors of Chinese learners of foreigners. *Studia Universitatis Babeş-Bolyai Philologia*, 65(1), 157-164. DOI:10.24193/subbphilo.2020.1.11.
- Sharples, M., Amedillo, S. I., Milrad, M. ve Vavoula, G. (2009). Mobile learning: small devices, big issues. In: Balacheff, N.; Ludvigsen, S.; Jong, T. de and Barnes, S. (Eds.). *Technology enhanced learning: Principles and products* (pp. 233–249). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9827-7_14.
- Shih, J. L., Hwang, G. J., ve Chu, Y. C. (2010). Development and instructional application of u-library on butterfly and wetland ecology for context-aware ubiquitous learning. *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, 4(3), 253-268. <https://doi.org/10.1504/IJMLO.2010.033554>.

- Siegel, R.D., Germer, C.K., Olendzki, A. (2009). Mindfulness: What Is It? Where Did It Come From?. In Didonna, F. (Eds.), *Clinical handbook of mindfulness* (1st ed., pp. 17-35). Springer, New York, NY. https://doi.org/10.1007/978-0-387-09593-6_2.
- Siregar, A. (2022). Analysis of students' reading skill using mobile device during learning-from-home in the post pandemic. *Journal of Innovation Research and Knowledge*, 2(1), 57-64. DOI: <https://doi.org/10.53625/jirk.v2i1.2326>.
- Sözeri, V., Harmanşah, C. Ve Usanmaz, V. (2022). Meslek yüksekokullarında yabancı dil öğrenimi için android tabanlı mobil uygulama yazılımı: Vocational English. *Bitlis Eren Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 11(1), 1-12. <https://doi.org/10.17798/bitlisfen.835827>.
- Smith, R. C. (2012). Situational language teaching. *ELT Journal*, 2 (4), 71-79.
- Spector, J. M. ve Kim, C. (2014). Technologies for intentional learning: Beyond a cognitive perspective. *Australian Journal of Education*, 58(1), 9-22. <https://doi.org/10.1177/0004944113517828>.
- Spolsky, B. (1989). *Conditions for second language learning*. Oxford University Press.
- Sporn, Z., Chanter, J. ve Meehan, D. (2020). Babbel language learning podcasts. *International Journal of Advanced Corporate Learning*, 13(3), 43-49. <https://doi.org/10.3991/ijac.v13i3.17025>.
- Standage, M., Duda, J. L., ve Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 75(3), 411-433. <https://doi.org/10.1348/000709904X22359>.
- Stefancik, R. ve Stradiotová, E. (2020). Using web 2.0 tool podcast in teaching foreign languages. *Advanced Education*, 14, 46-55. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.198209>.

- Su, Y., Li, Y., Liang, J. C. ve Tsai, C. C. (2019). Moving literature circles into wiki-based environment: the role of online self-regulation in EFL learners' attitude toward collaborative learning. *Computer Assisted Language Learning*, 32(5-6), 556-586. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1527363>.
- Sukmaningrum, R. (2012). The internet's potential in motivating students to learn English using the internet resources through the internet-based learning. *ETERNAL (English Teaching Journal)*, 2(1).
- Suprun, Y., ve Zymovets, O. (2020). Forming positive motivation for studying English in primary school pupils. *Теорія і практика навчання іноземних мов*.
- Svinicki, M. D., ve Vogler, J. S. (2012). Motivation and learning: Modern theories. *Encyclopedia of the Sciences of Learning*, 2336-2339.
- Sykes, J. M., AnaOskoz, ve Thorne, S. L. (2008). Web 2.0 synthetic immersive environments, and mobile resources for language education. *Calico Journal*, 25(3), 528–546.
- Şahin, A. (2004). Yönetim kuramları ve motivasyon ilişkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(11), 523-547.
- Şenel, M. (2023). İngilizce öğretmenliği adaylarının Web 2.0 araçlarını kullanım yetkinlikleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 12(1):46-58. <https://doi.org/10.30703/cije.1126279>.
- Tahmina, T. (2023). Students' perception of the use of YouTube in English language learning. *Journal of Languages and Language Teaching*, 11(1), 151-159. <https://doi.org/10.33394/joltt.v11i1.6883>.
- Taleb, Z., ve Sohrabi, A. (2012). Learning on the move: the use of mobile technology to support learning for university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69(2012), 1102-1109. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.038>.

- Taranto, D. ve Buchanan, M. T. (2020). Sustaining lifelong learning: A self-regulated learning (SRL) approach. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 11(1), 5-15. DOI: <https://doi.org/10.2478/dcse-2020-0002>.
- Taskıran, A., Gumusoglu, E. K. ve Aydın, B. (2018). Fostering foreign language learning with Twitter: What do English learners think about it?. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 19(1), 100-116. <https://doi.org/10.17718/tojde.382734>.
- Taşdemir, L. (2017). *Özel yetenekli öğrencilerin bilgisayara yönelik tutumları ve teknoloji ile kendi kendine öğrenmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın No. 461499) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yöktez.
- Taşlı, F. (2003). İlköğretimde İngilizce öğretiminde oyun tekniğinin erişiyeye etkisi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Üniversitesi.
- Tavberidze, D. V. (2017). Methods for Boosting the Positive Motivation of Students as Part of Providing University Instruction in the English Language. *Methods*, 38(40).
- Tayebinik, M., Puteh, M. (2012). Mobile learning to support teaching English as a second language. *Journal of Education and Practice*, 3(7), 56-62.
- Teng, C., Heydarnejad, T., Hasan, M. K., Omar, A., ve Sarabani, L. (2022). Mobile assisted language learning in learning English through social networking tools: An account of Instagram feed-based tasks on learning grammar and attitude among English as a foreign language learners. *Frontiers In Psychology*, 13, 1012004. doi: 10.3389/fpsyg.2022.1012004.
- Teo, T. (2008). Assessing the computer attitudes of students: An Asian perspective. *Computers in Human Behavior*, 24(4), 1634-1642. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2007.06.004>.
- Teo, T., Tan, S. C., Lee, C. B., Chai, C. S., ve Koh, J. H. L. (2010). The self-directed learning with technology scale (SDLTS) for young students: An initial development and validation. *Computers & Education*, 55(4), 1764–1771. doi:10.1016/j.compedu.2010.08.001.

