

CA ek: UAR

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI
(EĞİTİM TEKNOLOJİSİ BİLİM DALI)

WEB DESTEKLİ İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNİN
ÖĞRENCİ BAŞARISI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

122575

DOKTORA TEZİ

Hüseyin Uzunböylü

122575

Danışman: Doç.Dr. Hafize Keser

Ankara
Temmuz, 2002

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretim (Eğitim Teknolojisi Bölüm Dalı) Anabilim Dalında DOKTORA TEZİ ÇALIŞMASI RAPORU olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek



Üye : Prof. Dr. Özcan Demirel



Üye : Doç. Dr. Hafize Keser



Üye : Yrd. Doç. Dr. Necmettin Teker



Üye : Yrd. Doç. Dr. Şener Büyüköztürk



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../2002

Prof. Dr. Meral TEKİN

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Günümüzde bilgi teknolojileri alanında meydana gelen gelişmelerin sonucunda İnternet hemen hemen her alanda kullanılarak, gelişime ve ilerlemeye büyük katkılar getirmektedir. Bilgi teknolojileri içerisinde İnternetin sağladığı servisleri, günlük işlerinde ve meslek yaşantılarında kullanan bireyler önemli kazançlar elde etmektedirler. İnternetin sağladığı servisler içerisinde WWW (Web), birey ve kurumlar tarafından değişik amaçlar için kullanılan bir çoklu ortam aracı olarak gelişmektedir.

Bunun yanında gelişen bilgi teknolojilerinin yaygınlaştırılması, bireysel, kurumsal ve uluslararası işbirliği çalışmaları, uluslararası her türlü organizasyonlarda iletişim kurmada çok yaygın bir şekilde kullanılan İngilizce, günümüzde neredeyse Dünya'nın ortak iletişim dili konumuna gelmiş durumdadır.

Bu gelişmeler ışığında okullarda sürdürülen İngilizce dil öğretiminin eğitimde yeni teknolojiler işe koşularak desteklenmesi, öğrenenlerin bilgi ve becerilerinin artırılması büyük bir önem taşımaktadır.

Bu araştırma, İngilizce dilbilgisi öğretiminin alıştırma çalışmalarının Web destekli yapıldığında öğrenci başarısına olan etkisini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.

Araştırma iki yıllık yoğun ve titiz bir çalışmanın ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular ile temelde İngilizce dil öğretiminin ve diğer disiplinlerin öğretiminde eğitimde yeni teknolojiler ile desteklenmesine önemli katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın problem durumu tartışıldıktan sonra amaç, önem, varsayımlar, sınırlılıklar ve araştırmada sıkça kullanılan bazı kavramlar tanımlanmıştır. İkinci bölümde, araştırma konusuyla ilgili araştırmalar ve dayandığı öğrenme-öğretme kuramları açıklanmıştır. Üçüncü bölümde, araştırmanın gerçekleştirilmesinde benimsenen araştırma modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve uygulama, verilerin çözümü ve yorumlaması ile süre ve olanaklar yer almıştır. Araştırmada elde edilen bulgular dördüncü bölümde açıklanırken, bulgulara

dayalı olarak ulaşılan sonuç ve geliştirilen öneriler beşinci bölümde açıklanmıştır.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde yardım ve katkıları olan herkese teşekkürü bir borç bilirim.

Öncelikle, yetişmemde büyük katkısı olan ve araştırma sürecinde de beni yönlendiren, her türlü destek ve yardımını gördüğüm değerli hocam Doç.Dr.Hafize Keser'e teşekkür ederim.

Yine, araştırma sürecinde gösterdikleri yapıcı yaklaşımlar ile destek ve yardımlarını gördüğüm sayın Prof.Dr.Mehmet Ali Kısakürek ve özellikle Yrd.Doç.Dr.şener Büyüköztürk'e teşekkür ederim.

Yetişmemde büyük katkıları olan değerli hocalarım başta Prof.Dr.Cevat Alkan, araştırma sürecinde de yardımlarını gördüğüm Prof.Dr.Hıfzı Doğan ve özellikle Yrd.Doç.Dr.Necmettin Teker'e teşekkür ederim.

Araştırma raporumu okuyarak çok değerli eleştiri ve öneriler getiren sayın Prof.Dr.zcan Demirel'e teşekkür ederim.

Araştırma önerisini okuyarak önemli katkılar getiren sayın Doç.Dr.Ferhan Odabaşı'na, deneysel uygulama sürecinde gösterdikleri yardım ve katkıları için Lapta Yavuzlar Lisesi yöneticileri, öğretmenleri ve özellikle İngilizce ğretmeni sayın Selma İlseven ve Lise IB (2001-02) sınıfı ğrencilerine, Web sitesinin hazırlanması sürecindeki yardımları için bilgisayar mühendisi Kemal znar'a, gösterdikleri sıcak ilgi için Anakara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinin değerli ğretim yeleri ve araştırma görevlilerine, Yakın Doğu niversitesi yöneticileri ile çalışma arkadaşlarıma teşekkür edirim.

Ayrıca, araştırmanın başladığı ilk günden bu yana bana her yönden destek olan iç ve meslek arkadaşım Cem Birol'a teşekkür ederim.

Yalnız bu araştırma için değil, yaşamdaki her sınav için gerekli olan sevgi ve özveriyi gösteren arkadaşım, meslektaşım ve eşim Zehra'ya, ayrıca aileme teşekkür ederim.

Hüseyin Uzunboylu

ÖZET

WEB DESTEKLİ İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNİN ÖĞRENCİ BAŞARISI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Yazar	: Hüseyin Uzunboylu
Tezin Niteliği	: Doktora
Anabilim Dalı	: Eğitim Programları ve Öğretim (Eğitim Teknolojisi)
Danışman	: Doç. Dr. Hafize Keser
İzleme Komitesi	: Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek Yrd. Doç. Dr. Şener Büyüköztürk

Bu araştırma, İngilizce dilbilgisi öğretiminin alıştırma çalışmaları Web destekli yapıldığında öğrenci başarısına olan etkisini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırma deneysel araştırma modeline göre yürütülmüştür. Araştırmada, hazırlanan bir web sitesi araştırmanın deney grubu denekleri tarafından kullanılarak, İngilizce dilbilgisi alıştırma çalışmalarını yapmışlardır.

Bu amaçla denekler web ortamında bulunan alıştırma sorularının yanında, İngilizce dilbilgisi kurallarını kullanarak sohbet (chat), tartışma tahtasına mesaj bırakma, web ortamında oyun oynama gibi etkinlikler yapmışlardır. Araştırma verileri geçerliliği ve güvenilirliği yapılan "İngilizce Dilbilgisi Testi" ve "İngilizceye İlişkin Tutum Ölçeği" ile toplanmıştır. Nitel anlamdaki veriler oluşturulan görüşme formları aracılığı ile yüz yüze görüşme yöntemiyle toplanmıştır.

Araştırma raporunda araştırma konusuyla ilgili olan yüksek lisans ve doktora tezlerine ve ilgili öğrenme-öğretme kuramlarına yer verilmiştir.

Araştırma bulguları araştırmanın alt amaçları doğrultusunda ele alınarak tablolar halinde açıklanarak, yorumlanmıştır. Araştırma bulgularına dayalı olarak, İngilizce dilbilgisi alıştırma çalışmalarını web destekli olarak yapan deney grubu deneklerinin İngilizce dilbilgisi başarısı, geleneksel öğretim yöntemiyle yapan kontrol grubu deneklerine göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir. Ayrıca araştırma raporunun sonunda ekler yer almıştır.

SUMMARY

EFFICIENCY OF WEB ASSISTED ENGLISH LANGUAGE INSTRUCTION ON THE SUCCESS OF THE STUDENT

Author	: Hüseyin Uzunboylu
Type of Thesis	: Doctorate
Main Branch	: Curriculum and Instruction (Education Technology)
Adviser	: Assoc. Prof. Dr. Hafize keser
Committee Members	: Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek Assist. Prof. Dr. Şener Büyüköztürk

This study has been executed to put out the efficiency of the exercises of English grammar instruction on the success of the student when it is applied on web assisted. The study had been executed in accordance with the experimental study model. The experiment group of the study has been used a web site that was established and they made the exercises of English grammar in the study.

For this purpose, the subjects have done activities such as Chat (IRC), wrote the message on the discussion board, and played the games on the web by using the grammar rules besides answering the exercise questions that are on the web. The data of study has been collected by "English Grammar Test" and "English Attitude Scale", which their validity and reliability were tested. The qualitative data has been collected by the interview method and interview forms that were prepared.

The studies of master thesis and doctorate dissertation, related with the study subject and concerned learning-teaching theories was took part in the study report.

The results of the study had been handled in the direction of sub-aims of the study and explained as the tables and interpreted. It was found that the English grammar success of the experimental groups' subjects who make the English grammar exercises on Web assisted was higher than the control groups' subject who make them due to traditional method. At the end of the study, the results that were findings and the recommendations that were developed had taken part. In addition, the supplements had placed at the end of the study.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	II
ÖNSÖZ	III
ÖZET	V
SUMMARY	VI
İÇİNDEKİLER	VII
ÇİZELGELER LİSTESİ	X
BÖLÜM	
1. GİRİŞ	1
Problem	1
Amaç	14
Önem	16
Varsayımlar	17
Sınırlılıklar	17
Tanımlar	17
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR VE WEB DESTEKLİ ÖĞRETİMİN KURAMSAL TEMELLERİ	19
1. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	19
1.1. Yabancı Dil Öğretiminde Araç – Gereç Kullanımıyla İlgili Araştırmalar	19
1.2. Bilgisayar Destekli Yabancı Dil Öğretimi İle İlgili Araştırmalar	21
1.3. İnternetin Eğitim-Öğretim Amaçlı Kullanımı, Web-Temelli Öğretim ve Web Destekli Öğretimle İlgili Araştırmalar	26
1.4. İnternet, Web Destekli Yabancı Dil Öğretimi İle İlgili Araştırmalar	33
2. WEB DESTEKLİ ÖĞRETİMİN KURAMSAL TEMELLERİ	37
2.1. Davranışçı Yaklaşım	37
2.1.1. Klasik Koşullama	38
2.1.2. Edimsel Öğrenme Kuramı	38

2.1.3. Sosyal Gözlem Yoluyla Öğrenme Kuramı	39
2.2. Bilişsel Yaklaşım Kuramı	40
2.2.1. Bilgi İşlem Kuramı	41
2.2.2. Anlamlı Öğrenme Kuramı	41
2.3. Yapıcı Öğrenme Yaklaşımı	41
2.4. İnsani Eğitim Yaklaşımı (Humanistic Approach)	44
2.5. Belli Başlı Eğitim Teknolojisi Ürünleri	44
2.5.1. Programlı Öğretim	44
2.5.2. Bilgisayar Destekli Öğretim	46
2.2.3. Web Destekli Öğretim	49
3. YÖNTEM	54
Araştırma Modeli	54
Çalışma Grubu	55
Veri Toplama Araçları ve Uygulama	58
Verilerin Çözümü ve Yorumlaması	68
Süre ve Olanaklar	73
4. BULGULAR VE YORUMLAR	74
1. İngilizce Dilbilgisi Düzeyine Yönelik Bulgular	74
2. Farklı Değişkenlere Göre Deneklerin İngilizce Dilbilgisi Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	87
3. İngilizceye Yönelik Tutumlara İlişkin Bulgular	94
4. Farklı Değişkenlere Göre Deneklerin İngilizceye Yönelik Tutum Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	100
5. Web Destekli İngilizce Dilbilgisi Öğrenmeye Yönelik Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular	106
6. Deneklerin İngilizce Dersine Katılma Durumlarına Yönelik Öğretmen Görüşüne İlişkin Bulgular	111
4. SONUÇ VE ÖNERİLER	115
Sonuçlar	115
Öneriler	120
KAYNAKÇA	123
EKLER	137

ÇİZELGELER LİSTESİ

		Sayfa No
Çizelge 1.	Araştırma Deseni	55
Çizelge 2.	Deney ve Kontrol Grubu Deneklerinin Cinsiyet Dağılımları	57
Çizelge 3.	Deney ve Kontrol Grubu Deneklerinin Evde Bilgisayarı Olma Durumuna Göre Dağılımları	57
Çizelge 4.	Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin İngilizce Kursuna Katılma Durumu Dağılımları	58
Çizelge 5.	İngilizce Tutum Ölçeğinin Güvenirlik Katsayıları	63
Çizelge 6.	Çalışma Süresi	73
Çizelge 7.	Deney ve Kontrol Grubu Deneklerinin İngilizce Dilbilgisi Testi Öntest Puanlarının Karşılaştırılması	74
Çizelge 8.	Deney Grubu Deneklerinin İngilizce Dilbilgisi Testi Öntest – Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	75
Çizelge 9.	Kontrol Grubu Deneklerinin İngilizce Dilbilgisi Testi Öntest - Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	76
Çizelge 10.	Deney ve Kontrol Grubu Deneklerinin İngilizce Dilbilgisi Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	77
Çizelge 11.	İngilizce Dilbilgisi Testi Öntest, Sontest ve Önteste Göre Düzeltilmiş Sontest Ortalama Puanları	78
Çizelge 12.	Deney ve Kontrol Grubu Deneklerinin İngilizce Dilbilgisi Sontest Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları	79
Çizelge 13.	Deney Grubu Deneklerinin İngilizce Dilbilgisi Kalıcılık Testi – Öntest Puanlarının Karşılaştırılması	80
Çizelge 14.	Kontrol Grubu Deneklerinin İngilizce Dilbilgisi Kalıcılık Testi – Öntest Puanlarının Karşılaştırılması	81
Çizelge 15.	Deney Grubu Deneklerinin İngilizce Dilbilgisi Sontest - Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması	82

Çizelge 16.	Kontrol Grubu Deneklerinin İngilizce Dilbilgisi Sontest - Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması	83
Çizelge 17.	Deney ve Kontrol Grubu Deneklerinin İngilizce Dilbilgisi Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması	84
Çizelge 18.	İngilizce Dilbilgisi Testi Öntest, Kalıcılık Testi ve Önteste Göre Düzeltilmiş Kalıcılık Testi Ortalama Puanları	85
Çizelge 19.	Deney ve Kontrol Grubu Deneklerinin İngilizce Dilbilgisi Testi Kalıcılık Testi - Öntest Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları	86
Çizelge 20.	Deneklerin Cinsiyetlerine Göre İngilizce Dilbilgisi Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	88
Çizelge 21.	Deneklerin İngilizce Kursuna Katılma Durumlarına Göre İngilizce Dilbilgisi Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	90
Çizelge 22.	Deneklerin İngilizce Dilbilgisi Sontestine Göre İngilizce Dersine Ders Dışı Çalışma Durumlarının ANOVA Sonuçları	91
Çizelge 23.	Deneklerin Diğer Öğrenme Kaynaklarından Yararlanıp Yararlanmama Durumlarına Göre İngilizce Dilbilgisi Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	93
Çizelge 24.	Deney ve Kontrol Grubu Deneklerin İngilizce Yönelik Tutum Öntest Puanlarının Karşılaştırılması	94
Çizelge 25.	Deney Grubu Deneklerinin İngilizceye Yönelik Öntest - Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	95
Çizelge 26.	Kontrol Grubu Deneklerinin İngilizceye Yönelik Tutum Öntest - Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	96
Çizelge 27.	Deney ve Kontrol Grubu Deneklerin İngilizceye Yönelik Tutum Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	97
Çizelge 28.	Deneklerin İngilizceye Yönelik Öntest –Sontest Ortalama Puan ve Standart Sapma Değerleri	98
Çizelge 29.	Deney ve Kontrol Grubu Deneklerinin İngilizce Dilbilgisi Testi Kalıcılık Testi - Öntest Puanlarının ANOVA Analizi Sonuçları	99
Çizelge 30.	Deneklerin Cinsiyetlerine Göre İngilizceye Yönelik Tutum Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	101

Çizelge 31.	Deneklerin İngilizce Kursuna Katılma Durumlarına Göre İngilizceye Yönelik Tutum Sontest Puanlarının Analizi	102
Çizelge 32.	Deneklerin İngilizce Dersine Ders Dışı Çalışma Durumlarına Göre İngilizceye Yönelik Tutum Sontest Puanlarının karşılaştırılması	103
Çizelge 33.	Deneklerin Diğer Öğrenme Kaynaklarından Yararlanıp Yararlanmama Durumlarına Göre İngilizceye Yönelik Tutum Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	105



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, varsayımları ve sınırlılıkları üzerinde durulmuş, araştırmada geçen bazı kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

Problem

Dünya'da son yıllarda meydana gelen değişimlerin başlıcası ve en önemli olanı, yeni bilgi teknolojilerinin takip edilemeyecek bir hızda gelişmesi ve her alanda büyük bir hızla yaygınlaşmakta olmasıdır. Yeni bilgi teknolojilerinin eğitim, ekonomi, sağlık, tarım, kültür, eğlence gibi alanlarda yaygın bir kullanım yeri bulmakta olduğu, maddi ve manevi yönden büyük faydalar sağladığı tüm çevreler tarafından kabul edilmektedir.

Yeni bilgi teknolojileri aracılığıyla günümüzde Dünya'da var olan bilginin üzerine, yeni bilgiler eklenerek büyük bir hızla çoğalmaktadır. (Alakuş, 1991).

Yeni bilgi teknolojilerinde meydana gelen değişim, ve bu teknolojiler ile hızlı bir şekilde artan bilgiyi insan yaşamına yansıtabilmenin temelinde, planlı eğitim sürecinde, yeni teknolojilerin etkin ve verimli bir şekilde işe koşulması yatmaktadır. Yani, yeni bilgi teknolojilerinin tüm eğitim-öğretim süreçlerinde değişik amaçlar doğrultusunda kullanılmasıdır.

Bilginin toplum yaşamına yansıtılmasıyla ilgili olarak Almanya Federal Cumhuriyeti Devlet Başkanı Herzog 1997'de görüşlerini şöyle açıklamıştır.

"Bugün herkesin bildiği bir gerçek vardır. Ham madde fakiri ülkemizde (Almanya) en değerli kaynağımız bilgidir. Bilgiye ise ancak eğitim ile ulaşabiliriz. En yüksek yaşam standartlarını, en iyi sosyal sistemi ve en kapsamlı çevre koruma önlemlerini yaşatmak ve korumak isteyen bir ülke, en iyi eğitim sistemine de sahip olmak zorundadır" (Doğan, 2000).

KKTC Milli Eğitim ve Kültür eski Bakanı Doç. Dr. Mehmet Altınay'da öğretmenlere yönelik yapmış olduğu bir konuşmada bilgi toplumu ve eğitimle ilgili görüşlerini şöyle açıklamıştır.

“Çağın değişim dinamiğini yakalayabilecek kapasitede insan yetiştirilmesi eğitim hizmetlerinin kalitesiyle yakından ilgilidir. Bilgi toplumunda eğitimde sürekliliğin sağlanabilmesi için bireyler yaşam boyu öğrenmeye motive edilerek, bilgi toplumunun bir gereği olan yaşam boyu öğrenmeyi öğrenmeleri gerekmektedir” (Kıbrıs Gazetesi, 1/09/2000).

Keser (2000), bilgi ve bilgi toplumu olma yönündeki görüşlerini şöyle açıklamıştır.

“Günümüzde bilgi gerek bireyler gerekse toplumlar açısından en büyük zenginlik kaynağı ve sermaye olarak görülmektedir. Toplumların bilgi toplumu, bireylerin ise bilgi toplumunun etkin bir üyesi olma çabaları eğitim kurumlarından – özellikle okuldan ve öğretmenlerden beklentilerin ve işlevlerin artmasına neden olmaktadır”.

Ergin ise, günümüzde meydana gelen büyük değişikliklerden birisinin de “bilgi patlaması” olduğunu ileri sürerek bu durumun öğrenme-öğretme sürecine yansımalarını şöyle açıklamaktadır.

“Okul programlarının, ders konularının ve öğretim materyallerinin sürekli olarak yenilenmesini, öğrenci ve öğretmenlere yeni bilgilerin zamanında ve etkin biçimde ulaştırılmasını gerektirmekte; çağdaş insana temel bilgileri ve becerileri kazandırabilmek için gerekli öğrenim süresinin uzatılmasını, devamlı öğrenme kavramının benimsenmesini zorunlu hale getirmektedir. Bütün bunlar eğitimde bilgi üretme, depolama, iletilme, öğrenme ve kullanmada yeni sistemlerin geliştirilmesi demektir (Ergin, 1995).

Buraya kadar sıralanan görüşler özetlenecek olursa bilgi toplumu olma yolunda eğitim en önemli araçtır. Ülkeler, bilgi toplumu olma yolunda eğitim sistemlerine düne göre daha fazla önem vermeli, bireylerin yaşı ne olursa olsun yaşam boyu eğitilmelerini sağlayacak önlemler almalıdırlar.

Ertürk (1993) bu denli bir öneme sahip olan eğitimi, “bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci” olarak tanımlamaktadır.

Eğitim ve teknoloji insanın doğal ve sosyal çevresine egemen olma yönünde gösterdiği çabalarda başvurduğu iki temel araç konumundadırlar. Yani, insanoğlunun mükemmelleştirilmesi, kültürlenmesi ve geliştirilmesi, doğaya ve çevresine karşı etken ve nüfuzlu, egemen bir unsur haline gelmesinde eğitim ve teknoloji birbirlerini etkilemektedirler. Eğitim gibi teknoloji de daha kapsamlı ve somut bir şekilde Alkan (1997) tarafından “eğitim yoluyla kazanılmış yeteneklerin işe koşulmasıyla doğaya eğemen olmak için gerekli işlevsel yapılar oluşturma” olarak tanımlanmıştır.

Eğitime bilimsellik kazandırma, profesyonelleştirme, ve ağdaş anlamda bir eğitim teknolojisi anlayışını benimsetme ve işe koşulmasını sağlamada eğitim, bilim, teknoloji ve eğitim teknolojisi temel kavramlardır (Keser, 2000).

Alkan, (1995) eğitim ve teknoloji arasında üç yönlü bir ilişkinin olduğuna dikkat çekmektedir. Bunları;

- Eğitimde teknolojik olanaklardan yararlanma,
- Teknik insangücü yetiştirme,
- Teknolojik ortama uyum sağlayacak bireyler yetiştirme olarak sıralamaktadır.

Eğitimde teknolojik olanaklardan yararlanma boyutunda gelişen teknolojilerin eğitime uygulanması ya da teknolojik olanaklardan eğitim alanında yararlanma biçimi kastedilmektedir. Bu boyuta, bilgisayar destekli ğretim uygulamaları, bilgi ağları, ğretim etkinliklerinde değişik araç ve gereçlerin kullanımı gibi birçok rneği gösterebiliriz.

Eğitim ve teknoloji ilişkisinin ikinci boyutu, her teknolojinin ihtiyaç duyduğu insangücünün eğitim yoluyla yetiştirilmesini kapsamaktadır. Örneğin, Endüstri ve Meslek Liselerinde bilgisayar teknisyenliği, elektrik-elektronik teknisyenliği, motor teknisyenliği gibi bölümlerde yetiştirilmeye çalışılan insangücü nitelikleri.

Yine, bugünün teknolojik ortamına uyum sağlamak için bireylerin bir takım bilgi, beceri ve tutumlar ile yetiştirilmeye çalışılması, eğitim ve teknoloji arasındaki ilişkinin üçüncü boyutunu içermektedir. Yani, bireylere iç

yaşamlarında ve günlük yaşamlarında ihtiyaç duydukları bilgi ve becerilerin kazandırılmasıdır. Buna en somut olarak bir çok ülkede hemen hemen tüm okullarda sürdürülen “Bilgisayar Okuryazarlığı” dersi örnek olarak gösterilebilir.

Eğitimde teknolojik olanaklardan yararlanma, eğitim teknolojisinin eğitim öğretimde teknoloji boyutunun ilgi alanı içerisinde ele alınıp değerlendirilmektedir. Eğitim-öğretimde teknoloji kavramı, tüm eğitim ve öğretim etkinliklerinde kullanılan bütün işitsel ve görsel iletişim ortamlarını içine almaktadır. Bilgisayarlar, dil laboratuvarları, tepegöz, resimler, slayd makineleri vb. gibi araçlar eğitim-öğretimde teknoloji uygulamalarına örnek olarak gösterilebilir.

Bu duruma göre teknolojik ortamda yaşayacak bireylere gerekli genel yetenekleri kazandırma, o ortamın gerektirdiği niteliklere sahip insangücü yetiştirme ve eğitimde teknolojik olanaklardan en geniş anlamda yararlanabilmek için, çağdaş anlamıyla “daha etkili bir öğretim için insan ve insangücü dışı kaynakları işe koşarak özel hedefler açısından öğrenme-öğretme süreçleri bütünü tasarımlama, uygulama ve değerlendirmede sistematik bir yaklaşım” (Eisele and Eisele, 1994) olan eğitim teknolojisi ile ulaşmak mümkündür.

Eğitim teknolojisi, eğitim için öğrenme-öğretme ile ilgili sorunlara bilimsel çözüm seçenekleri üreten bir disiplin alanı olduğundan eğitim uygulama alanında karşılaşılan sorunların çözümünde yeni teknolojilerin sunduğu olanaklardan yararlanır (Keser, 2000).

Bugün, eğitim teknolojisi alanındaki yenilik ve gelişmeleri beş ana katagoride toplamak mümkündür. Bunlar; 1) yeni teknolojik sistemler, 2) öğrenme-öğretme süreçleri, 3) eğitim ortamları, 4) öğretim programı düzenleme yöntemleri, ve 5) öğrenci ve eğitici personelin süreçlerdeki işlevi, karşılıklı etkileşimleri ve bunlarla ilgili yeni düzenlemelerdir (Alkan, 1995; Keser, 2000).

Eğitim teknolojisi alanında meydana gelen bu yenilik ve gelişmelerden yeni teknolojik sistemler, diğer alanlarda da farklı amaçlar doğrultusunda sıklıkla kullanıldıklarından, diğerlerine göre daha fazla ön plana çıkmakta oldukları söylenebilir.

Eğitimde yeni teknolojik sistemlere; bilgisayarlar, televizyon, eğitme amaçlı uydular, teleiletişim, bilgi işlem sistemleri, veri tabanları, bilgisayar ağları, bilgi bankaları örnek olarak gösterilmektedir (Keser, 2000).

Eğitim-öğretimde yeni teknolojiler sadece yeni (çağdaş) teknolojileri kapsamaktadır. Eğitim-öğretimde eski teknoloji ile yeni teknoloji arasındaki ayırım şu şekilde yapılabilir. Eğer eğitim-öğretimde bir teknoloji uzun yıllar kullanılmışsa, kullanımı konusunda bir doyuma ulaşılmışsa ve yeni ihtiyaçlara yanıt vermede yetersiz kalıyorsa o eski bir teknolojidir. Yeni teknolojiler ise sıralanan bu özelliklerin tersini içererek, yeni bir takım işlevler üstlenmektedirler. Bazı teknolojiler, bireylerin ve toplumların bir kısmı için "yeni" olurken bir kısmı içinde "eski" olabilmektedir. Burada ele alınan ölçütlerden biriside, bireylerin ve toplumların teknolojiler ile tanışma ve kullanma durumları olmalıdır (Şimşek, 1995)

Yeni teknolojilerin her birinin kendine özgün kullanım özellikleri, yararları ve sınırlılıkları vardır. Bazı teknolojiler tek başına kullanılabilirdiği gibi iki veya daha fazla teknoloji bir araya getirilerek de kullanılabilirler.

Bugün yeni teknolojiler içerisinde bilgisayar ağları çok hızlı bir şekilde gelişmekte ve yaygınlaşmaktadır. Bilgisayar ağları, eğitim bakanlığı, okul ve ev bilgisayarlarını birbirine bağlamakta, daha hızlı bir iletişim kurulmasını sağlamakta öğrenme-öğretme süreçlerine yeni boyutlar getirmektedir. Bilgisayar ağı, birden çok bilgisayarın birbirine bağlanması ile oluşturulmuş bir veri aktarım ya da iletişim sistemidir. Bilgisayar ağları içerisinde "ağların ağı" olarak tanımlanan İnternet en fazla bilinen ve kullanılanıdır. Getiğimiz on yıl içerisinde İnternet Dünya'nın en büyük ağı konumuna gelmiştir. İnternet birçok bağımsız ağın birbirine bağlanmasından meydana gelmektedir. 1995 yılı verilerine göre İnternet'i 20 bin kadar bağımsız ağ oluşturmaktaydı, ve bu sayının 21.yüzyıl başlarında 100 milyonu geçeceği hesaplanmıştır (Çağiltay, 1995).

İnternet'in gelişimi devletleri yöneten hükümetlerin büyük bir ilgisini çekmektedir. Hükümetler ilgili bakanlıkları aracılığıyla İnternet ile ilgili politikalar geliştirmekte, kararlar alarak uygulamaya koymaktadırlar. Örneğin, 1996 yılında ABD hükümeti ülkede bulunan tüm okul ve kütüphanelerin 2000

yılına kadar İnternet'e bağlanması için destek programı başlatmıştır (Milheim, 1997).

İnternet'e bağlanabilmek için bir bilgisayar, modem ve telefon hattının olması yeterli olmaktadır. Bunun yanında İnternet servisi sağlayan firmalarla da irtibata geçmek gerekmektedir. Firmalar aracılığıyla erişim sağlamada, sürelerle göre değişen miktarda bir ücret ödemek gerekmektedir. Ancak, üç dört kullanıcıda bir araya gelerek ortak bir erişim şifresi alırlarsa, İnternet bağlantısı için ödenen miktar kişi sayısına bölünebilir. İnternet erişimi sağlayan firmaların bazısı günlük erişim süresini kısıtlarken, bazılarıda sınırsız erişim olanağı sağlamaktadır.

İnternet üzerinde FTP, Gopher, E.mail, World Wide Web (WWW) gibi ortamlar bulunmaktadır. Bu ortamlar içerisinde WWW diğerlerine göre daha hızlı gelişerek değişik alanlarda kullanım yeri bulmaktadır. Hatta, diğer ortamları da içerisinde barındırarak metin, grafik, resim, animasyon, gerçek görüntü vb. gibi özellikler rahatlıkla bünyesinde kullanılabilir. Bugün, İnternet kullanıcılarının neredeyse büyük bir çoğunluğunun kendilerine ait bir Web adresi bulunmaktadır.

"Web" olarak da kısaca adlandırılan "World Wide Web" İnternet üzerindeki bir hypermedia/hypertext iletişim ve bilgi ağıdır. Bu ağ sayesinde Dünya'nın dört bir yanından gelen ve elektronik olarak depolanan bilgi birbirlerine linkler kurularak bağlanır. Böylece Web, gün geçtikçe dinamik, güçlü ve etkileşimli bir elektronik ortam haline gelmektedir. Son kullanıcılar, bireyler, Web sayesinde küresel olarak birbirleriyle, göreceli olarak, daha kısa zamanda ve kolaylıkla iletişim kurabilmekte, bilgiyi transfer edebilmekte ve paylaşabilmekte ya da bilgi alış-verişi yapabilmektedirler. Daha da ötesinde bu elektronik iletişim ağı dünyayı evimize, ofisimize ya da nereden İnternet'e bağlanıyorsak oraya getirebilme potansiyeline sahiptir (Kurubacak, 1999).

İnternet aracılığıyla kütüphaneler, bilgi bankaları, yayınlar, müzeler ve diğer halka yönelik bilgi sunan ortamlara girilerek, öğrenenlere ihtiyaçlarına göre yeni bilgileri öğrenme fırsatı sağladığından, eğitimin niteliğini eklemektedir (Mioduser ve diğerleri; 2000).

Bugün yaygın bir kullanım olanı bulan İnternet'in belirli yönlerden Türkiye ve Dünya'da ulaşmış olduğu büyüklük aşağıda ifade edilmektedir (Hürriyet Gazetesi, Dijital Gelecek Eki, s.17, 15/9/2000; BThaber, 24-30 Temmuz 2000).