- Thang, S. M., F. F. Wong, N. M. Noor, R. Mustaffa, N. Mahmuda ve K. Ismail (2012). Using a blended approach to teach English for academic purposes: Malaysian students' perceptions of redesigned course materials. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 7(2): 142–153. <https://doi.org/10.5172/ijpl.2012.7.2.142>.
- Thera, N. (2008). *The power of mindfulness*. The Wheel Publication.
- Thornbury, S. (2006). *An A-Z of ELT*. Macmillian Books for Teachers.
- Tilfarlioglu, F. Y., ve Ciftci, F. S. (2011). Supporting self-efficacy and learner autonomy in relation to academic success in EFL classrooms (A Case Study). *Theory & Practice in Language Studies*, 1(10), 1284-1294. doi:10.4304/tpis.1.10.1284-1294.
- Tilfarlioglu, F. Y. (2011). An international dimension of the student's attitudes towards the use of English in web 2.0 technology. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 10(3), 63-68.
- Tuğtekin, E. B. (2022). Açık ve uzaktan öğrenme kuramlarının öğrenenler, öğrenme ortamları ve etkileşim açısından incelenmesi. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 3(1), 118-137. <https://doi.org/10.54637/ebad.1059890>.
- Tunaz, M. (2023). Language teaching through web 2.0 tools: The attitudes of pre-service language teachers. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(1), 639-649. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1231618>.
- Tuncel, E., Sadikoglu, S. ve Memmedova, K. (2016). Statistical reasoning of impact of motivation on students' achievement in foreign language learning. *Procedia Computer Science*, 102(2016), 244-250. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2016.09.397>.
- Tuncer, M. ve Akmençe, A. E. (2018). Lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik motivasyon durumları. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(14), 197-207.
- Tuncer, M., Dikmen, M. ve Akmençe, A. E. (2018). Investigation of higher education students' learning styles and attitudes towards mobile learning according to various

variables. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 4(3), 433-446. <https://doi.org/10.24289/ijsser.412095>.

Tuncer, M., ve Akmençe, A. E. (2019). Lise öğrencilerinin İngilizce dili özyeterlik inançlarının araştırılması. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(16), 97-111.

Tuncer, M., ve Akmençe, A. E. (2019). Yabancı dile yönelik kaygı, özyeterlik ve tutum arasındaki ilişkiler. *Turkish Journal of Educational Studies*, 6(3), 1-13. <https://doi.org/10.33907/turkjes.567044>.

Turgut, K. (2019). *Öğretmen adaylarının mobil öğrenmeye ilişkin tutumlarının belirlenmesi* (Yayın No. 581461) [Yüksek lisans tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi-Zonguldak]. Yöktez.

TÜİK. (2018, Aralık). *Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması*. Türkiye İstatistik Kurumu. http://tuik.gov.tr/VeriBilgi.do?alt_id=1062.

Türk Dil Kurumu (2023). *Güncel Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr>

Uçar, H., ve Kumtepe, A. (2016). Uzaktan eğitimde ARCS-V motivasyon tasarımı modelinin kullanımı. *AUAd*, 2 (4), 37-54.

Uygun, D., ve Sönmez, A. (2019). Mobil öğrenme üzerine güncel çalışmalarla ilgili bir içerik analizi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 53-69.

Uzun, L. (2020). *Teacher wellbeing as the determiner of teacher-student interaction in efl context* (Yayın No. 667790) [Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi- Mersin]. Yöktez.

Üzüm, H. İ., Göksel, N., & Koçdar, S. (2023). Açık ve uzaktan öğrenme alanında sesli malzeme kullanımının incelenmesi: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi örneği. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 52-76. <https://doi.org/10.51948/auad.1297660>.