- a. İnternet'te 3.6 milyon web sitesinin var olduğu sanılmaktadır.
- b. Türkiye' de 1 milyon 136 bin 541 İnternet kullanıcısı bulunmaktadır (Temmuz 2000). İnternet erişimi sağlayan firmalar tarafından bu sayının 2000'li yıllarda 3 milyon kullanıcıya ulaşması hedeflenmiştir.
- c. Türkiye'de İnternet adresi satmaya yetkili tek kuruluş olan ODTÜ'nün bugüne kadar com, edu ya da diğer uzantılarla sattığı toplam adres sayısı 23 bin 123 dür.
- d. İnternet kullanıcılarının %93'ü bilgisayarlarını çalıştırmak için Microsoft Windows'u kullanmaktadır.
- e. 1999 yılı hesaplamalarına göre Dünya'nın İnternet açısından en az gelişmiş bölgelerinden Latin Amerika'daki toplam İnternet kullanıcılarının sayısı 8.6 milyondur.
- f. 1999 yılı hesaplamalarına göre Fransa'da İnternet kullanıcılarının sayısı 7.2 milyondur.
- g. Dünya'da nüfus başına en çok İnternet bağlantısı bulunan ülke, %49 ile Norveç'dir. Bu ülkeyi Singapur ve Amerika Birleşik Devletleri (ABD) takip etmektedir.
- h. ABD'de 9 ile 17 yaşları arasında olup da İnternet'i televizyona tercih edenlerin oranı %63 dür.
- i. ABD'de yaşı 9 ile 17 yaşları arasında değişen çocukların İnternet üzerinden haberleşmeyi kablolu telefon haberleşmesine tercih edenlerin oranı %55'dir.
- j. ABD'deki kolej öğrencileri arasında 4 yıl boyunca İnternet kullanan öğrencilerin kullanmayanlara oranı %90'dır.
- k. İngilizler'in ünlü sözlüğü WebStar'da bulunan kelimelerin %98'i bir İnternet alan adı (domain) olarak tescil ettirilmiş durumdadır.

- l. Çalışanlarını İnternet üzerinden bulan ABD şirketlerinin oranı %42'dir.
- m. 2003'de İnternet kullanıcılarının 500 milyon kişiye ulaşması beklenmektedir.

Eğitim amaçlı olarak İnternet (Uzunboylu, 2001; Milheim, 1997; Şimşek, 1995):

- a. değişik ortamlarda bulunan bilgi ve dökümanlara erişilmesi ve temin edilmede,
 - b. kütüphanelerde bulunan kitap ve süreli yayın koleksiyon listelerine erişilmede,
 - c. uzaktan öğretim yaklaşımı ile disiplinlerin öğretiminde,
 - d. bireysel veya grupta öğrenme çalışmalarında,
 - e. bir konunun ulusal ve uluslararası düzeyde tartışılmasında,
 - f. öğrenciler arasında bilgi alış verişinde,
 - g. öğrenci ve velilere dönüt sağlamada,
 - h. rehberlik hizmetlerinde,
 - i. araştırma ve proje çalışmalarında,
 - j. eğitim yönetimi ve denetiminde,
 - k. ölçme ve değerlendirme hizmetinde,
 - l. okulu tanıtım çalışmalarında,
 - m. öğrenme-öğretme sürecini desteklemede,
- kullanılmaktadır.

Öğrenme-öğretme sürecini desteklemek amacıyla hazırlanan Web sitelerinde her bir dersle ilgili konu özetleri, eğitici oyunlar, alıştırma soruları, bülten tahtası, araştırma ve ödevlerin sergilenmesi gibi Web sayfaları oluşturularak, öğrencilerin bu bilgi ortamlarına girerek işlenen konularla ilgili tekrar, problem çözme ve alıştırma gibi etkinlikleri yapmaları sağlanmaktadır (Driscoll, 1998; Şen, 1999). Diğer bir deyişle Web destekli öğrenme ortamları derslerin öğrenme-öğretme sürecine yeni yaklaşımlar getirmekte, öğrenme-öğretme ortamının zenginleşmesine yeni olanaklar sağlamaktadır.

Bugün, Dünya'nın global ağı durumunda olan İnternet'te pek çok Web ortamlı öğrenme siteleri geliştirilmiştir. Bu Web siteleri her sınıfın seviyesine uygun biçimde pekçok konuyla ilgili eğitsel etkinlikleri ve ağ temelli dersleri sunmaktadır (Hackbarth, 1997).

İnternet'in eğitime sağladığı hizmet öğrenme-öğretme süreçlerinde iletişimi kolaylaştırıcı olarak gelişmektedir. Bilgisayar-İnternet ortamlı iletişim, güçlü bir etkileşimli ortam olarak (e-posta, bülten tahtası ve chat), öğrencilerin akranları, öğretmenleri ve konu uzmanları ile iletişim kurmalarına, ve işbirlikli çalışmalar yürütmelerine olanak sağlamaktadır (Mioduser ve diğerleri, 2000).

Günümüzde Web, öğrenciler için yeni ve zengin öğrenme yaşantıları sağlayan önemli öğrenme ortamlarından birisi olma yolundadır. Web, değişik yörelerdeki değişik kültürlere sahip, değişik dilleri konuşan öğrencilere cinsiyet ayrımı gözetmeksizin küresel ve demokratik bir öğrenme ortamı sunabilmektedir (Kurubacak, 1999).

Web destekli öğrenme gerçekleştirmek amacıyla geliştirilen web siteleri görünüşleri bakımından aşağıda sıralandığı gibi birbirlerinden;

- yaratıcılarının kimliği bakımından (Örneğin, öğretmenler, öğrenciler, geliştirme merkezleri, uzaktan eğitim merkezleri, araştırma merkezleri).
- amaçları bakımından,
- hedef kitleleri bakımından,
- geliştiricilerinin eğitime bilimsel bakabilme ve inanışları bakımından,
- teknolojik donanımları bakımından (İletişim araçları ve bilgi kaynakları) ayrılmaktadırlar (Mioduser ve diğerleri, 2000).

Yabancı Dil Öğrenme

İnternet'den etkili bir şekilde yararlanma, diğer ülkelerde bulunan İnternet kullanıcıları ile iletişim kurabilme, İnternet ortamında bulunan bilgi bankalarından istenilen bilgilere ulaşabilme, bilgisayar ve İnternet araçlarını doğru ve etkili bir biçimde kullanabilmenin temelinde yabancı dil bilmenin

özellikle Dünya'nın ortak bir dili konumuna gelen İngilizce bilmenin önemi aksi savunulamayacak kadar büyük bir önem taşımaktadır.

Yabancı dil bilme gereksinimi toplumlararası ilişkileri bağladığından bu yana sürekli artış göstermekte ve her zaman olduğu gibi, bugün de güncelliğini korumaktadır. Özellikle, İkinci Dünya Savaşından sonra toplumlararası ilişkilerin ve işbirliğinin giderek yaygınlık kazanması, yabancı dil bilmenin önemini daha da belirginleştirmiş ve günümüzde iki ya da daha çok yabancı dil bilme akademik ya da mesleki yaşamda bir önkoşul olarak aranır olmuştur (Yaşar, 1990; Kocaman, 1983).

Bilindiği gibi bir yabancı dilin öğretimi dört temel becerinin kazandırılmasını hedefler. Bunlar; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileridir. Dilbilgisi ise, ayrı bir beceri olarak ele alınmaz. Ancak bu dört temel beceride de dilbilgisi öğrenilecek bir konu olarak yerini korur (Odabaşı, 1994). Diğer bir deyişle dilbilgisi doğru düşünme, doğru konuşma ve yazmaya yardımcı bir çalışma alanıdır (Sever, 1995).

Türkiye'de yabancı dil öğretimi konusunda öncü otoritelerden birisi olan Demirel'e (1993) göre ortadereceli okullardaki yabancı dil öğretiminde bu dört becerinin yanında ağırlıklı olarak dilbilgisi de öğretilmektedir.

Yabancı dil dersleri -özellikle İngilizce- okulların ders programlarında temel bir ders olarak yer almış durumdadır. Örneğin, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC) Ortaöğretim Lise I sınıflarının öğretim programında yer alan İngilizce dersinin süresi haftada toplam altı (6) saattir.

Yabancı dil bilmenin öneminden dolayı Eğitim Bakanlıkları da zaman zaman yabancı dil öğretimiyle ilgili çalışmalar yapmakta ve projeler geliştirmektedirler. KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'nın uygulamaya koymuş olduğu ve 1999-2002 yılları arasını kapsayan "21. Yüzyıla Girerken Eğitim Stratejileri Planı" nında yabancı dil öğretimiyle ilgili hedefler aşağıda sıralandığı gibidir.

- a. İlköğretimi bitiren her öğrenci, İngilizce'yi yeterli seviyede öğrenmiş olacaktır.

"Küreselleşen dünyamızda yabancı dilin ve özellikle İngilizce'nin önemi her geçen gün artmaktadır. Dünya standartlarında eğitim için, her gün artan bilgi kaynaklarına, dünyanın neresinde olursa olsun İnternet yoluyla ulaşabilen öğrenci

yapısına ulaşmalıyız. Bunun da anahtarı İngilizce'nin iyi derecede öğrenilmesidir. Bu nedenle İngilizce öğrenimine ilkököl üçüncü sınıftan başlanılacaktır."

- b. Ortaöğretimi bitiren her öğrenci, İngilizce'yi ve yanısıra ikinci bir yabancı dili öğrenecektir.

"Bilgi paylaşımının, İnternet'in varlığıyla ivme kazandığı günümüzde, bilgiyi arayıp bulmak ve kullanabilmek için yabancı dil bilmek zorunluluk haline gelmiştir. Dünya'da en yaygın olarak kullanılan dil olan, İngilizce'nin yanı sıra ikinci bir dil öğreniminin gerekliliği bilinen bir gerçektir. Bu nedenle okullarımızda İngilizce'ye ek olarak Almanca ve Fransızca'nın da öğretilmesi yararlı olacaktır. Bir ada ülkesi olan ve turizm potansiyeli bulunan ülkemizde, yabancı dil öğreniminin ekonomik kalkınmaya da etkisi olacaktır."

Devletler yabancı dil öğretimi için olanaklar ölçüsünde harcama yaparken, kuşkusuz bireyler de, kendi aile bütçelerinin elverdiği oranda çeşitli özel kurslara gitmek ya da çeşitli yayınları izlemek suretiyle yabancı dil öğrenme uğraşı vermektedirler (Yaşar, 1990).

Cunningham (1998), yabancı dil öğrenme-öğretme süreçlerinde teknoloji kullanımının 1960'lı yıllarda gramer-çeviri yöntemi ile başlayarak; dil laboratuvarları; dil kasetlerinin ortaya çıkması; video kasetleri; bilgisayar destekli öğretim; uzaktan eğitim; etkileşimli uydu televizyonu; etkileşimli çoklu ortamlar ve İnternet doğrultusunda geliştiğini açıklamaktadır.

Yeni eğitim teknolojilerindeki gelişmeler, iletişimin yeni bir tipini, ağ temelli iletişimi ortaya çıkarmaktadır. Bu yeni teknolojilerden, özellikle e-posta, chat, penpal ve tartışma tahtasının yabancı dil öğretiminde kullanımı gün geçtikçe artan bir şekilde yaygınlaşmaktadır. Birçok araştırmacı yabancı dil öğretiminde Web ortamından eğitim-öğretim sürecinde yararlanılması konusunda ilgilenmekte, bu ortamların öğrencilerin yabancı dil öğrenmelerine sağladığı yararların neler olduğunu cevaplamaya çalışmaktadır. Ancak, bu araştırmaların nitel ve nicel yönden yeterli olduğunu söylemek iyimser bir değerlendirme olabilir (Toyoda & Harrison, 2002).

Alkan (1997), yeni teknolojilerin öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanılmaya başlanmasıyla ilgili görüşlerini şöyle açıklamaktadır.

Hangi tip bireylerin, neleri, nasıl ve ne kadar zamanda öğreneceği, öğretmenlerin yeni gelişmelere göre nasıl yetişeceği, eğitim, tesis, araç ve gereçlerin nasıl hazırlanacağı ve kullanılacağı, etken ve ekonomik

öğretme-öğrenme süreç ve yöntemlerin nasıl geliştirileceği ve kullanılacağı, sağlanacağı gibi konular önem kazanmakta, ciddi araştırma çalışmalarını ve ivedi önlemleri gerektirmektedir (Alkan, 1997).

Çokluortam teknolojisindeki gelişmelerin ve Hypertext'in okuma-anlama becerilerindeki etkisi, araştırmacıların ilgi noktası olmakta gecikmemiş olup, özellikle anadili kullanan okuyucuların okuma-anlama süreçleri ile bu süreç kapsamında kullandıkları stratejilerin belirlenmesi konusunda oldukça kapsamlı araştırmalara gidilmesini sağlamıştır. Ancak, bu çalışmalar çoğunlukla anadili İngilizce olan evrende yürütülmüş olup, bu ortamda İngilizce'yi yabancı dil veya ikinci bir dil olarak öğrenmekte olanların okuma-anlama süreci içerisinde neler yaptıkları, neler düşündükleri, ve bu ortama nasıl tepki verdikleri konusunda şu an için pek fazla çalışılmamıştır (Altun, 2002).

Türkiye'de yeni teknolojilerin yabancı dil öğretiminde kullanımının yaygınlaşmaya başlamasıyla birlikte belirli araştırmaların yapıldığı görülmektedir (Ergin, 1986; Yaşar, 1990; Odabaşı, 1994; Öztürk, 1995; Öz, 1995; İnan, 1997; Akdağ, 1997; Yavuz, 1998; Aytürk, 1999). Yapılan bu araştırmaların en önemli ortak özelliği, yapıldıkları yıllarda öğretimde yeni olarak kullanılmaya başlanılan yeni teknolojilerle ilgili olmalarıdır. Yani, bu araştırmaların yapıldıkları yıllarda öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanılmaya başlanılan yeni teknolojilerin genelde İngilizce öğretimine getireceği katkıların neler olduğu, özelde ise öğrenci davranışı bakımından öğrenme-öğretme süreçlerine ne oranda bir katkı getirilebilir, sorularına yanıt vermeye yönelikler. Yapılan bu araştırmaları göz önünde bulundurarak günümüze baktığımız zaman YÖK Dökümantasyon Merkezi (Mayıs, 2002) verilerine göre en son teknoloji olan Web-ortamının yabancı dil öğretiminde kullanımıyla ilgili sınırlı sayıda araştırmaların Türkiye'de yapıldığı görülmektedir. Bu sonuca dayalı olarak bu alanda duyulan bir araştırma eksikliği olduğu rahatlıkla ileri sürülebilir.

Diğer ülkelerde ise yabancı dil öğrenme ve öğretiminde İnternet veya Web-ortamının kullanımı konusyla ilgili (Hanson, 1999; Bicknall, 1999; Meloni, 1988; Backer, 1998; Fidelman, 1998; Moore, 1998; Meskill, 1997; Lutcavage, 1997; Gardiner, 1998; Cunningham, 1998; Felix, 1998; Sussex,

1998; Kurshan, 1997) yayınlanmış bilimsel ölçütler temelinde birçok araştırma ve yayının olduğu gözlenmektedir. Yapılan araştırma ve yayınların daha çok alan taraması, görüş ve alan tanımlaması şeklinde yapıldığı, deneysel çalışmaların ise sınırlı sayıda yapıldığı görülmektedir (ERIC, Mayıs, 2002). Bu sonuca dayalı olarak yabancı dil öğrenme ve öğretmede Web destekli ortamın kullanımı konusunda ilgili olarak deneysel anlamda bilimsel araştırmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Buraya kadar açıklanan bulgular özetlenecek olursa, yeni teknolojilerin eğitimin sorunlarını çözmeye büyük bir katkı getirebileceği savunulmaktadır. Ancak, eğitimin sorunları okullara bilgisayar almakla, bu bilgisayarları İnternet'e bağlamakla, yeni derslikler kazandırmakla veya öğretmenleri eğitmekle çözülmeyeceği de başka bir gerçek olarak kabul edilmektedir. Yine, yeni teknolojilerin öğrenme-öğretme süreçlerinde nasıl ve ne zaman işe koşulacakları sorusuna da henüz tam olarak bir yanıt verilmiş değildir. Okullara sağlanan yeni teknolojik araçlar bilimsel araştırma bulguları ile desteklendiği zaman anlamlı olmaktadır. Yeni teknolojilerin, derslerin öğrenme-öğretme süreçlerinde nasıl ve nerede işe koşulacaklarının, bu süreçlere getirecekleri katkının neler olduğunun bilimsel araştırma bulguları ile ortaya konulması bir zorunluluk olarak görülmektedir.

Günümüzde sıradan bir insanın bile mesleğinde tam anlamıyla başarılı olabilmesi için mesleğinin gerektirdiği düzeyde en az bir yabancı dil bilmesi- özellikle İngilizce- ve bilgisayar teknolojileriyle ilgili yeterliliklere sahip olması gerekmektedir. Yabancı diller içerisinde büyük bir öneme sahip olan İngilizce'nin öğretiminde en son teknolojilerden olan Web-ortamının öğrenme-öğretme sürecini bilimsel araştırma bulgularına dayalı olarak destekleyici şekilde işe koşulması büyük yararlar sağlayabilir. Ancak, Web-ortamının İngilizce'nin öğrenme-öğretme sürecinin merkezinde bulunan öğrenenlere sağlayacağı katkının ne oranda olduğu, öğrenenlerin başarısı bakımından bilimsel bir araştırma konusu olarak ele alınıp ortaya konulmasının, bir zorunluluk olduğu söylenebilir.