- Vesselinov, R. ve Grego, J. (2016). The Babbel efficacy study. *Babbel white paper*. Retrieved March, 16(2020), 6.
- Viberg, O. ve Grönlund, Å. (2013). Cross-cultural analysis of users' attitudes toward the use of mobile devices in second and foreign language learning in higher education: A case from Sweden and China. *Computers & Education*, 69(2013), 169-180. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.07.014>.
- Vogel, D., Kennedy, D. M., Kuan, K., Kwok, R., ve Lai, J. (2007, Ocak, 3). Do mobile device applications affect learning? In *2007 40th Annual Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS'07)* 1- 9. doi: 10.1109/HICSS.2007.181.
- Vosniadou, S. (2003). Exploring the relationships between conceptual change and intentional learning. In G.M. Sinatra and P.R. Pintrich (Eds). *Intentional conceptual change* (pp. 373-402). Routledge. Intentional Conceptual Change. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Wang, Y. ve Guan, H. (2020). Exploring demotivation factors of Chinese learners of English as a foreign language based on positive psychology. *Revista Argentina de Clinica Psicologica*, 29(1), 851-861. DOI: 10.24205/03276716.2020.116.
- Wang, L. C. C., Lam, E. T., & Xiao, C. (2023). The effectiveness of using Memrise application to learn Chinese characters by American middle school students - A pilot study. *International Journal of Technology in Education*, 6(4), 583-592. <https://doi.org/10.46328/ijte.423>.
- Warschauer, M., Shetzer, H. ve Meloni, C. F. (2000). Internet for English teaching. *Teachers of English to Speakers of Other Languages*, 5(1).
- Warschauer, M. (2000). Internet for English teaching. Wei, Y. (2022). Toward technology-based education and English as a foreign language motivation: A review of literature. *Frontiers in Psychology*, 13, 870540. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.870540>.

- Williams, J. ve Michael, F. (2007, June). 'Perpetual Connectivity': Lecture recordings and portable media players. In C. Montgomerie & J. Seale (Eds.), *Proceedings of ED-MEDIA 2007--World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications* (pp. 3083-3091). Vancouver, Canada: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved October 6, 2024 from <https://www.learntechlib.org/primary/p/25816/>.
- Wong, L.-H., and C.-K. Looi. (2010, Nisan, 12). "Mobile-assisted vocabulary learning in real-life setting for primary school students: Two case studies." *The 6th IEEE International Conference on Wireless, Mobile, and Ubiquitous Technologies in Education, Kaohsiung* (pp. 88–95). IEEE, doi: 10.1109/WMUTE.2010.26.
- Wu, E., and Yang, S. C. (2016). Examining the impact of online labeling on tutoring behavior and its effect on the English learning and motivation of low-achieving university students. *Computer Assisted Language Learning*, 29(2), 316–333. doi: 10.1080/09588221.2014.941370.
- Yağın, S. A. (2023). Yükseköğretimde mobil öğrenme: Bir karma araştırma sentezi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 108-125. <https://doi.org/10.17556/erziefd.884448>.
- Yalçın, C. (2020). Yabancı dil olarak almanca öğreniminde web 2.0 araçlarının kullanımı. *International Journal of Language Academy*, 8(3), 344-357. DOI : 10.29228/ijla.43170.
- Yalçın, F. ve Yıldız, S. (2020). İngilizce öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, eğitim programı tasarım tercihleri ve öğretim stilleri arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (1), 718-738. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.52925-671858>.
- Yalman, M. ve Başaran, B. (2018). Web 2.0 araçlarıyla geliştirilen uzaktan eğitim materyallerine yönelik eğitim fakültesi öğrencilerinin görüşleri. *AJIT-e: Academic Journal of Information Technology*, 9(34), 81-95. <https://doi.org/10.5824/1309-1581.2018.4.006.x>

- Yaman, İ. (2018). Türkiye’de ingilizce öğrenmek: zorluklar ve fırsatlar. *RumeliDE Dil Ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* 1(11), 161-175. <https://doi.org/10.29000/rumelide.417491>.
- Yang, S. H. (2012). Exploring college students' attitudes and self-efficacy of mobile learning. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 11(4), 148-154.
- Yang, J. (2013). Mobile assisted language learning: Review of the recent applications of emerging mobile technologies. *English Language Teaching*, 6(7), 19-25. doi.org/10.5539/elt.v6n7p19.
- Yao, S. (2016). Research on Web-based autonomous English learning of engineering students. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 11(6), 4-9. DOI: <https://doi.org/10.3991/ijet.v11i06.5802>
- Yaşar-Sağlık, Z. ve Yıldız, M. (2021). Türkiye’de dil öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik yapılan çalışmaların sistematik incelemesi. *JRES*, 8(2), 418-442. <https://doi.org/10.51725/etad.1011687>.
- Yay, M. (2017). *Dijital ebeveynlik*. Yeşilay Yayınları.
- Yeniyol, A., Taşdönderen, B. ve Sağlık, S. (2023). Lise öğrencilerinin mobil odaklanma sayaçlarının ders çalışma alışkanlıklarına ve LGS puanlarına etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(237), 489-514. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1138182>.
- Yıldız, Y. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin matematik öğreniminde mobil öğrenme kabullerinin incelenmesi* (Yayın No. 653849) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi- Balıkesir]. Yöktez.
- Yıldız, K. ve Yıldırım, M. (2023). Fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme sürecinde teknolojinin entegre edilmesi hakkında görüşlerinin belirlenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* , 57 (57) , 260-281 . DOI: 10.15285/maruaebd.1142120.