Amaç

Bu çalışmanın genel amacı İngilizce dilbilgisi öğretiminin alıştırma çalışmaları web destekli yapıldığında öğrenci başarısına olan etkisini ortaya koymaktır.

Bu genel amaca ulaşabilmek için belirlenen alt amaçlar ise şunlardır.

1. İngilizce dilbilgisi alıştırma çalışmalarını web destekli yapan öğrencilerin (deney grubu) İngilizce dilbilgisi düzeyleri, geleneksel öğretimle ders yapan öğrencilerin (kontrol grubu) İngilizce dilbilgisi düzeylerine göre daha yüksek midir?
 - 1.1. Deney ve kontrol grubu deneklerinin öntest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - 1.2. Deney grubu deneklerinin öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - 1.3. Kontrol grubu deneklerinin öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - 1.4. Deney ve kontrol grubu deneklerinin sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - 1.5. Deney ve kontrol grubu deneklerinin önteste göre düzeltilmiş sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - 1.6. Deney grubu deneklerinin öntest-kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - 1.7. Kontrol grubu deneklerinin öntest-kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - 1.8. Deney grubu deneklerinin sontest-kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - 1.9. Kontrol grubu deneklerinin sontest-kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.10. Deney ve kontrol grubu deneklerinin kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.11. Deney ve kontrol grubu deneklerinin önteste göre düzeltilmiş kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. İngilizce dilbilgisi sontest puanları deney ve kontrol gruplarında;

2.1. cinsiyete,

2.2. İngilizce kursuna katılma,

2.3. İngilizce dersine ders dışı çalışma durumu,

2.4. İngilizce ders kitabı dışında diğer kaynaklardan yararlanmaya göre,

anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Deney ve kontrol gruplarının İngilizce'ye yönelik tutum ölçeği öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3.1. Deney ve kontrol grubu deneklerinin öntest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3.2. Deney grubu deneklerinin öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3.3. Kontrol grubu deneklerinin öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3.4. Deney ve kontrol grubu deneklerinin sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3.5. Deney ve kontrol grubu deneklerinin öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Deney ve kontrol grubu deneklerinin İngilizce'ye yönelik tutum ölçeği sontest puanlarına göre aralarında:

4.1. cinsiyete,

4.2. İngilizce kursuna katılma,

4.3. İngilizce dersine ders dışı çalışma durumu,

4.4. İngilizce ders kitabı dışında diğer kaynaklardan yararlanmaya göre,

anlamalı farklılık göstermekte midir?

5. İngilizce dilbilgisi alıştıırma çalışmalarını web destekli yapan öğrencilerin web destekli öğrenmeye yönelik görüşleri nasıldır?
6. İngilizce dilbilgisi alıştıırma çalışmalarını Web destekli yapan öğrenciler ile geleneksel öğretime göre yapan öğrencilerin dersteki öğrenme etkinliklerine katılma durumlarıyla ilgili öğretmen görüşü nasıldır?

Önem

Yabancı bir dil, özellikle İngilizce öğrenmenin önemi tartışılmaz bir gerçektir. Günümüzde, Türkiye ve KKTC milli eğitim sistemlerinde yer alan okullarda öğretilmeye çalışılan İngilizce'nin istenilen düzeyde olmadığı tüm çevreler tarafından kabul edilmekte, hatta İngilizce öğretiminde yeni yaklaşımların uygulanmaya konulması gerektiği üzerinde durulmaktadır. Yapılan bu araştırmada elde edilen bulgular ile okullarda sürdürülen İngilizce eğitimine yeni bir yaklaşım getirileceğine inanılmaktadır. Ayrıca, okul dışı zamanlarda sürdürülen İngilizce eğitime de yol gösterici olunacağı düşünülmektedir. Araştırma ile bu alanda çalışan eğitim bilimi uzmanları, öğretmen, müfettiş ve karar alma mekanizmalarında bulunan yöneticilerin, bilimsel araştırma bulgularına dayalı olarak daha isabetli kararlar verebilmelerine katkı sağlanacağına inanılmaktadır.

Araştırmanın bulgularına dayalı olarak geliştirilen önerilerin, bundan sonra bu alanda çalışmayı düşünen araştırmacılara yol gösterici olacağına umulmaktadır.

Ayrıca, elde edilen bulgular ile diğer derslerin öğrenme-öğretme sürecinde Web destekli öğretim uygulamasından yararlanmalarına ışık tutacağına inanılmaktadır.

Varsayımlar

Bu araştırmanın varsayımları şöyle belirlenmiştir.

1. Denekler ölçme araçlarını bilgi, görüş ve eğilimleri doğrultusunda yanıtlamışlardır.
2. Deney ve kontrol gruplarına İngilizce dersinin öğretimini üstelene öğretmen, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek formasyonu konularında yeterli seviyededir.
3. Uygulanan öntest ile kalıcılık testi arasında geçen süreçte kontrol altına alınamayan değişkenler kontrol ve deney gruplarını aynı şekilde etkilemiştir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma aşağıda belirtilen sınırlılıklar içerisinde yürütülmüştür.

Araştırma;

1. KKTC sınırları içerisindeki bulunan Lapta Yavuzlar Lisesi birinci sınıf öğrenciler ile,
 2. 2001 – 2002 öğretim yılı birinci öğretim dönemi ile,
 3. Web ortamında yer alan alıştırmalar, sohbet (chat), tartışma tahtası, ve oyunların alıştırmalar amaçlı kullanımı ile,
 4. İçerik olarak İngilizce geçmiş zaman (simple past tense), sürekli geçmiş zaman (past continuous tense), belirsiz geçmiş zaman (present perfect tense), sürekli belirsiz geçmiş zaman (present perfect continuous tense), ve gelecek zaman (future tense) dilbilgisi konuları ile,
- sınırlıdır.

Tanımlar

Alıştırma: Önceden öğrenilen bilgilerle ilgili uygulama çalışmalarını yaparak pekiştirme ve iyileştirme sağlama.

Dilbilgisi Öğretimi: Bir dille ilgili dilbilgisi kurallarının ve yapılarının öğretimi.

Deney Grubu: İngilizce dilbilgisi alıştırma çalışmalarını Web destekli yapan denek grubu.

Erişi: Bir eğitim programındaki girdiler ile çıktılar arasındaki program hedefleriyle tutarlı fark (Demirel, 1993). Diğer bir ifadeyle öntest ve sontest puanları arasındaki ortalama farkı.

Geleneksel Öğretim: Bir sınıfta bulunan öğrencilerin tümüne yönelik olarak gerçekleştirilen öğretmen merkezli öğretim.

Kalıcı İzli Erişi: Öntest ve kalıcılık testi puanları arasındaki ortalama farkı.

Kontrol Grubu: İngilizce dilbilgisi alıştırma çalışmalarını geleneksel öğretim yöntemine göre yapan denek grubu.

Kalıcılık Testi: Deneklerin öğretimi yapılan konularla ilgili öğrenmelerini tespit edebilmek için son testten belirli bir süre sonra uygulanan veri toplama aracı.

Web Destekli Öğrenme Ortamı: Öğrencilerin bir konu veya dersle ilgili öğrenmelerini daha üst seviyelere çekebilmede diğer öğretim yöntem ve tekniklerinin yetersiz kaldığı durumlarda öğrenme-öğretme sürecini desteklemek amacıyla, bilgisayar teknolojisinin donanımsal ve yazılımsal yetenekleri ile birlikte bilgi ağları kullanılarak farklı bilgi ortamlarında bulunan bilgilerin paylaşımında eşzamanlı veya farklı zamanlı öğrenme sağlamaktır.

Web Destekli İngilizce Öğretimi: Yabancı dil becerilerinin web aracılığıyla öğretilmesi.

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR VE KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırma konusuyla ilgili yüksek lisans ve doktora düzeyinde yapılmış olan araştırmalar ve web destekli öğretimin kuramsal çerçevesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

1. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

İlgili araştırmalar bölümünde; yabancı dil öğretiminde araç-gereç kullanımı; İnternetin eğitim-öğretim amaçlı kullanımı, web-temelli öğretim ve web destekli öğretim; bilgisayar destekli yabancı dil öğretimi; ve İnternet, web destekli yabancı dil öğretimi ile ilgili yapılan yüksek lisans ve doktora tez çalışmaları ele alınarak çeşitli yönleriyle incelenmiştir.

1.1. Yabancı Dil Öğretiminde Araç – Gereç Kullanımıyla İlgili Araştırmalar

Bu alt başlık altında yabancı dil öğretiminde araç-gereç kullanımıyla ilgili yapılmış olan belli başlı araştırmalara yer verilmiştir.

Yaşar (1990) tarafından doktora tezi olarak yapılan bir araştırmada, programlı öğretim yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemi kıyaslandığında öğrencinin yabancı dil başarısı bakımından hangisinin daha etkili olduğunu ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmada programlı öğretim yöntemi ile geleneksel yöntemin öğrenci başarısı bakımından etkililiği; yabancı dilde sözcük öğretimi, dilbilgisi becerilerinin kazandırılması ve yabancı dildeki genel dil başarısının sağlanması konularında test edilmiştir.

Araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu modele göre desenlenmiş ve deneysel olarak alanda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini, Türkiye’de Anadolu Lisesi Hazırlık sınıflarında okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemini ise, Kütahya Dumlupınar Anadolu Lisesi Hazırlık sınıflarında okuyan öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmada sonunda elde edilen bulgular sonucunda şu yargılara varılmıştır.

1. Yabancı dildeki sözcüklerin öğretilmesi sürecinde, öğrenci başarısı bakımından programlı öğretim yöntemi, geleneksel öğretim yönteminde daha etkilidir.
2. Yabancı dilde dilbilgisi becerilerinin kazandırılmasında; öğrenci başarısına yönelik etkililik bakımından programlı öğretim ile geleneksel yöntem arasında anlamlı bir fark yoktur.
3. Yabancı dilde dil başarısının sağlanmasında; programlı öğretimle geleneksel yöntem arasında öğrenci başarısına yönelik etkililik bakımından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Araştırma sonunda programlı öğretimin öğrenme-öğretme sürecinde kullanımına yönelik özgün öneriler geliştirilirken, programlı öğretimin yabancı dil öğretiminde kullanımına yönelik yeni araştırmalara ihtiyaç olduğunun önemi vurgulanmıştır.

Ergin (1991) tarafından yapılan bir araştırmada, Ortaöğretim kurumlarında görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin eğitim araçlarından yararlanma durumları ile eğitim araçları konulu hizmetiçi eğitime ilişkin görüşleri saptanmaya çalışılmıştır.

Veriler yabancı dil öğretimi formatörlük kursuna katılan toplam 122 öğretmene dağıtılan anketler aracılığı ile toplanmıştır. Öğretmenlerin eğitim araçlarından yararlanma sıklığı ile bu araçlardan yeterince yararlanmamalarına ilişkin belli başlı nedenlere göre dağılımı yüzde hesabı kullanılarak verilmiş, hizmetiçi eğitime ilişkin görüşleriyle ilgili verilerin analizinde kay-kare tekniği kullanılmıştır.

Yabancı dil öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun eğitim araçlarından yararlanmadığı, öğretmenlerin başlıca yararlanmama nedeni olarak ilgili eğitim araçlarının okullarında bulunmadığını ileri sürdükleri saptanmıştır. Hizmetiçi eğitim programları yabancı dil öğretmenlerinin büyük çoğunluğunca bir değer taşımakta olup, öğretmenlerin "eğitim araçlarından yararlanma" konulu bir hizmetiçi eğitim programına katılma konusunda istekli oldukları

sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, eğitim araçlarıyla ilgili araştırmaların bundan böyle de sürdürülmesi önerilmiştir.

1.2. Bilgisayar Destekli Yabancı Dil Öğretimi İle İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında bilgisayar destekli yabancı dil öğretimi ile ilgili yapılmış olan belli başlı yüksek lisans ve doktora tez araştırmalarına yer verilmiştir.

Odabaşı (1994) tarafından doktora tezi olarak yapılan bir araştırmada, yabancı dilde dilbilgisi öğrenmede bilgisayar destekli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkisi incelenmiştir.

Deneysel modelde yürütölen araştırmanın uygulama aşamasında bilgisayar yazılımı, ders kitabı, öğretmen ve bilgisayar uzmanı olmak üzere dört kaynaktan yararlanılmıştır. Uygulamanın yapıldığı dilbilgisi yapısı olan edilgen çatının öğrenilmesi deney grubunda bilgisayar yazılımıyla, kontrol grubunda ise öğretmen yönetiminde, geleneksel yöntemle gerçekleştirilmiştir.

Yapılan istatistiksel analizlerle şu sonuçlara varılmıştır.

- Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin başarısı arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
- Bilgisayar destekli yabancı dil öğrenim yöntemiyle geleneksel öğrenim yöntemi arasında kalıcılık açısından anlamlı bir farklılık yoktur.

Öz (1995) tarafından doktora tezi olarak yapılan bir araştırmada, bilgisayar destekli dil eğitiminin öğrencilerin yazma becerisi ve bilgisayar destekli kompozisyon yazmaya olan tutumları üzerindeki etkisini incelenmiştir. Çalışma karşılaştırmalı deneysel bir desen üzerine kurularak yürütölmüştür.

Araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Bilgisayar destekli yazma sürecinden geöen denekler kompozisyonlarını kağıt-kalemle yazanlardan daha yüksek puanlar almışlardır.

- Bilgisayar destekli yazma işlemi yapan denekler, dikkatlerini kompozisyonların “mekanik” ve organizasyon” boyutlarında daha iyi yoğunlaştırmışlardır.
- Tüm denekler bilgisayar destekli yazma işleminin yazma süreç ve ürününe katkıda bulunduğuna yönelik daha olumlu tutum geliştirmiştir.
- Bilgisayar destekli dil eğitimi grubu denekleri sözcük işlem yazılımı ve bilgisayarlara karşı daha olumlu tutum geliştirmişlerdir.
- Bilgisayar ve sözcük işlem yazılımı kullanan bilgisayar destekli dil eğitimi grubu denekleri bunların kullanımında önemli bir zorluk çekmemişlerdir.

Öztürk (1995) tarafından yüksek lisans tezi olarak yapılan bir araştırmada, bilgisayar destekli dil öğretiminde yazılım değerlendirme konusunu ele almıştır. Yapılan çalışma kapsamında bilgisayar destekli dil öğretimi konusunda bir standart oluşturmak üzere bir yazılım değerlendirme formu oluşturulmuştur. Hazırlanan formun, yazılım geliştirme sürecinde tasarımcı tarafından kullanılabilmesi gibi üretilmiş yazılımlar arasında kaliteli olanı ve ihtiyaca cevap verecek nitelikte olanı seçmek amacıyla da kullanılabileceği önerilmiştir.

Iheanacho (1997) tarafından doktora tezi olarak yapılan bir araştırmada, kelime bilgisi öğretiminde iki çoklu ortam bilgisayar destekli dil öğretimi programının orta seviyede İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen öğrenciler üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada, random yöntemiyle iki grup oluşturulmuştur. Birinci grup hareketli grafik ve yazı içeren bir yazılımı izlerken, diğer grup duragan grafik ve yazı içeren yazılımı izlemiştir. Araştırmada, öntestten iki hafta sonra sontest uygulanmıştır. Araştırma sonunda kelime bilgisi öğrenme konusunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır, ve bu yöndeki araştırmalara devam edilmesi yönünde öneri geliştirilmiştir.

Alkan (1997) tarafından yüksek lisans tezi olarak yapılan bir araştırmada, bilgisayar destekli İngilizce öğretimi ile öğretmen merkezli

İngilizce öğretimi yapan lise modelleri karşılaştırılmalı olarak incelenmiştir. Araştırma bir öğretim yılı boyunca sürdürülmüştür. Araştırmada, bilgisayar destekli öğretimin öğrenimin kalitesini artırmakta olduğu ve öğrencileri daha aktif, başarılı, üretici ve yaratıcı yaptığı sonucuna varılmıştır.

Şentürk (1997) tarafından yüksek lisans tezi olarak yapılan bir araştırmada, bilgisayar destekli dinleme-anlama dersinin, dinleme-anlama yetsine olan etkisi araştırılmıştır.