- Yılmaz, E. (2013). Lise öğrencilerinin İngilizce dersi motivasyon düzeylerinin ve motivasyon tiplerinin belirlenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 130-139.
- Yılmaz, S. (2022). Yabancı dil öğretiminde interaktif uygulamalar: “Kahoot! ve Quizizz”. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 9(3), 648-666. <https://doi.org/10.46868/atdd.214>.
- Yılmaz, T. ve İnce, M. (2019). Yabancı dil ağırlıklı ortaokul 5. sınıf öğretim programının öğrencilerin akademik başarılarına, İngilizce dersine yönelik tutumlarına ve öz yeterlik inançlarına etkisi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 169-179.
- Yoldaş, D., Çin, H., Özkul, S., Taş, M. Ayçiçek, H., Yalçın, H., Yalçın, N. ve Ölmez, G. (2023). Web 2.0 uygulamaları ve araçları ile hazırlanan dijital ders içeriklerinin eğitim öğretime etkisi. *International Journal Of Social Humanities Sciences Research*, 10(92), 313-325. DOI: <https://doi.org/10.26450/jshsr.3507>.
- Yu, M., Yuen, A. H. ve Park, J. (2012). Using Web 2.0 technologies: Exploring perspectives of students, teachers and parents. *Interactive Technology and Smart Education*, 9(4), 204-216. <https://doi.org/10.1108/17415651211284002>.
- Yu, Z., Xu, W., ve Sukjairungwattana, P. (2023). Motivation, learning strategies, and outcomes in mobile English language learning. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 32(4), 545-560. <https://doi.org/10.1007/s40299-022-00675-0>.
- Yurdagül, C., ve Öz, S. (2018). Attitude towards mobile learning in English language education. *Education Sciences*, 8(3), 142. <https://doi.org/10.3390/educsci8030142>.
- Yurtseven, N., Bülent, A. ve Karataş, H. (2014). Factors affecting academic performance in efl context: A modeling study. *The International Journal of Research in Teacher Education*, 5(1), 13-23.
- Zanyuk, S. S. (2002). *Psikhologiya motivatsii* [The psychology of motivation]. Kiev, Ukraine: Nika-Tsentr.

- Zarei, N. ve Hussin, S. (2014). Impact of learning management blog on students' language learning and acquisition. *GEMA Online Journal of Language Studies*, 14(3), 51-63. <http://dx.doi.org/10.17576/GEMA-2014-1403-04>.
- Zarei, N. ve Rudravarapu, R. (2019). Using Instagram in English language learning. *Research Journal of English Language and Literature*, 7(2), 328-333. doi: <https://doi.org/10.33329/rjelal.7219.328>.
- Zhang, W. (2009). Blogging for doing English digital: Student evaluations. *Journal of Computers and Composition*, 27 (4), 266-283. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2010.09.003>.
- Zhang, Z. ve Zhang, H. (2018). A Study Tracking the Learning Status Quo of English Major Students in Normal Universities in China—Taking One of the Normal Universities in Central Region as an Example. *Theory and Practice in Language Studies*, 8(5), 547-553. DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0805.14>.
- Zhang, Y. (2022). The effect of educational technology on EFL learners' self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 13, 881301. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.881301>.
- Zorko, V. (2009). Factors affecting the way students collaborate in a wiki for English language learning. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25(5), 645-665. DOI: <https://doi.org/10.14742/ajet.1113>.
- Zuhri, F. (2016). Mobile assisted language learning: The recent applications of emerging mobile technologies. *Bahasa dan Sastra Indonesia*, 3(1), 1-10.
- Zulfakar, A. N., ve Zabidi, N. A. (2020). Perceptions and Attitudes of the Use of Mobile Phones in English Language Learning. *Jurnal Wacana Sarjana*, 4(3), 1-11. Retrieved from <https://spaj.ukm.my/jws/index.php/jws/article/view/326>.

EKLER

EK-1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili Öğrencimiz,

Bu anket senin, İngilizce dersine yönelik motivasyon, İngilizce mobil öğrenme tutum, web 2.0 araçları kullanım farkındalığı ve teknolojiyle kendi kendine öğrenme düzeylerini incelemeyi amaçlamaktadır. Lütfen soruları dikkatle okuyarak sana en uygun seçeneği işaretle. Yanıtların yalnızca bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır. Soruların doğru ya da yanlış yanıtı yoktur. Bu bir sınav değildir. Katılımın için teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Günseli ORHON
Serap ÖZGÜÇ

Cinsiyetin	☐ Kız ☐ Erkek
Sınıf Düzeyin	☐ 9 ☐ 11 ☐ 10 ☐ 12
Anne Eğitim Durumu	☐ Lisansüstü ☐ Lisans ☐ Önlisans ☐ Lise ☐ Ortaokul ☐ İlkokul
Baba Eğitim Durumu	☐ Lisansüstü ☐ Lisans ☐ Önlisans ☐ Lise ☐ Ortaokul ☐ İlkokul
İngilizce Sınav Notun	

İnternet'i bir gün içerisinde ortalama ne kadar süreyle kullanırsın?	 saat..... dakika
Evinizde internet bağlantısı var mı?	☐ Hayır ☐ Evet
İngilizce öğrenmene yardımcı olabilecek hangi mobil öğrenme araçlarını kullanırsın? (Dizüstü bilgisayar, tablet, akıllı telefon, taşınabilir mp3 çalar gibi)	
Web 2.0 araçlarını İngilizce öğrenmek için bir gün içerisinde ortalama ne kadar süreyle kullanırsın? (Dualingo, Kahoot, Drops, Vocscreen, Quizlet, Memrise gibi)	 saat..... dakika
İngilizce öğrenmene yardımcı olabilecek kaynaklara ulaşmak için hangi web 2.0 araçlarını kullanırsın?	
Okul dışında ne sıklıkla İngilizce konuşursun?	☐ Hiç kullanmam ☐ En az birkaç ayda bir kez ☐ En az ayda bir kez ☐ En az haftada bir kez ☐ Haftada birkaç kez ☐ Her gün kullanırım
İnterneti İngilizce öğrenmek için kullanır mısın?	☐ Hayır ☐ Evet