DeneySEL araştırma modeline göre yürütülen araştırmada, deney grubu bilgisayar destekli olarak 20 saat ek dinleme dersi alırken, kontrol grubunda geleneksel sınıf ortamında 20 saat ek dinleme dersi almıştır.

Çalışmanın sonuçlarına göre, deney sonunda iki grup arasında anlamlı fark yoktur. Sadece TOEFL bölümünde kontrol grubu anlamlı bir gelişme sağlamıştır. Bilgisayara karşı tutum anketinin sonuçlarına göre öğrencilerin bilgisayar destekli eğitime karşı olumlu tutumları olduğu ortaya çıkmıştır. En önemli bulgu ise deneySEL grubun öntest ve sontest'i karşılaştırıldığında, testler arasında anlamlı bir fark olduğudur. Fakat bu fark, kontrol grubunda yoktur.

Sonuç olarak, bilgisayar destekli dinleme-anlama eğitimi geleneksel dinleme anlama dersinden daha üstün bir gelişmeye neden olmamış, fakat bilgisayarın öğrencilerin daha hızlı öğrenmelerine yardımcı olduğu gözlenmiştir.

İnan (1997) tarafından doktora tezi olarak yapılan bir araştırmada, bilgisayar destekli öğretim yönteminin İngilizce öğretiminde etkililiği incelenmiştir. DeneySEL araştırma modeline göre yürütülen araştırmada bilgisayar destekli öğretim yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemi karşılaştırılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin zeka seviyelerini belirlemek ve eşitlemek için The Progressive Matrices testi, öğrencilerin denetim odaklarını belirlemek için Nowieki-Strickland denetim Odağı Ölçeği, ve öğrencilerin İngilizce dersi ile ilgili olarak başarı seviyelerini belirlemek üzere Başarı Testleri kullanılmıştır.

Araştırmada aşağıda sıralanan belli başlı sonuçlar elde edilmiştir.

- Sontest puanlarına göre deney ve kontrol grubu denekleri arasında istatistiksel anlamda farklılık bulunmuştur.
- Gruplar arasında denetim odağı ölçeğine göre deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.
- Cinsiyet, babanın eğitim seviyesi, evde bilgisayarı olma, özel İngilizce dersi alma değişkenlerine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Dağıstan (1998) tarafından yüksek lisans tezi olarak yapılan bir araştırmada, öğrenim ve edinme ile ilgili dilbilim kuramlarının Bilgisayar destekli dil eğitimi (BDDE) uygulamalarının gelişmesindeki yeri vurgulanmaya çalışılmıştır. Literatür taraması yöntemine dayalı olarak yürütülen araştırmada, dilbilime katkılarını tam anlamıyla göstermek için üç farklı (Dilbilimi – BDDE – İngilizce Öğretimi) alan arasında bazı paralelliklere dikkat çekilmiştir.

Öngün (1999) tarafından yüksek lisans tezi olarak yapılan bir araştırmada, İngilizce öğretmeni yetiştiren programlarda yazma konularının öğretiminde çokluortam destekli öğretimden yararlanma konusu incelenmiştir.

Alyaz (1999) tarafından yüksek lisans tezi olarak yapılan bir araştırmada, yabancı dil olarak Almanca öğretiminde bilgisayar kullanımı konusu incelenmiştir. Literatür taramasına göre yapılan çalışmada, yabancı dil öğretiminin okuma, dinleme, konuşma, yazma ve dilbilgisi çalışmalarının bilgisayarlar kullanılarak yapılmasıyla ilgili bilgiler verilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen en önemli sonuç, bilgisayar kullanılarak sunulan testler, çoğunlukla yapısal nitelikte olmakla beraber, öğrenciyle etkileşim içinde sürdürülen testler ve oyunlar da, dersi verimli kılmanın yanı sıra, eğlenceli bir hale de getirmekte olduğudur.

Aytürk (1999) tarafından yüksek lisans tezi olarak yapılan bir araştırmada, İngilizce öğretiminde kullanılan geleneksel yöntem ile bilgisayar destekli öğretim yöntemi karşılaştırılarak; öğrenci başarısı, öğrencinin bilgisayar ve İngilizceye yönelik tutumu üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Araştırmada, kontrol gruplu öntest - sontest deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “İngilizce Başarı Testi”, “Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeği” ve İngilizceye İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda;

- İngilizce öğretiminde bilgisayar destekli öğretim yönteminin öğrencilerin İngilizce dersindeki başarılarını olumlu yönde etkilediği,
- bilgisayar destekli öğretim yönteminin öğrencinin bilgisayara yönelik tutumunu olumlu yönde etkilediği,
- bilgisayar destekli öğretim yönteminin öğrencinin İngilizceye ilişkin tutumunu olumlu yönde etkilediği,
- İngilizceye yönelik tutum ile İngilizce dersi başarısı arasında olumlu ilişki olmadığı, sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırma sonunda bu yönde yeni araştırmalara ihtiyaç olduğu ve İngilizce dersinin öğretiminde var olan olumsuzlukların giderilmesi için bilgisayar destekli öğretimin bir seçenek olarak düşünülebileceği önerilmiştir.

Tuzcuoğlu (2000) yüksek lisans tezi olarak yaptığı araştırmada, yabancı diller bölümünde bulunan öğretmenlerin bilgisayar destekli yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumlarını incelemiştir. Genel tarama modeline göre yürütülen araştırmada, hazırlanan 26 maddelik bir bilgi toplama aracı, 33 öğretmene uygulanmıştır.

Araştırmada, yabancı diller bölümü öğretmenlerinin bilgisayar destekli dil öğretimine yönelik olumlu bir tutum sergiledikleri sonucuna varılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin bilgisayar destekli dil öğretiminin öğrencilerin ilgisini ve yabancı dili öğrenme yeteneklerini artırdığını belirttikleri rapor edilmiştir.

1.3. İnternetin Eğitim-Öğretim Amaçlı Kullanımı, Web-Temelli Öğretim ve Web Destekli Öğretimle İlgili Araştırmalar

Bu alt başlık altında İnternetin eğitim-öğretim amaçlı kullanımı, web-temelli öğretim ve web destekli öğretimle ilgili yapılmış olan belli başlı yüksek lisans ve doktora tez araştırmalarına yer verilmiştir.

Özhan (1997) tarafından yüksek lisans tezi olarak yapılan bir araştırmada, WIZ – dinamik ağ tabanlı ders sunum sistemi konusunu araştırılmıştır.

Dünya Çapındaki Bilgisayar Ağı (WWW) eğitim açısından büyük bir potansiyele sahiptir. Bu ağ sadece haberleşme imkanı sağlamakla kalmayıp, bilgilerin saklanması ve arzu edildiğinde bunlara kolayca erişilmesine de imkan vermektedir. Bu özellikleri, WWW'ı uzaktan eğitim için ideal hale getirmektedir. Mevcut sorunlar bilgisayar ağının sabit doğasından kaynaklanmaktadır. Bu sabit yapı kişiye uygun bireysel sunumu çok zor hale getirmektedir. Bu tez, bu sorunun üstesinden gelmek için geliştirilmiş bir projeyi; WIZ sistemini sunmaktadır. WIZ sistemi İnternet üzerinde etileşimli ders sunumu sağlayabilmek için her bir öğrencinin dersteki durumunu sürekli olarak takip etmektedir. Öğreciler ders materyali içerisinde istedikleri şekilde dolaşma özgürlüğüne sahip olmakla beraber, bir tuşa basmaları tekrar onların bireysel (kılavuzlu) sunuma dönüşü sağlamaktadır. Bununla birlikte WIZ sistemi, derslerde, birlikte çalışma ve tartışma ortamı sağlamak için İnternet'in iletişim olanaklarını sonuna kadar kullanmaktadır.

Pennington (1998) tarafından doktora tezi olarak yapılan bir araştırmada, USPE-L listserv'inin kullanımı ve K-12 fizik öğretmenleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. USPE-L listservi fizik öğretmenlerinin öğretim ve öğretim programını geliştirme konusuyla ilgili tartışma ve bilgi paylaşımında buldukları bir ortamdır. Ayrıca ilgili listserv ortamı isteyen öğretmenlere diğer meslektaşları tarafından mesleki bilgilerle ilgili destek de sağlamaktadır.

Bu araştırmada elde edilen veriler 110 denekten elektronik posta aracılığıyla, 10 denek ile telefon görüşmesi ile ve araştırmacının alan notları ile toplanmıştır. Nitel yönde toplanan veriler içerik analizi ile niceliksel olarak toplanan veriler ise değişik istatistik teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular ilgili listserve katılımın faydaları ve katılımı sınırlayan faktörler olarak ele alınmıştır. Bulgular fizik öğretmenlerinin hemen hemen hergün Listservi okudukları, birbirleriyle bireysel olarak iletişim kurmada e-mail'i tercih ettiklerini göstermiştir. Katılımcılar, listserv'e abone olmanın öğretim etkinlikleri, öğretim kaynakları, öğretim programı materyalleri ve izole olmayı azalttığı yönünde değerli olduğunu belirttiler.

Yavuz (1998) tarafından yüksek lisans tezi olarak yapılan bir araştırmada, İnternetin İngiliz dili eğitimi bölümündeki çevrimiçi lisanüstü programlarının gelişimine olan katkısı incelenmiştir. Araştırma verileri anket ve görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada İnternet aracılığıyla uzaktan eğitim programının kurulabileceği sonucuna varılmıştır.

Smith (1998) yüksek lisans tezi olarak yaptığı araştırmada, bir özel dersin ilerletilmesinde iletişim araçlarının dönüt sağlama durumları incelenmiştir. İletişim ortamı olarak sohbet odası (chat room), e-mail ve video telekonferans (video teleconferencing) kullanılmıştır. Araştırmada, bilgisayar ortamı iletişimin özel ders sürecini ilerlettiği yönünde bulgu bulunamamıştır. Ancak, sohbet odasının (chat room) işbirliği çalışmalarının yapılmasında diğer iletişim araçlarına göre daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Karasar (1999) tarafından doktora tezi olarak yapılan bir araştırmada, iletişim, eğitim ve değişim kuramları ışığında, sanal eğitim ve sanal üniversite kavram ve uygulamalarının mevcut durum ve yönelimlerinin tesbiti, geleceğe dönük dersler çıkarılması ve Türkiye'deki olası uygulamalar için bir strateji geliştirme amaçlanmıştır.

Tarama modelinde yürütülen çalışmada, kuramsal düşünelere ek olarak, ABD'deki başlıca uygulamalar ile ODTÜ örneği incelenmiştir. Araştırma sonunda aşağıdaki sonuçlara varılmıştır.

Sanayi devrimini çok sonradan farkedenden Türkiye'nin, İnternet ile gelen teknoloji devrimini yakalaması gerekir. Bunun en uygun yeri ise eğitim sektörüdür. Eğitime yansımayan teknolojinin toplumun öteki katmanlarında etkin olarak kullanılır hale gelmesi beklenemez. Bu nedenle, sanal üniversite uygulaması, en kısa zamanda, ulusal bilim ve teknoloji politikasının bütünlüğünde, bir "milli proje" olarak ele alınmalıdır. Öncelikle, kamuoyu

aydınlatılmaya çalışılmalıdır. Uygulamaya, gelişmiş üniversiteler ile ve lisans-üstü eğitim düzeyinde, talebin en yoğun olduğu ve anılan teknolojilere yatkın, sınırlı sayıda alanda başlanmalıdır. Sanal eğitim, bir an önce, teknoloji, iletişim, eğitim ve ekonomik boyutları ile, Türkiye'nin araştırma öncelikleri arasında yer almalı; bilgisayar ve enformatik alanlarına ek olarak, işletmecilik, iletişim ve eğitim bilimleri enstitü, fakülte ve bölümleri, konuyu kendi açılarından araştırıp geliştirmeye çalışmalı; bu alanda kapsamlı araştırma ve tez yapanlara, teşvik amacı ile, özel proje finansman desteği sağlanmalıdır.

Vural (1999) tarafından yüksek lisans tezi olarak yapılan bir araştırmada, İnternet öğretiminde bireysel öğrenme ve grupla öğrenme yöntemlerinin etkililiğinin saptanması amaçlanmıştır.

Araştırmanın kuramsal kısmı için literatür tarama modeli, deneysel kısmı için öntest-sontest gruplu model kullanılmıştır. Araştırmanın başında, hedef davranışlar saptanmış; bu hedef davranışlar doğrultusunda başarı testi geliştirilmiş; grupların oluşturulması için kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim -1 (EPÖ) ve EPÖ-3 bilgisayar dersi alan öğrencilerden 36 denek oluşturmuştur.

Uygulama sırasında, her gruba araştırmacı tarafından hazırlanan bilgi yaprakları ve çalışma yönergeleri dağıtılmış; öğrencilerin bu çalışma yönergelerini izlemeleri ve yaptıkları çalışmadan elde ettikleri bilgileri yazmaları istenmiştir. Deneysel çalışma 4 hafta süreyle uygulanmış, araştırmanın sonucunda başarı testi ve bilgisayara yönelik tutum aracı tüm öğrencilere tekrar uygulanmıştır.

Araştırmada bireysel çalışma ve grupla öğrenme yöntemi uygulanan gruplar arasında başarı ve tutum açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğrenci başarılarında, farklı yöntem uygulanması cinsiyetler arasında da bir farklılığa yol açmamıştır. Farklı sınıflarda grupla öğrenme yönteminin uygulanması sonucunda yapılan başarı testi puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Araştırma sonunda yapılan önerilerin belli başlı olanları şöyle sıralanmıştır.

- İnternetin eğitim ve öğretimde etkin kullanılabilmesi için altyapının yeterli düzeye çıkarılması; yazılım ve donanımın yeterli hale getirilmesi; Türkçe içeriğin artırılması; öğretmen adaylarının bilgisayar okuryazarlığı ve yabancı dil özellikle İngilizce'de yetkinleşmeleri sağlanmalıdır.
- İnternetin eğitim ve öğretimde sağladığı olanaklardan yararlanmak ve etkin şekilde kullanmak için örnek dersler ve proje çalışmaları yapılmalıdır.
- İnternet öğretiminde bireysel çalışma ve grupla öğrenme yöntemlerinin dışındaki öğrenme yöntemlerinin başarı düzeylerine etkileri araştırılabilir.

Şen (1999) tarafından yüksek lisans tezi olarak yapılan bir araştırmada, İnternetin eğitim ortamı olarak kullanılmasında Dünyada ve Türkiye'deki uygulamaları ortaya koymak ve İnternet öğretiminde web tabanlı öğretim yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemi karşılaştırılarak, öğrenme düzeyi üzerindeki etkisi incelenmeye çalışılmıştır.

Araştırma, tarama modeli kapsamında yer alan literatür tarama tekniği ve deneysel model ile gerçekleştirilmiştir. İnternet öğretimi; deney grubunda web tabanlı öğretim yöntemi, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemi ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada yapılan istatikselsel analizler sonucunda, geleneksel öğretim yöntemi ile web tabanlı öğretim yönteminin uygulandığı deney ve kontrol gruplarının önteste göre düzeltilmiş sontest ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Araştırmada, ayrıca deney ve kontrol gruplarının başarı düzeyleri arasında, cinsiyet, branş ve yaş faktörlerinin etkisi bakımından da bir fark bulunamamıştır.

Araştırma sonunda yapılan önerilerin belli başlı olanları şöyle sıralanmıştır.

- İnternet tabanlı eğitim için bir gereklilik olan yabancı dil ve bilgisayar okur yazarlığında yeterli ön bilgiyi kazandıracak önlemler alınmalıdır.

- Web tabanlı öğretim; eğitim teknolojisinin, kuramsal esaslar, hedef, öğrenci, insangücü, ortam, yöntem ve teknik, öğrenme durumları ve değerlendirme öğeleri bakımından sistem yaklaşımı içerisinde ele alınarak tasarlanmalıdır.
- İnternet destekli eğitimde grup çalışmaları teşvik edilmeli, sosyalleşme mekanizması ön plana çıkarılmalıdır. Sanal ortamda okullar arası, karşılıklı yardımlaşma ve iletişim mekanizmaları sağlanmalı ve desteklenmelidir. İnternet destekli eğitimin yer ve zaman bağımsızlığı avantaj olarak iyi kullanılmalıdır.
- İnternetin etkililiğini irdeleyen literatür taramaya dayalı başka araştırmalar yapılabilir.

Gürbüz (1999) tarafından yüksek lisans tezi olarak yapılan bir araştırmada, öğretmen adaylarının on-line ve geleneksel bilgisayar okur-yazarlığı derslerinde bilgisayara karşı tutumlarının karşılaştırılması yapılmıştır. On-line ve geleneksel bilgisayar dersleri öğrencilerin genel olarak bilgisayarlara olan tutumlarını etkilemesi açısından incelenmiş ve öğrencilerin cinsiyet, daha önce bilgisayar dersi alıp almadıkları, dersi almadan önceki bilgisayara karşı tutumları ve evde bir bilgisayarları olup olmadığı gibi faktörler de göz önünde tutulmuştur.

Bu çalışma ayrıca ODTÜ Eğitim Fakültesi öğrencilerinin bilgisayarlara olan tutumunu başka ne gibi faktörlerin etkilediğini de araştırmıştır. Veriler 147'si kız, 62'si erkek, toplam 209 öğretmen adayından toplanmıştır. Bunlardan 69'u on-line, 140'ı geleneksel yöntemlerle verilen bilgisayar okur-yazarlığı derslerine katılmıştır.

Çok yönlü regresyon sonuçları, cinsiyet, alınan bilgisayar dersinin çeşidi (geleneksel ya da on-line), daha önce bilgisayarla ilgili derslerin alınıp alınmaması, dersi almadan önceki bilgisayara karşı tutumları ve evde bilgisayar olup olmaması gibi faktörlerin öğrencilerin ders sonrası tutumları üzerinde birleşik etkisi olduğunu göstermiştir.

Yiğit (1999) tarafından yüksek lisans tezi olarak yapılan bir araştırmada, İnternet konusunu öğretmek için geliştirilmiş WWW tabanlı bir

öğreticinin yeterliliğinin belirlenmesi araştırılmaya amaçlanmıştır. Hazırlanan öğretici İnternet konusunda bilgisi olmayan öğrenciler üzerinde uygulanmış ve WWW tabanlı İnternet öğreticisinin etkisi araştırılmıştır. Bu tez çalışmasında durumun incelenmesi amaçlandığından, farklı yaş ve farklı okullardaki öğrenciler kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda, hem sayısal hem de sözel sonuçlar verilmiştir.

Oktal (1999) tarafından yüksek lisans tezi olarak yapılan bir çalışmada, işletmelerdeki yönetici eğitiminde bilgi teknolojisi kullanımı ve İnternet tabanlı eğitim programına yönelik bir model önerisi geliştirilmeye çalışılmıştır.

Tüzün (1999) tarafından yüksek lisans tezi olarak yapılan bir çalışmada, yükseköğretim kurumlarında ders içeriğinin web tabanlı olarak aktarılması konusu incelenmiştir. Araştırma kapsamında Web-tabanlı eğitimin kavramsal çerçevesi incelenmiştir. Ayrıca örnek bir web-tabanlı ders tasarlanmış, geliştirilmiş ve tamamlanmıştır.

Kurubacak (1999) tarafından doktora tezi olarak yapılan bir çalışmada, on-line öğrenme: Web-destekli öğretime ilişkin öğrenci tutumları konusu incelenmiştir.

Somuncu (2000) yüksek lisans tezi olarak yaptığı çalışmada, İnternette Sınıf Ana Sayfası (home page) geliştirme ve öğretimdeki etkinliğini değerlendirmeye çalışmıştır.

Araştırma iki kısım halinde gerçekleştirilmiştir. Kuramsal kısmı için literatür tarama modeli, deneysel kısmı için öntest-sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırmada İnternette Sınıf Ana Sayfası ve geleneksel yöntem uygulanan gruplar arasında başarı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak yapılan ölçümlerde her iki grupta ki öğrencilerin öntest başarı puanlarıyla, sontest başarı puanları arasındaki puan farkının çok yüksek olduğu bulunmuştur.

Araştırma sonunda yapılan önerilerin belli başlı olanları şöyle sıralanmıştır.

- İnternette Sınıf Ana Sayfası uygulaması öğretimde etkili bir iletişime olanak sağladığı için sınıflarda uygulanmalıdır.
- İnternette Sınıf Ana Sayfası uygulaması sadece bilgisayar öğretimi derslerinde değil, değişik içerikteki derslerin öğretiminde de kullanılabilir.
- İnternette Sınıf Ana Sayfası uygulaması ortaöğretim öğrencileri ile de yapılabilir.

Yenilmez (2000) tarafından yüksek lisans tezi olarak yapılan bir araştırmada, istatistik öğretiminde sanal ortam modelleri üzerine bir çalışma amaçlanmıştır. Çalışmada "Regresyon Analizi" konusunun sanal ortamda sunumu yapılarak konular etkileşimli örneklerle desteklenmiştir. Çalışmanın, okul sonrası öğrenime duyulan gereksinim, öğrenme isteğinde olan kimselerin zaman probleminin olması, öğretim kurumlarının kapasitelerinin kısıtlı olması, insanların okul döneminin ardından bilgi ve becerilerini artırma-geliştirme istekleri ve kampüs ortamına gelemeyecek fiziksel rahatsızlıkları olan her yaş grubundan insanın eğitimlerini tamamlamaları açısından önemli olduğu vurgulanmıştır.

Cebeci (2000) tarafından yüksek lisans tezi olarak yapılan bir araştırmada, işletmelerde teknolojik eğitim stratejileri kapsamında web tabanlı eğitimler konusu incelenmiştir. Araştırma literatür taramasına dayalı olarak durum çalışması modeline göre yapılmıştır.

Araştırma sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Ülkemizde gelişmeye başlayan bilinç ve konuda hızla devam etmekte olan araştırma ve geliştirme faaliyetleri, eğitimde teknoloji kullanımı ve Web Tabanlı Eğitim uygulamaları olumlu sinyaller vermektedir.
- Çok yakın bir gelecekte Web Temelli Eğitim uygulamaları, özellikle bankacılık sektörü olmakla beraber, geleneksel metodlarla birlikte kullanımının, vazgeçilmez bir eğitim stratejisi olarak kabul göreceği görülmektedir.

Giray (2000) tarafından yüksek lisans tezi olarak yapılan bir araştırmada, ağ-tabanlı ve akıllı bir eğitim sistemi'nin ODTÜ-online ile entegrasyonu konusu çalışılmıştır. Yapılan bu çalışma, ağ-tabanlı uyarlanabilir ve akıllı bir eğitim sisteminin ODTÜ-Online yapısına entegre edilmesini açıklamaktadır. Hazırlanan bu sistem rretmenlere ders müfredatını hazırlamalarında ve öğrencilere ders içeriği üzerinde kendi bilgi seviyelerine göre dolaşmalarında yardımcı olmaktadır.

Çeliköz (2001) tarafından doktora tezi olarak yapılan bir araştırmada, bir açık-uçlu öğrenme uygulaması olarak hypermedya bilgi sistemlerinde (www) ğrencilerin proje etkinliklerini incelemiştir.

Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırma, dört katılımcı ile birlikte yrtlmştr. Katılımcılar başlangıçta, kendi ihtiyaç ve amaçları doğrultusunda bir proje fikri oluşturmuşlar ve bunu gerçekleştirmek üzere www ortamında gerekli bilgileri bularak bir proje içerisinde bütünleştirmişlerdir.

Araştırmada elde edilen genel bulgular: (1) katılımcıların www ortamlarında bilgi araştırırken değişik bilişsel stratejileri kullandıkları ve bu stratejilerin hem öncelenen özelliklerden etkilendiği hem de oluşturulan projeyi etkilediği, (2) Biliş tesi bilgisi, İngilizce bilgisi, sistem bilgisi ve konu alanı bilgisine ilave olarak, bilişsel yeterlilik algısı ile bilgisayar-İnternet teknolojilerine yönelik uyum algısının farklı biçimlerde kullanılan bilişsel stratejilerde etkisinin bulunduğu ve oluşturulan projeyi etkilediği, (3) oluşturulan projelerin niteliğinin kullanılan bilişsel stratejiler ve kişisel özelliklere göre değiştiği şeklindedir.

1.4. İnternet, Web Destekli Yabancı Dil ğretimi İle İlgili Araştırmalar

Bu alt başlık altında İnternet, web destekli yabancı dil ğretimi ile ilgili belli başlı yüksek lisans ve doktora tez araştırmalarına yer verilmiştir.

Frizler (1995) yüksek lisans tezi olarak yaptığı araştırmada, bir eğitim aracı olarak İnternetin yabancı dil olarak İngilizce yazım çalışmalarında kullanımı konusunu incelemiştir. Araştırma kapsamında yapılan literatür çalışması sonunda, İnternetin yabancı dil olarak İngilizcenin ğretiminde kullanımı konu edilen az sayıda araştırmanın yapıldığı bulunmuştur. Durum alışması modelinde yapılan çalışmada üniversitede yabancı dil olarak

İngilizceyi öğrenen öğrencilerin kompozisyon çalışmaları İnternet ortamında yapılmıştır. Araştırma sonunda yabancı dil olarak İngilizcenin yazım becerilerinin öğretiminde internetin kullanılmasının büyük faydalar sağladığı, öğrencilere güven verdiği ve yazım becerilerini geliştirdiği ileri sürülmüştür.

Etiz (1998) tarafından yüksek lisans tezi olarak yapılan bir araştırmada, CD-ROM, e-mail, İnternet ve yazılım programları gibi bilgi teknolojilerinden yabancı dil öğretim programlarından nasıl yararlanabileceği araştırılarak, yabancı dil ders kitaplarına paralel bilgi teknolojilerinin dil öğretim yöntemine uygun hazırlanması için gerekli koşulların belirlenmesine çalışılmıştır. Araştırma literatür taraması, görüşme ve anket kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda ilköğretim okularındaki yabancı dil eğitim programlarında bilgi teknolojilerinin daha sağlıklı uygulanmasına yönelik birtakım öneriler sunulmuştur.

Gürkaya (1999) tarafından yüksek lisans tezi olarak yapılan bir araştırmada, İngilizce hazırlık öğrencilerinin İnternet ve elektronik postaya dayalı çeşitli yazı etkinliklerine karşı tepkilerini inceleme ve bu tür çalışmaların yazı izlencesine ek bir parça olarak birleştirilmesinin öğrencilerin yazılarında dil kullanımı, içerik, ve düzen konusunda ilerlemeye yol açıp açmadığını kararlaştırma amaçlanmıştır.

Araştırma sürecinde 9 öğrenciye İnternet ve e-mail'e dayalı birçok yazı etkinliği ev ödevi olarak verilmiştir. Herbir etkinliğe karşı tepkilerin kayıt edilmesi için, öğrenciler tarafından günlük tutulmuştur.

Herbir öğrenci tarafından yazılan üç yazı etkinliği dil kullanımı, içerik, ve düzen açısından iki bağımsız hakem tarafından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme, öğrencilerin dil kullanımı, düzen ve içerik açısından ilerleme kaydettiğini göstermiştir. Öğrencilerin yazı alanındaki çıkış sınavından elde ettikleri yükselen notlar da öğrencilerin yazı becerisindeki gelişmesini desteklediği şeklinde yorumlanmıştır.

Cele (1999) yüksek lisans tezi olarak yaptığı bir araştırmada, Türk Üniversitelerinin İngiliz dili öğretmenliği bölümlerinde Web, e-mail, listservs gibi İnternet araçlarının bugünkü potansiyel kullanımı konusunu incelemiştir. Araştırmada hazırlanan bilgi toplama araçları yedi ilde bulunan altı özel

Üniversitenin İngilizce hazırlık bölümlerinde görev yapan 156 yönetici ve okutman'a uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda birçok yönetici ve okutmanın bilgisayarı olduğu, kurumsal düzeyde de İnternet erişimlerinin olduğu bulunurken, İngilizce derslerinde İnternet araçlarının kullanımının düşük seviyede olduğu bulunmuştur. Ayrıca, yönetici ve okutmanların derslerde İnternet kaynaklarını kullanmanın İngilizce dilinin öğrenilmesinde faydalı olduğuna inandıkları, buna rağmen İngilizce derslerinde İnternet kaynaklarını kullanmama nedenlerinin bilgisayar sayısındaki yetersizlikler ve okutmanların öğrenme-öğretme sürecinde bilgisayar ve İnternet kullanımı konusunda eğitime ihtiyaç duymalarından kaynaklandığı belirtilmiştir.

Donat (2000) tarafından yüksek lisans tezi olarak yapılan bir araştırmada, hazırlık öğrencilerinin İnternet, elektronik posta ve yazı programına dayalı çeşitli yazı aktivitelerinin yazı müfredatına eklenmesine karşı tepkilerini ve bu uygulamaların öğrencilerin fikir üretme, düzen, imla ve noktalama işaretleri konularında ilerlemeye yol açıp açmadığı incelenmiştir.

Bu çalışma Ortadoğu Teknik Üniversitesi Temel İngilizce Bölümünde 18 hazırlık okulu öğrencisiyle 1999 bahar döneminde yürütülmüştür. Kullanılan veri toplama araçları anket, görüşmeler, öğrencilerin dönem içerisinde ilk ve son yazdıkları kompozisyonlar, bunların üç jüri tarafından değerlendirilmeleri ve öğrencilerin çalışma başlamadan önceki ve çalışmadan sonraki yazı sınavlarından aldıkları notlardır. Öğrenciler iki haftalık İnternet, elektronik posta ve yazı programı kullanmaya yönelik eğitimden geçirilmişlerdir. Bu eğitimin sonunda İnternet, elektronik posta ve yazı programı kullanarak yapılan yazı aktiviteleri yazı müfredatına eklenmiştir. Öğrenciler İnternet ve yazı programını kullanarak bir proje hazırlamaya başlamışlardır. Dönem sonunda bu proje kompozisyonları teslim edilmiştir.

Öğrencilerin dönem başında bilgisayar destekli yazdıkları ilk kompozisyonlar ve proje kompozisyonları fikir üretme, düzen, imla ve noktalama işaretleri açısından üç jüri tarafından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmenin sonucunda öğrencilerin bu konularda ilerleme kaydettiği görülmüştür. Öğrencilerin çalışma başlamadan önce aldıkları yazı notlarıyla,

son yazı sınavında aldıkları notlar karşılaştırıldığında da öğrencilerin yazı becerisinde ilerleme kaydettikleri görülmüştür. Öğrencilerle dönem sonunda yapılan görüşmelerde İnternet, elektronik posta ve yazı programı kullanımından yararlandıkları, yazı becerilerini geliştirdikleri ve bilgisayar kullanımlı yazı öğrenimine olumlu tepkiler gösterdikleri görülmüştür.

McCreary (2001) tarafından doktora tezi olarak yapılan bir araştırmada, teknoloji zengini bir öğrenme ortamı deneysel olarak değerlendirilmiştir.

Sonuç olarak yabancı dil öğretimiyle ilgili olan araştırmalar tarihsel süreç içerisinde incelendiğinde, farklı teknolojilerin yabancı dil öğretim süreçlerinde kullanımı konusunda yoğunlaştığı görülmektedir. Yabancı dil öğretim süreçlerinde teknoloji kullanımıyla ilgili olarak yapılan ilk araştırmaların, bugün eski bir teknoloji olarak niteleyebileceğimiz tepegöz ve programlı öğretim gibi araç gereçlerle ilgili oldukları, daha sonra ise bilgisayarların eğitim-öğretimde kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte bilgisayar destekli yabancı dil öğretimi konusunda yoğunluk kazandığı görülmektedir.

Son yıllarda İnternetin ortaya çıkması, eğitim-öğretimde kullanılmaya başlanması, doğal olarak araştırmacıların ilgisinin bu yöne doğru kaymasına neden olmuştur. İnternetin eğitim öğretimde kullanımıyla ilgili Türkiye ve diğer ülkelerde yüksek lisans ve doktora düzeyinde birçok araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Bunun yanında yabancı dil öğretimi alanında da internet ve Web'i konu alan sınırlı sayıda araştırma yapılmıştır. Yapılan araştırmaların daha çok yüksek lisans düzeyinde olduğu gözlenmiştir. Yapılan araştırmalar İnternetin ve Web destekli öğretimin sınırlı bir konusunu ele alıp incelemişlerdir. İnternetin eğitim-öğretimde kullanımı ve Web destekli öğretim yeni gelişen uygulama ve araştırma alanları olduğu için, yapılan bu araştırmaların ilgili alanların araştırma-geliştirme ihtiyaçlarını ne kadar karşıladığı tartışılır durumdadır. Son söz olarak web destekli öğretimle ilgili daha çok araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

2. WEB DESTEKLİ ÖĞRETİMİN KURAMSAL TEMELLERİ

Yarım yüzyıldan beri öğrenme-öğretme süreçleri üzerinde birçok öğrenme kuramı egemen olmuştur. Araştırmacılar, yaptıkları araştırmalar ile değişik öğrenme kuramlarının öğrenme ve öğretme üzerindeki etkilerinin ne olduğunun veya bu kuramların öğrenme-öğretme sürecine nasıl uygulanabileceği sorularına yanıtlar aramışlardır. 1950'lerden bugüne kadar bu araştırmacılardan bir grubu oluşturan eğitim teknologları da öğrenme kuramlarının genelde öğretime uygulanabilmesi, özelde ise öğretimde yeni teknolojilerin kullanılmasında kuramsal temelin oluşturulması konularında çalışmalar yapmaktadırlar.