EK-2. LİSE DÜZEYİ İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK MOTİVASYON ÖLÇEĞİ

	Lise Düzeyi İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği	En az düzeyde katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Orta düzeyde katılıyorum	Büyük oranda katılıyorum	Yüksek düzeyde katılıyorum
	OLUMLU MOTİVASYON					
1	İngilizce öğrenmeyi seviyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	İngilizce öğrenmek istiyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Mümkün olan en ileri düzeyde İngilizce öğrenmek istiyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	İngilizce öğrenmek çok keyiflidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	İngilizce derslerindeki aktiviteleri yapmak için sık sık gönüllü olurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	OLUMSUZ MOTİVASYON					
1	Okul dışında İngilizce konuşma fırsatım olsa bile İngilizce konuşmam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Bana kalsa İngilizce öğrenmemeyi tercih ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Sadece sınıf geçmeye yetecek kadar İngilizce çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	MOTİVASYON SÜREKLİLİĞİ					
1	İmkânım olursa İngilizcemizi geliştirmek için İngilizce yayın yapan televizyonları izlerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	İngilizce derslerinde öğrendiklerimi tekrar ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Okulda İngilizce dersi verilmeseydi bile yine de İngilizce öğrenmek isterdim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	İngilizce ödevlerimi düzenli olarak yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK-3. İNGİLİZCE MOBİL ÖĞRENME TUTUM ÖLÇEĞİ

	İngilizce Mobil Öğrenme Tutum Ölçeği	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
	ALGILANAN FAYDALILIK					
1	İngilizce öğrenmek için mobil cihazların kullanılması öğrenme motivasyonumu artırabilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	İngilizce öğrenmek için mobil cihazların kullanılması, daha üretken çalışmayı mümkün kılar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	İngilizce öğrenimi için mobil cihazların kullanımı daha ilginç ve yaratıcı bir iş yapmamı sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	İngilizce öğrenmek için mobil cihazların kullanımı yaşam boyu öğrenmeye büyük katkıda bulunur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	İngilizce öğrenimi için mobil cihazların kullanılması bana öğrenmenin başka bir yolunu sunar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	İngilizce öğrenimi için mobil cihazların kullanılması, İngilizce öğrenmem için yararlıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	İngilizce öğrenimi için mobil araçların kullanılması daha fazla fikre ulaşmamda bana yardımcı olabilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	İngilizce öğrenmek için mobil cihazların kullanılması okul çalışmalarımı etkili bir şekilde organize etmemi yardımcı olur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	İngilizce öğrenmek için mobil cihazların kullanılması öğrenme materyalinin net bir şekilde sunulmasını sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	DAVRANIŞ					
1	E-posta gibi başkalarıyla işbirliği yapmak veya iletişim kurmak için ders dışında mobil cihazları kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Farklı öğrenme materyalleri toplamak için mobil cihazları kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Ders dışında öğrenmeyi genişletmek için mobil cihazlar kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Whatsapp veya Line ile grup tartışmalarına katılmak için mobil cihazları kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

	İngilizce Mobil Öğrenme Tutum Ölçeği	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
5	İlgilendiğim konularda İngilizce öğrenmek için mobil cihazlar kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	ALGILANAN KONTROL					
1	İngilizce öğrenmek için mobil cihazlar kullandığım zaman kontrol tam olarak bende olur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Bir mobil cihazı nasıl kullanacağımı kendim öğrenebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Yeni uygulamalar veya yazılımlar kullanmak gibi yeni mobil öğrenme becerilerini öğrenme konusunda kendime güvenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Bir mobil cihaz aracılığıyla İngilizce öğrenmek için İnterneti kullanabilme konusunda kendime güvenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	ETKİLİLİK					
1	Mobil cihaz kullanma fırsatı verilirse, bir şekilde ona zarar verebileceğimden korkarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Düzeltemeyeceğim hatalar yapmaktan korktuğum için İngilizce öğrenirken mobil bir cihaz kullanmaya çekinirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	İngilizce öğrenmek için mobil cihazları kullanmaktan korkmam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK-4. WEB 2.0 ARAÇLARINA YÖNELİK FARKINDALIK ÖLÇEĞİ

Ardan Keşer ve Aşık Gökçe Arı. "Web 2.0 Araçlarına Yönelik Farkındalık Ölçeği Geliştirme Çalışması", ulakbölge, 60 (2021 Mayıs): s. 687-703. doi: 10.7816/ulakbölge-09-60-03