Öğrenme kuramları araştırmacıların dışında genelde eğitimin, özelde öğretimin uygulamasını yapan öğretmenlerin de ilgisini çekmekte, sınıfta yaptıkları öğrenme-öğretme etkinliklerinin hangi kurama veya kuramlara dayalı olduğunu kendilerine sordukları sorularla anlamaya çalışmaktadırlar.

Bu bağlamda öğrenme kuramlarının neler olduğunu ve bu kuramların eğitim teknolojisi uygulamalarına yansımalarının araştırılması bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Bunun yanında web destekli öğretim hangi öğrenme kuram/kuramlarına dayanmaktadır? sorusunun da açıklık kazanması gerekmektedir.

2.1. Davranışçı Yaklaşım

Öğrenme ile ilgili ilk deneysel çalışmalar 20. Yüzyıl başında Pavlov'un Rusya, Watson ve Thorndike'in Amerika'da yaptıkları insan ve hayvanların laboratuvarında belli bir durumda nasıl davrandıklarına ilişkin çalışmalarla başlamıştır (Atkinson, Smith ve Bem, 1993; Erdem, Akman, 1995).

Öğrenmeyle ilgili ilk deneysel çalışmaları başlatan davranışçı öğrenme kuramcıları olmuştur ve öğrenmeyi uyarıcı ile davranış arasında bağ kurma olarak görmektedirler (Erdem, Akman, 1995).

Davranışçı yaklaşımda öğrenme/öğretme kuramları aşağıdaki sayılılara dayalı olarak geliştirilmiştir (Ülgen, 1997).

- Birey, davranışlarını tecrübeyle kazanır.
- Çevredeki aracılar değiştiği zaman, bireyin davranışları da değişir.

- İlk tecrübeler, daha sonraki tecrübeleri etkiler.
- Bireyin tüm davranışları öğrenilmiştir. Sosyal öğrenme kuramından da yararlanır.
- Gözlenebilen ve ölçülebilen davranışlar dikkate alınır. Bireyin zihinsel etkinlikleri, ne düşündüğü, nasıl karar verdiği önemli değildir.

Davranışçı kuramcılara göre davranış değişmesine neden olan üç temel öğrenme süreci vardır. Bunlar, klasik koşullama, edimsel koşullama ve gözlem yoluyla öğrenmedir (Cruickshank ve diğerleri, 1995; Erdem ve Akman, 1995; Ülgen, 1997).

2.1.1. Klasik Koşullama (Operant Conditioning)

Klasik koşullama kuramına göre, uyarıcı ve tepki arasında bir bağlantı kurulduğunda öğrenme meydana gelmektedir (Cruickshank ve diğerleri, 1995). Uyarı-tepki, kurulan bağın formüle edilerek, öğrencinin istedik davranışları kazanması sağlanır. Klasik koşullama kuramı, zaman ve pratik yapma fırsatı verildiğinde ve gerekli öğretim koşulları hazırlandığında "her öğrenci öğrenir" görüşüne dayalıdır (Atkinson ve diğerleri, 1993; Ülgen, 1997).

2.1.2. Edimsel Öğrenme Kuramı (Operant Conditioning)

Edimsel öğrenme kuramına göre, pekiştireçler sistemli bir şekilde kullanıldığında öğrenme biçimlendirilir. Öğrenen, ilgili davranışları doğru veya uygun ve sıralı bir şekilde yaptığında kendisine bir ödül verilir (Cruickshank ve diğerleri, 1995). Eğer öğrenci öğrenme ile ilgili davranışları yapmıyorsa ya da bu davranışları devamlı değil ise ve problem olan davranış gözlenebilir türden ise edimsel öğrenme kuramından yararlanır (Atkinson ve diğerleri, 1993; Ülgen, 1997).

Edimsel koşullamada öğrenmeden önce istedik yanıtın gelmesi beklenir. İstedik yanıt alınınca da pekiştireç verilir. Bu nedenle öğrenen ödül almak için öğrenme ortamında etkinlik yapmak zorundadır. Öğrenenin hareketi bir pekiştireç kaynağı olarak işlev görür, doğru yanıtı ödül takip ederse, doğru yanıtın tekrarlanma olasılığı artar. Yani öğrenme kalıcı olur (Akpınar, 1999; Feldman, 1993).

Edimsel koşullamanın temeli olan pekiştireçler olumlu ve olumsuz olmak üzere ikiye ayrılmaktadırlar. Bir davranış, organizmanın hoşuna gidecek bir uyarıcının doğrudan verilmesi ile pekiştiriliyorsa, buna olumlu pekiştireç denir. Yine, organizma hoş olmayan bir durumdan kurtarılarak da davranış pekiştirilebilir. Bu tür pekiştirmeye olumsuz pekiştirme denir (Atkinson ve diğerleri, 1993; Erdem ve Akman, 1995).

Edimsel koşullama ile öğrenmede pekiştireçlerin verilme zamanı ve sıklığı, öğrenmeyi etkileyen önemli bir etmen olarak kabul edilmektedir. Pekiştireçlerin ne zaman ve hangi sıklıkta verileceği, öğrenilecek davranışa ve öğrenci özelliklerine göre değişmektedir (Erdem ve Akman, 1995). Buna göre sürekli pekiştirme ve aralıklı pekiştirme olmak üzere iki temel pekiştirme yaklaşımı vardır. Yine, aralıklı pekiştirmede kendi içerisinde zaman aralıklı ve oran aralıklı pekiştirme olarak iki alt boyuta ayrılmaktadır. Zaman aralıklı pekiştirme kendi içerisinde sabit zaman aralıklı ve değişken zaman aralıklı olmak üzere ikiye ayrılırken, oran aralıklı pekiştirmede zaman aralıklı pekiştirme gibi kendi içerisinde sabit oran aralıklı ve değişken oran aralıklı pekiştirme çeşidi olarak ikiye ayrılmaktadır (Aydın, 2001; Erdem ve Akman, 1995; Feldman, 1993).

2.1.3. Sosyal/Gözlem Yoluyla Öğrenme Kuramı (Social/Observational Learning)

Bu öğrenme kuramının öncüleri N. E. Miller, J. Dollard ve A. Bandura'dır. Sosyal öğrenme kuramcılarında Miller ve Dollard'a göre, çocuklar çevrelerindeki kişilerin davranışlarını ve bu davranışların sonucunu gözlerler. Gözledikleri davranışlardan pekiştirilenleri taklit ederken, sonucu onlara göre olumlu olmayan davranışları taklit etmezler (Cruickshank ve diğerleri, 1995; Erdem ve Akman, 1995).

Bandura'ya göre gözlem yoluyla öğrenme, pekiştirilen bir davranışın taklit edilmesi kadar basit bir olgu değildir. Gözlemin bireyi bilgilendirme işlevi de vardır. Bandura, insanların çevrelerindeki bireylerin davranışlarını gözledikleri, bu gözlemlerden bazı sonuçlar çıkararak kendileri için yararlı olan durumlarda davranışı gösterdikleri öne sürülmüştür. Bandura'ya göre model alınan davranış saklanabildiği ve değişikliğe uğratılabildiğine göre, gözlenen

davranışların bireyin belleğine kodlanması ve gerektiği zaman hatırlanması gerekir. Bu özelliklerinden dolayı gözlem yoluyla öğrenmenin bilişsel boyutu da önemlidir (Cruickshank ve diğerleri, 1995; Erdem ve Akman, 1995).

Bandura'ya göre gözlem yoluyla öğrenmede dikkat, hatırlama, yeniden üretme ve pekiştirme olmak üzere 4 temel süreç vardır (Erdem ve Akman, 1995).

2.2. Bilişsel Yaklaşım Kuramı

Bilişselciliğe göre öğrenme; öğrencinin ne bildiği ve ona nasıl ulaşabildiğidir. Burada temel ilgi davranışçılıktaki gibi dışsal etmenlere değil, öğrenenin içsel olarak kullandığı bilişsel süreçlere yöneliktir (Deryakulu, 1995). Gestalt psikologlarıyla başlayan öğrenmedeki bilişsel süreçlere yönelik çalışmalar, daha sonra Piaget, Bruner, Ausbel gibi psikolog ve eğitimcilerin katkıları ile giderek gelişmiş ve bilişsel kuramlar adı altında toplanmıştır (Erdem ve Akman, 1995).

Bilişsel öğrenme kuramına göre İnsanlar bir problem durumuyla karşı karşıya geldiklerinde o durumun özgün dinamikleriyle etkileşerek öğrenirler. Buna göre öğrenme; ön bilgilerin yeni bağlantılar (associations) kazanması, probleme ilişkin bilgilerin depolanması (storing) ve uygun çözüm seçeneklerinin belirlenmesi (defining) şeklinde kavramlaştırılabilecek üç temel süreç içinde oluşur. Başka bir deyişle öğrenme, bilişsel süreçler ve yapılar (cognitive process and pattern) ile ilişkilidir. Burada bilişsel kavramı, duyu organlarıyla alınan girdilerin (input), algı ve bellek süreçlerinde işlenerek çıktıya (output) dönüştürüldüğü zihinsel etkinlikler dizisini tanımlamaktadır. Dolayısıyla bilişsel kurama göre öğrenme, organizmanın geçirdiği yaşantılar yoluyla yeni deneyim ve bilgilere ulaşmasına bağlıdır (Aydın, 2001; Feldman, 1993).

Bilişsel öğrenme kuramı bilgi işlem süreci ve anlamlı öğrenme kuramları olmak üzere iki temel alt kurama ayrılmaktadır (Cruickshank ve diğerleri, 1995).

2.2.1. Bilgi İşlem Kuramı

Bilgi işlem süreci kuramında dikkat, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellek dikkate alınarak; bilgiyi dikkate alma, kaydetme, yorumlama, daha önce öğrenilenlerle bütünleştirme, saklama, gerektiğinde hatırlama ve yeni bilgilerle bütünleştirme açısından belleğin, öğrenme sürecinde önemli bir işlevi olduğu üzerinde durulmaktadır (Ülgen, 1997; Wortman ve Loftus, Marshall, 1988).

2.2.2. Anlamli Öğrenme (meaningful learning)

Bazı bilişsel öğrenme yaklaşımı kuramcıları bilgi işlem kuramıyla ilgilenirken, bazıları da bilginin nasıl anlamli olacağı ve daha iyi anlaşılması için hangi sıranın takip edilmesi gerekliliği üzerinde yoğunlaşmışlardır. Anlamli öğrenme yaklaşımı alış yoluyla öğrenme (reception learning), buluş yoluyla öğrenme (discovery learning) ve problem çözme yoluyla öğrenme (problem solving) kuramları olmak üzere üç alt boyutta incelenmektedir (Cruickshank ve diğerleri, 1995).

2.3. Yapıcı Öğrenme Yaklaşımı

Yapıcı öğrenme yaklaşımı öğrenme ve öğretme sürecinde Bruner, Piaget ve Vygotsky gibi psikolog ve eğitimcilerin çalışmaları sonucunda ortaya çıkmıştır. Yapıcı öğrenme yaklaşımına göre öğrenenler etkin bir biçimde deneyerek kendi iç dünyalarında bilgiyi kavrayarak yapılandırırılar (<http://tip.psychology.org/theories/constructivism.htm>).

Yapıcılıkta, bilginin bireyin deneyimleri bağlamında içsel olarak yapılandırıldığına inanılır. Her bireyin geçmiş deneyimleri, inançları, algıları farklı olacaktır. Yapıcı görüşe göre öğrenme; öğrencinin bilgiyi edilgen olarak edinmesi değil, bilgiyi anlaması, yorumlaması, farklı bakış açılarını tanıyıp, kendi bakış açısını geliştirmesi, geliştirdiği bu bakış açısını savunabilmesi ve bu öğrenmenin günlük yaşam bağlamında, öğrencinin de bu bağlama katılımı ile gerçekleşmesi görüşüne dayalıdır (Deryakulu, 1995).

Yapıcı öğrenme yaklaşımı bilişsel yapıcılık (cognitive constructivism) ve sosyal yapıcılık (social constructivism) olmak üzere iki başlık altında incelenmektedir (<http://pdts.uh.edu/~ichen/ebook/ET-IT/constr.htm>).

Bilişsel yapıcılık yaklaşımı, İsveçli gelişim psikologu Jean Piaget'in çalışmaları temelinde gelişmektedir. Piaget'in kuramı "yaş" ve "aşama" ögelerinden oluşmaktadır. "Yaş" ve "aşama" çocukların farklı yaşlarda ne anlayıp anlamadığını tahmin etmede kullanılırken, bir gelişim kuramı olarak çocukların bilişsel yeteneklerinin nasıl geliştiğini açıklamaktadır. Piaget'in gelişim kuramına göre insanların verilen bilgileri anında anlayamadıkları ve kullanamadıklarını amaçlar. İnsanlar bilgilerini deneyimleri doğrultusunda yapılandırır. Deneyimler onların kafalarında "şema" yaratma ve "zihinsel örnekler" oluşturmalarına olanak sağlar. Bu şemalar değişebilir, genişleyebilir ve birçok özel durum süreçleri doğrultusunda; asimile ve intibak sağlayabilirler (<http://pds.uh.edu/~ichen/ebook/ET-IT/cognitiv.htm>).

Eğitimde bilgisayar kullanımı alanında en iyi bilinen bilişsel yapıcı kuramcı Papert'dir (1993). Sınıflarda teknoloji kullanılarak yapılan eğitimde yapıcı anlayış hala daha genel bir yer bulamamıştır. Ancak, bu kuram çerçevesinde tasarımlanan birçok uygulama ilerisi için ümit vermektedir. Özellikle, son yıllarda üretilen bazı yazılımlar, videodisk ve CD-ROM uygulamaları bilişsel yapıcı öğrenme kuramına örnek olarak verilmektedir. Öğrencilere, bu uygulamalar içerisinde kendi deneyimlerine göre bilgileri yapılandırma fırsatı verilmektedir (<http://pds.uh.edu/~ichen/ebook/ET-IT/cognitiv.htm>).

Sosyal yapıcılık kuramı Vygotsky'nin çalışmaları sonucunda gelişmektedir. Eğitim teknolojisi alanında sosyal yapıcı kuramına dayalı birçok uygulama hızla artmaktadır. Özellikle öğretilme-öğretme süreçlerinde bilgi ağlarının kullanılmaya başlanması bu kuramın gelişimini hızlandırmıştır, ve gelecek içinde büyük bir ümit vadetmektedir. Sosyal yapıcı kuram, kültürün kritik önemi ve bilişsel gelişim için sosyal içeriğin önemini vurgulamaktadır. Sosyal yapıcı kuramının en iyi bilinen kavramı Vygotsky'nin *gelişim merkezinin alanı* (the zone of proximal development) dir. Bununla beraber sosyal yapıcı kuramının uygulanmasında dört ilke dikkate alınmalıdır (<http://pds.uh.edu/~ichen/ebook/ET-IT/social.htm>).

- Öğrenme ve gelişim bir sosyal, işbirlikli etkinliktir.

- Gelişim merkezinin alanı öğretim programı oluşturma ve ders planlamasına bir kılavuz gibi hizmet eder.
- Okul öğrenmeleri anlamlı bir içerikte meydana gelmeli, ve “gerçek dünya” çocuğun gelişiminde ve öğrenmesinde ayrı düşünülmemelidir.
- Okul dışındaki deneyimler çocuğun okul deneyimleriyle ilgili olmalıdır.

Yapıcı bir öğrenme durumunun özelliği şöyle olmaktadır (Jonassen, Mayes & McAleese 1993; Marsh, 1999; Mergel, 1998; <http://tip.psychology.org/theories/constructivism.htm>).