EK.1 WEB 2.0 ARAÇLARINA YÖNELİK FARKINDALIK ÖLÇEĞİ

ÖLÇEK İFADELERİ	Kesinlikle katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Kararsızım	Kısmen katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Web 2.0 araçlarının gelişen teknolojinin bir sonucu olarak karşıma çıktığını biliyorum.					
2. Web 2.0 araçlarının ders sürecine sağladığı katkıları sıralayabilirim.					
3. Web 2.0 araçlarını kullanmak için gerekli olan teknik beceriye sahibim.					
4. Web 2.0 araçlarına örnek ya da örnekler verebilirim.					
5. Web 2.0 araçlarının her birinin hangi alanlarda kullanıldığını ayırt edebilirim.					
6. Web 2.0 araçlarıyla hazırlanmış olduğum içerikleri bilgisayarına veya tabletime kaydedebilirim.					
7. Web 2.0 araçlarını hızlı ve pratik bir biçimde kullanabilirim.					
8. Yeni öğrendiğim web 2.0 aracını nasıl kullanmam gerektiğine yönelik fikir üretebilirim.					
9. Web 2.0 araçlarıyla oluşturulan yeni içerikleri öğrenebilirim.					
10. Web 2.0 araçlarında bir ürün tasarlarken zamanın nasıl geçtiğini anlamam.					
11. Web 2.0 araçlarıyla ilgili ihtiyacım olan bilgiyi elimden geldiğince araştırarak bulabilirim.					
12. Yeni karşılaştığım web 2.0 araçlarını bir kere kullanmam, öğrenmem için yeterlidir.					
13. Web 2.0 araçlarının, sınıfta aktif katılım ortamı oluşturduğunu düşünürüm.					
14. Web 2.0 araçları sayesinde sevmediğim konuları bile sevmeye başladığımı düşünürüm.					
15. Web 2.0 araçlarının bilgi edinme sürecinde etkili bir araç olduğunu düşünürüm.					
16. Web 2.0 araçlarının, derslerdeki akademik başarıyı artırdığını düşünürüm.					
17. Web 2.0 araçlarının, derslere yönelik motivasyonu yükselttiğini düşünürüm.					
18. Web 2.0 araçlarıyla işlenen derslerin, derse odaklanmayı artırdığını düşünürüm.					
19. Web 2.0 araçlarını kullanmak beni korkutur.*					
20. Öğrenme sürecinde web 2.0 araçlarını kullanmak hoşuma gider.					
21. Web 2.0 araçlarıyla işlenen derslerindaha kolay anlaşıldığını düşünürüm.					
22. Web 2.0 araçlarının kullanımının grup çalışmalarına fayda sağladığını düşünürüm.					
23. Web 2.0 araçlarının kullanılmasının derslere zenginlik kattığını düşünürüm.					
24. Web 2.0 araçlarının ders sırasında kullanılması, derste zaman kaybettirir.*0					
25. Arkadaşlarımla beraber web 2.0 araçları hakkında konuşmaktan zevk alırım.					
26. Web 2.0 araçlarıyla yeni ürünler ortaya koymaktan mutlu olurum.					
27. Web 2.0 araçlarıyla herhangi bir içerik oluştururken sıkılırım.*					

EK-5. ÇOCUKLAR İÇİN TEKNOLOJİYLE BİRLİKTE KENDİ KENDİNE ÖĞRENME ÖLÇEĞİ



e-international journal of educational research
Volume: 4 Issue: 3 Summer 2013 pp. 58-73

Appendix

Değerli Katılımcı, Bu çalışmanın amacı çocukların teknolojiyle kendi kendine öğrenme seviyesini belirlemektir. Maddelere verilecek doğru veya yanlış cevap yoktur. Maddeleri size en uygun şekilde cevaplamanız ölçeğin geçerliliği için önemlidir. Maddelere vereceğiniz cevaplar "Kesinlikle Katılmıyorum" ile "Kesinlikle Katılıyorum" arasında değişmektedir. Cevaplamak için istediğiniz kutucuğa "X" işareti koyabilirsiniz. Ölçeği tamamlamak yaklaşık 5 dakikanızı alacaktır. Bilgileriniz gizli tutulacak olup bir araştırma kapsamında kullanılacaktır. Değerli zamanınızı ayırdığınız için teşekkür ederiz.					
Çocuklar için teknolojiyle kendi kendine öğrenme ölçeği					
Orijinal madde	Türkçe madde	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok	Katılıyorum
1) I go online to ask my teachers questions on my lessons when I am not in school.	Okulda olmadığım zaman dersle ilgili sorularımı internet üzerinden öğretmenime sorabilirim.				
2) I use the computer to share my thoughts and ideas about my schoolwork (e.g., through multimedia storytelling, voice-recording, blogs).	Odevlerim hakkında düşüncelerimi ve fikirlerimi paylaşmak için bilgisayar kullanırım (e-posta, youtube ve facebook gibi).				
3) I find out more information on the internet to help me understand my lessons better.	Derslerimi daha iyi anlamama yardımcı olsun diye internetten daha fazla bilgi bulurum.				
4) I use the computer to work with information for my learning.	Bilgisayarı, bir konuyu öğrenmemde yardımcı olacak bilgiye ulaşmak için kullanırım.				
5) I use the computer to become better at a skill that I am interested in (e.g., learn a language).	Bilgisayarı, istediğim becerilerimi geliştirmek için kullanırım.				
6) I use the computer to get ideas from different websites and people to learn more about a topic.	Bilgisayarı, bir konuyu daha fazla öğrenmek amacıyla farklı web sitelerinden ve kişilerden fikir almak için kullanırım.				

71

e-uluslararası eğitim araştırmaları dergisi
Cilt: 4 Sayı: 3 Yaz 2013 ss. 58-73



EK-6. LİSE DÜZEYİ İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK MOTİVASYON ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ

Gönderen: Egemen Akmence
Gönderildi: 4 Haziran 2024 Salı 08:20
Kime: serap özgüç
Konu: Re: Ölçek İzni

sayın hocam,

ölçek ektedir, iyi çalışmalar

On Mon, 3 Jun 2024 at 21:16, serap özgüç

» wrote:

İyi akşamlar Egemen Bey. İzniniz için çok teşekkürler ama ben 2021 tarihli doktora tezinize ulaşamadım. Rica etsem bana gönderebilir misiniz veya bağlantısı varsa paylaşır mısınız? Çok teşekkürler iyi çalışmalar dilerim.

Gönderen: Egemen Akmence
Gönderildi: 3 Haziran 2024 Pazartesi 16:58
Kime: serap özgüç
Konu: Re: Ölçek İzni

Merhaba Serap Hanım,

Ölçeği kullanmanızda hiç bir mahsur yoktur. Ölçeği 2021 tarihli Dr tezinden ulaşabilirsiniz, iyi çalışmalar

3 Haz 2024 Pzt 09:04 tarihinde serap özgüç

şunu yazdı:

İyi günler Egemen Bey. Ben Serap Özgüç, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans öğrencisiyim. Tez dönemime geçtim. Aynı zamanda Antalya Kumluca Sosyal Bilimler Lisesi İngilizce öğretmeniyim. İzniniz olursa tezimde "Lise Düzeyi İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon" ölçeğinizi kullanmak istiyorum. Saygılarımla, iyi çalışmalar diliyorum.

EK-7. İNGİLİZCE MOBİL ÖĞRENME TUTUM ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ

serap özgüç

12.06.2024 Çar 08:58

Kime:Nezih Önal

Teşekkür ederim hocam.

Gönderen: Nezih Önal

Gönderildi: 12 Haziran 2024 Çarşamba 08:35

Kime: serap özgüç

Konu: Re: Ölçek İzni

Merhaba Serap Hanım,
Ölçeği kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar.

serap özgüç

, 12 Haz 2024 Çar, 07:11 tarihinde şunu yazdı:

Merhaba Nezih Bey. Ben Serap Özgüç. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans öğrencisiyim, tez dönemime geçtim. Aynı zamanda Kumluca Sosyal Bilimler Lisesi İngilizce öğretmeniyim. İzniniz olursa "İngilizce Mobil Öğrenme Tutum" ölçeğinizi tezimde kullanmak istiyorum. Ben ölçek maddelerine baktım, lise öğrencilerine de uygun gözüküyor. Lisede kullanabilir miyim bu ölçeği, sizce bir sakıncası olur mu? Teşekkürler, çalışmalarınızda kolaylıklar diliyorum.

--

Associate Professor Nezih ÖNAL

Nigde Omer Halisdemir University, Faculty of Education,

Department of Computer Education and Instructional Technology

51240, Nigde/TURKEY

EK-8. WEB 2.0 ARAÇLARINA YÖNELİK FARKINDALIK ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ

serap özgüç

1.06.2024 Cmt 11:08

Kime: Aslı GÖRGÜLÜ

Çok teşekkür ederim Aslı Hanım. Web 2.0 konusu ilgimi çeken bir konu. Ama dediğim gibi lise öğrencileri için geliştirilmiş bir web 2.0 ölçeği bulamadım ve ölçek maddelerini inceleyince lise için gayet uygun geldi bana. Tekrardan teşekkürler, iyi çalışmalar diliyorum.

Gönderen: Aslı GÖRGÜLÜ

Gönderildi: 1 Haziran 2024 Cumartesi 02:55

Kime: serap özgüç

Konu: Ynt: Ölçek İzni

Merhaba,

Ölçeği kullanabilirsiniz tabii ki...

Aslında ölçekler tercihen hangi gruba yapıldıysa o grup üzerinde kullanılmalı

Ama bazen alanda uygun ölçek olmadığında alt gruba olmamak kaydı ile üst yakın gruplara uygulanabiliyor.

Siz lise için bulamazsanız üst yakın grup olan lise grubuna uygulayabilirsiniz ama tabii ki bu zorda kalınınca yapılan bir uygulama

Üst grup oldukça yakın sonuçlar veriyor ve pedagojik olarak da uygun oluyor.

Ayrıca web 2.0 özelinde herhangi bir teknik adı konmuş bir ders olmadığı için iki grup arasında ciddi bir fark çıkacağını sanmıyorum.

Umarım fayda sağlar. ..

İyi çalışmalar dilerim

Prof. Dr. Aslı Görgülü Arı

YTÜ, Eğitim Fakültesi

Gönderen: serap özgüç

Gönderildi: 31 Mayıs 2024 Cuma 20:21

Kime: Aslı GÖRGÜLÜ

Konu: Ölçek İzni

İyi günler Aslı Hanım. Ben Akdeniz Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Serap Özgüç. Tez dönemine geçtim. İzin vererseniz "Web 2.0 Araçları Kullanım Farkındalığı" ölçeğinizi tezimde kullanmak istiyorum. Ölçek ortaokul öğrencilerine yönelik olduğu yazıyor ama ben maddelere baktım lise öğrencilerine de uygun gibi. Lise öğrencilerine uygulayabilir miyim bu ölçeği? Ya da bu ölçeği daha önce lise öğrencilerine uygulayan oldu mu Aslı Hanım? Şimdiden çok teşekkürler.

EK-9. ÇOCUKLAR İÇİN TEKNOLOJİ İLE BİRLİKTE KENDİ KENDİNE ÖĞRENME ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ

Halil Yurdugöl

7.03.2024 Per 10:46

Kime:serap

Serap hanım, merhaba.

Belirtmiş olduğunuz ölçeği "bilimsel araştırma ve etik ilkeler" kapsamında araştırmanızda kullanabilirsiniz.

Çalışmanızda kolaylıklar diliyorum.

Dr. Halil Yurdugöl

7 Mar 2024 Per 08:13 tarihinde serap özgüç

şunu yazdı:

Merhaba Halil Bey. Ben Serap Özgüç. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı 1. sınıf öğrencisiyim. Aynı zamanda Antalya Kumluca Sosyal Bilimler Lisesi İngilizce öğretmeniyim. Mesleğimde 17. yılımı çalışmaktayım. Bu dönem yapacağım seminer çalışmamda 'Çocuklar İçin Teknoloji İle Birlikte Kendi Kendine Öğrenme' ölçeğinizi izninizle kullanmak istiyorum. Şimdiden teşekkürler.

EK-10. MEB İZNİ



Kumluca Sosyal Bilimler Lisesi Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2024.001533

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 758086

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: SERAP ÖZGÜÇ

Araştırmanın Adı: Lise Öğrencilerinin İngilizce Mobil Öğrenme Tutumları, Web 2.0 Araçlarına Yönelik Farkındalıkları İle Teknolojiyle Birlikte Kendi Kendine Öğrenme Düzeylerinin İngilizceye Yönelik Motivasyonlarına Etkisi

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Kumluca Sosyal Bilimler Lisesi

Uygulama Yapılacak Birim: Sosyal Bilimler Lisesi

Uygulama Yapılacak İl: ANTALYA

Veri Toplama Aracının Başlığı: Kişisel Bilgi Formu, Lise Düzeyi İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği, İngilizce Mobil Öğrenme Tutum Ölçeği, Web 2.0 Araçlarına Yönelik Farkındalık Ölçeği, Çocuklar İçin Teknoloji İle Birlikte Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 24.09.2024

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 24.09.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni ANTALYA İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için <https://arastirmaiznleri.meb.gov.tr/belge-dogrula> bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

EK-11. ETİK KURUL İZNİ

Evrak Tarih ve Sayısı: 10.07.2024-963215



T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KURUL KARARI



TOPLANTI TARİHİ : 10.07.2024
TOPLANTI SAYISI : 14
KARAR SAYISI : 334

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyesi **Prof. Dr. Günseli ORHON**'un danışmanlığını, **Serap ÖZGÜÇ**'ün araştırmacılığını üstlendiği, *"Lise Öğrencilerinin İngilizce Mobil Öğrenme Tutumları, Web 2.0 Araçlarına Yönelik Farkındalıkları ile Teknolojiyle Birlikte Kendi Kendine Öğrenme Düzeylerinin İngilizce'ye Yönelik Motivasyonlarına Etkisi"* konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucuya ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak uygun olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Kurul Başkanı

Başkan
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA

Başkan Yrd.
Prof. Dr.
Sibel PAŞAOĞLU YÖNDEM
(raporlu)

Üye
Prof. Dr.
Ebru İÇİGEN

Üye
Prof. Dr.
Nurşen ADAK

Üye
Prof. Dr.
Taner KORKUT

Üye
Prof. Dr.
Gökhan AKYÜZ

Üye
Prof.
Ceren HEPYÜCEL
(izinli)

ÖZGEÇMİŞ SAYFASI

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Serap ÖZGÜÇ

Doğum Yeri ve Tarihi:

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü-2007

Yüksek Lisans Öğrenimi: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Programı-
Devam Ediyor

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce, Almanca

Bilimsel Faaliyetleri: Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yaklaşımın Yeri ve Önemi (Sözlü
Bildiri)- 8. Uluslararası Akademik Öğrenci Çalışmaları Kongresi-27.05.2023

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar: Antalya Kumluca Sosyal Bilimler Lisesi-İngilizce Öğretmeni- (2012-
Devam Ediyor)

Antalya Kumluca Mimar Sinan İlköğretim Okulu-İngilizce Öğretmeni-(2010-2012)

Antalya Kaş Üzümlü İlköğretim Okulu-İngilizce Öğretmeni-(2007-2010)

İletişim

E-Posta Adresi:

Tarih: 29.05.2025

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- ☐ Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

- ☐ Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

12.06.2025

Serap ÖZGÜÇ

İNTİHAL RAPORU

Yüksek Lisans Tezi_Gövde Metni_Serap ÖZGÜÇ 3.docx

ORJİNALLİK RAPORU

% 8	% 6	% 7	% 1
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	% 1
2	www.researchgate.net İnternet Kaynağı	% 1
3	acikerisim.pau.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	<% 1
4	Güçlü Bilgiç, Yesim. "Bilim Ve Sanat Merkezlerindeki Çocukların Web 2.0 Araçları Farkındalık Düzeylerinin Belirlenmesi.", Balıkesir University (Turkey), 2024 Yayın	<% 1
5	openaccess.cag.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
6	acikarsiv.ankara.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
7	ARIKAN, Serkan. "TIMSS 2011 VERİLERİNE GÖRE TÜRKİYE'DEKİ EV ÖDEVİ VE MATEMATİK BAŞARISI ARASINDAKİ İLİŞKİ", Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 2017. Yayın	<% 1