- İçerik önceden özelleştirilmeyerek, öğrenenin kendi bilgileriyle yapılandırılmalıdır.
- İçerik birden çok duyu organının katılımını içerir.
- Öğrenenlere çözmeleri için özel bir problem sunulur. Öğrenme gerçek içeriklerde meydana gelmelidir.
- Olay süresince problem çözme becerilerinin gelişimi her bir bireyde farklı olmaktadır.
- Öğrenme keşfetme, deneyim ve modelleme doğrultusunda meydana gelir.
- Problemler doğal bir şekilde çözülür.
- Öğrenen kendi adımlarını kurmalı ve gerçekten motive olmalıdır.
- Öğrenenler kendi aralarında iletişim kurmaya cesaretlendirilmelidir.
- Eğitimci aktif bir lider olmalı ve kolaylaştırıcı bir rol üstlenmelidir.
- Eğitimci, öğrenenin olayın fonksiyonel şemasını ve kavramsal yapısını oluşturmasını desteklemelidir.
- Değerlendirme formları öğrenme sürecinin bir bölümüdür.
- Başarısızlığın anlamı, öğrenenin yardıma ihtiyaç duyduğunu gösterir.

2.4. İnsani Eğitim Yaklaşımı (Humanistic Approach)

Öğrenme-öğretme kuramlarıyla ilgili bir diğer yaklaşımda insani eğitim yaklaşımıdır. İnsani eğitim anlayışı öğrencilerin kendileri hakkında olumlu düşünmeleri ve diğer öğrenciler tarafından kabul edilmelerini ister. Bu amaçları başarabilmek için öncelikle her bir öğrenciyi olduğu gibi ve bireysel olarak farklı duygu ve fikirlere sahip olduklarını kabul etmemiz gereğidir. İkinci olarak, kendisinin ve diğer öğrencilerin değerli ve yetenekli olduğudur (Cruickshank ve diğerleri, 1995).

İnsani eğitim yaklaşımı savunucuları insan gelişimini ilerletmek için bazı özel programlar ve fikirler sağlamıştır. Bunlar; Öğretmen etkililik programı (Teacher Effectiveness Training), Okul başarısı daveti (Inviting School Success) ve Değerleri açıklama (Values clarification)'dır (Cruickshank ve diğerleri, 1995).

2.5. Belli Başlı Eğitim Teknolojisi Ürünleri

Bu başlık altında eğitim teknolojisi uygulamalarına yön veren ve ortaya çıktıkları döneme damgasını vuran belli başlı eğitim teknolojisi ürünleri ele alınıp incelenmektedir. İncelenen bu eğitim teknolojisi ürünlerinin ortak yönleri bir diğeri ortaya çıkarken öncekinin temel ilkelerinden yararlanması, ve öncekini eski bir teknoloji konumuna sokmasıdır. Aşağıda her bir teknolojinin ortaya çıkışı, tanımı ve dayandığı kuram veya kuramlar kısaca açıklanmaya çalışılmıştır.

2.5.1. Programlı Öğretim

Geleneksel eğitimde bireyler gruplar halinde eğitildiği için onların öğrenme hız ve yetenekleri arasındaki farkın dikkate alınmadığını ve bunun doğru olmadığını belirten psikolog ve eğitim bilimciler deneysel çalışmalara yönelmişlerdir. Yani, geleneksel eğitim uygulamalarında bireylerin gruplar halinde eğitimine tepki gösteren psikolog ve eğitim bilimcilerin bu yöndeki çalışmaları sonucunda, bireyin kendi kendine, bireysel olarak öğrenmesini sağlayacak yöntemler üzerinde durulmaya başlanmıştır. 1950'lerden itibaren programlı öğretim eğitim teknolojisinin bir ürünü olarak öğrenme-öğretme süreçlerinde yer almıştır (Alkan, 1997; Büyükkaragöz, 1996).

Programlı öğretim, "bir öğretim materyalinde küçük parçalar veya belli bir çerçeveye içerisinde maddeler halinde sunulan bilgilerle ilgili sorulan sorular, bu sorulara verilen cevaplara dayalı tekrar ve pekiştirme sağlayan kendi kendine öğrenme yöntemidir" (Heinich & others, 1996).

Programlı öğretim yöntemine uygun bir öğrenme sürecinde, her öğrencinin bireysel özelliklerinin gözönünde bulundurulması, öğretmenin doğrudan karışmasına gerek olmaması ve öğrencinin kendi kendine öğrenmesi esas olmaktadır (Alkan ve Teker, 1992).

Programlı öğretim, ünlü psikolog Skinner'in pekiştirme ilkeleri esas alınarak ortaya atılmış bir öğretim tekniğidir. Programlı öğretimin temelini oluşturan pekiştirme ilkeleri aşağıdaki gibidir (Alkan ve Teker, 1992; Büyükkaragöz, 1996; Demirel, 1994).

1. Küçük adımlar ilkesi.
2. Etkin katılım ilkesi.
3. Sonuç hakkında anında bilgi alma ilkesi.
4. Bireysel öğrenme hızına göre ilerleme ilkesi.
5. Doğru cevaplar ilkesi.
6. Dereceli (kademeli) ilerleme ilkesi.

Programlı öğretim doğrusal program modeli ve dallara ayrılan program modeli olmak üzere başlıca iki gruba ayrılmaktadır. Aşağıda her iki program modeli ayrı ayrı açıklanmıştır.

a. Doğrusal program modeli.

Skinner'in ismiyle anılan ve Skinner'in öğrenmeye ilişkin şartlanma kuramına dayanan doğrusal program modelinde, her bir programlı maddede öğrenciye bilgi sunulmakta ve soru sorulmaktadır. Öğrenci soruya doğru cevap verirse, yeni bir maddeye geçmekte, eğer soruya yanlış bir cevap verirse ilgili maddeyi kendisine verilen yönergelerle tekrar okuyarak, soruyu yeniden yanıtlamaktadır. Cevap doğru ise, bir sonraki programlı maddeye geçmektedir. Bu süreç davranışçı kuramının uyarı-tepki ve pekiştirme

unsurlarını içermektedir (Cruickshank & others, 1995; Büyükkaragöz, 1996; Demirel, 1994).

b. Dallara ayrılan program modeli

Crowder tarafından geliştirildiği için buna Crowder programı da denilmektedir. Bu program modelinde öğrenci özel ders durumundadır. Bilgiler küçük ünitelere ayrılmıştır. Ortalama bir sayfa olan bilgi ünitesini öğrenci okuduktan sonra kendisine konu ile ilgili bir soru sorulur. Öğrenci kendisine cevap olarak verilen seçeneklerden sadece birini seçmek zorundadır. Öğrencinin seçtiği cevap, sunulan konuyu anlayıp anlamadığını ve izleyen üniteye geçebilecek durumda olup olmadığını belirler. Öğrencinin verdiği cevap yanlış veya en doğrusu değilse, öğrenci doğru cevabı bulmak için tekrar ünite başına dönecektir (Büyükkaragöz, 1996).

Crowder'e göre, öğretme ve öğrenmede istenen bir sonuca emin olarak ulaşmak için, ya bu sonucu temin edecek yanılmayan bir sürece veya bu sonuca ulaşıldığını saptayacak araçlara sahip olmalı ve bu saptamaya göre gerekli tedbirleri almalıdır. Bu konuda Skinner, süreci tercih ederken Crowder, araçları ve önlemleri tercih etmektedir. Burada araçlar, çoktan seçmeli sorular ve önlemler de programın dallarıdır (Alkan ve Teker, 1992).

Dallara ayırma yaklaşımında, öğrenme kuramları ile ilgili herhangi bir varsayımdan hareket edilmez. Bu yaklaşım, öğretme-öğrenme süreçleri ile ilgili bir kuram olmaktan çok birçok eğitsel maksatlar için kullanılabilir yazılı gereçler hazırlama tekniğidir. Bu programlamada, öğrencinin çoktan seçmeli bir sorudan tercih ettiği veya seçtiği cevabın, onu yeni bir öğrenme gereğine yöneltmede otomatik olarak kullanabileceği varsayımı esas alınır. Sorular, esas itibarıyla, öğrenme durumunu teşhis maksadıyla kullanılmakta ve teşhis sonundaki farklı durumlara göre farklı dallar alternatif olarak kullanılmaktadır. Öğrenci, bir hata yaptığında ana programdan bir dala alınır ve burada gerekli bilgi verildikten sonra ana program kanalına yöneltilir (Alkan ve Teker, 1992).

2.5.2. Bilgisayar Destekli Öğretim

Bilgisayar destekli öğretim kavramının ortaya atılışı 1960'lı yıllardan sonra olmuş, 1970'li yıllarda A.B.D.'deki üniversitelerin bünyelerinde

bilgisayar destekli öğretim çalışmalarına ve araştırmalarına yer verilmeye çalışılmıştır (Demirel, 1994).

Bilgisayar destekli öğretim Köksal tarafından “öğrencinin bir bilgisayar ucu başında, öğrencilerin gösterebilecekleri türlü tepkiler gözönünde bulundurularak hazırlanmış bir dersyazılım ile karşılıklı etkileşimde bulunarak kendi öğrenme hızına göre kullanılabildiği öğretim türü, bu soruna ilişkin uygulama ve araştırma alanı” olarak tanımlanmaktadır (Keser, 1991).

Bir başka tanıma göre bilgisayar destekli öğretim, bir alanın (matematik, fizik, kimya, yabancı dil vb.) öğretiminde bilgisayarın öğretmen ve öğrenciye yardımcı bir araç olarak kullanılmasını ifade etmektedir. Başka bir deyişle, bilgisayar destekli öğretim öğretimde bilgisayarın, öğrencinin daha etkin öğrenmesini sağlamak amacıyla kullanılması demektir (Demirel, Seferoğlu ve Yağcı, 2001).

Bilgisayar destekli öğretimin temelinde programlı öğretim olduğundan programlı öğretimin dayandığı ilkeler bilgisayar destekli öğretimde ilkeleri olarak kabul edilmektedir (Keser, 1988).

Bilgisayar destekli öğretimin gerçekleşme biçimi ile ilgili olarak çok farklı gruplandırmalar yapılmaktadır. Keser (1988), konuya ilgili çeşitli kaynakları inceleyerek yaptığı araştırmada, bilgisayar destekli öğretimin gerçekleşme biçimlerinin; gösterim, alıştırma ve uygulama, benzetim, diyalog kurma, problem çözme, eğitici oyunlar, bilgi deposu, yaratıcı etkinlikler ve test yapma olarak sınıflanabileceğini belirtmiştir.

Bilgisayar destekli öğretim belli bir dersin özel hedeflerine göre önceden hazırlanmış bir dersyazılımında bulunan bilgilerin bilgisayar aracılığıyla öğrenciye sunulmasını göstermektedir. Bilgisayar destekli öğretimin temeli programlı öğretimin ilkeleri kabul edildiğinden, özellikle alıştırma ve uygulama yazılımlarında edimsel koşullamanın uyarım-tepki-pekiştireç yapısının egemen olduğu görülmektedir (Cruickshank & others, 1995).

Bilgisayar destekli öğretim, programlı öğretimin bir doğurgusu olduğundan genellikle bilgisayarın belleğine yüklenen ders yazılımları

doğrusal programlama veya dallara ayrılan programlama yöntemlerine göre ve programlı öğretimin ilkeleri esas alınarak hazırlanmaktadır (Keser, 1988).

Tarihsel olarak Skinner'in bilgisayar destekli öğretime katkısı 1950'lerde deneysel bulguların doğrusal öğretme programlarına uygulanmasıyla olmuştur.

Doğrusal programlı öğrenme ile öğretim Skinner'in deyimiyle (1968) "pekiştireçlerin süreklilik gösterecek şekilde düzenlenmesi işlemi" olmaktadır. Doğrusal programlamanın bilgisayar destekli öğretime başlıca katkısı dönüt olgusuna verdiği önem ve öğrenme etkinliğinin bireyselleştirilmesi yönündeki ısrarıdır. Fakat doğrusal programlardaki "dönüt sadece doğru yanıtın sonra verilmelidir" görüşü dönütlerin bilgi inşası ve davranış değiştirme sürecindeki önemini (doğru yanıtlar arkasına saklanarak) görmezlikten gelmektedir. Elbette bir öğrenme ünitesi moleküler büyüklükteki birimlere ayrılarak, öğrenciye sunulursa, yanlış yanıt vermek için hiçbir gerekçe kalmaz ve dönüt sadece doğru yanıtın sonra verilmelidir, sonucuna ulaşılabilir (Akpınar, 1999).

Dallara ayrılan programlar doğrusal programlardan farklı olarak bilgilerin sunulduğu birimi daha büyük tutabilmektedir. Ekran(lar)da öğrenme malzemesi sunulduktan sonra öğrenciye sorular (genelde çoktan seçmeli) yöneltilmektedir. Soruyu veya soruları doğru yanıtlayan öğrenci bir sonraki bilgiye (ekrana) geçebilmektedir. Eğer öğrenci yanlış yanıt verirse, yanıtın niteliğine göre (seçeneğe göre) öğrenci ilgili bilgiye tekrar yönlendirilir veya hatasını düzeltmesine yardımcı olacak bilgi örüntüsüne yönlendirilir. Böylelikle öğrenci yaptığı hatanın kaynağını veya nedenini bulabilir. Bu teknik Crowder (1959) tarafından ABD Hava Kuvvetlerinde geliştirilmiş ve bireylerin eğer uygun şekilde kılavuzlanırlarsa hatalarından da öğrenebilecekleri düşüncesi üzerine inşa edilmiştir. Dallanmalı programlar günümüz bilgisayar eğitimlerinin (tutorial) ilk sürümüdür (<http://cet.boun.edu.tr/ets/bde/dallanmalı.htm>).

Dallanmalı bilgisayar programları doğrusal programlardan farklı kılan diğer özellikler de şunlardır: 1) Öğrenciye sadece doğru yanıt verdiği zaman değil, öğrencinin yanıtı yanlış olduğunda da davranışı hakkında bilgi

vermektedir. II) Doğrusal programların hatalardan, yani yanlış yanıtlardan mümkün olduğunca kaçınmasına ve hata olasılığını en aza indirmek için öğrenme adımlarını küçük tutmasına karşın, dallanmalı programlar öğrenci hatasını bir başlangıç noktası olarak alır ve bunu düzeltecek yolları yeni ekranlarda sunmaya çalışır. III) Skinner'in küçük adımlar ilkesinin aksine, dallanmalı programlar öğrenme materyalini genellikle bir bütün olarak sunarlar. Böylelikle, öğrencinin bilgi bütünü'nün parçalarını daha anlamlı ve ilişkisel olarak görebileceğini savunurlar (<http://cet.boun.edu.tr/ets/bde/dallanmali.htm>).

Başka bir görüşe göre davranışçı öğretim anlayışında; gereksinim saptama, davranışsal amaçları saptama, öğretim etkinliklerini gerçekleştirme (içeriği sunma), performans değerlendirme ve geribildirim (pekiştirme) verilmesi döngüsünün izlenmesi (Cooper, 1993) bilgisayar destekli öğretim uygulamalarında davranışçı kuramın ilkelerinin etkileri olarak yorumlanmaktadır (Deryakulu, 1995).

Bilgisayar destekli öğretimin, programlı öğretim gibi, yeni kavram ve bilgileri öğretme amaçlı kullanımında öğrenenleri yaratıcı çalışmalara ve problem çözme çalışmalarına yönelttiğinden bilişsel yaklaşım öğrenme kuramından da yararlandığı belirtilmektedir (Cruickshank & others, 1995). Ayrıca, bilgisayar destekli öğretim için yazılım hazırlanırken bilişsel alan kuramcılarının geliştirdiği algı, dikkat, bilgilerin paylaşılması ile ilgili ilkelere de uyulmaktadır (Erdem ve Akman, 1995).

2.5.3. Web Destekli Öğretim

Web destekli öğretimin temelinde programlı öğretim ve bilgisayar destekli öğretim yer almaktadır. Web destekli öğretimin gelişimi 1990'lı yıllarda bilgi ağlarından İnternetin ortaya çıkması ve kullanımının yaygınlaşmaya başlamasıyla olmuştur.

Birçok kaynakta Web destekli öğretim ile Web-temelli öğretim aynı anlamda anılmaktadır. Uygulanışları bakımından incelendikleri zaman web-temelli öğretim tek başına uygulanabilirken, Web destekli öğretim belli bir konunun öğretimine destek sağlamak amacıyla öğretmenle birlikte kullanılmaktadır. Web-temelli eğitimde öğrenme-öğretme sürecini yöneten ve

yönlendiren farklı uzmanlık alanlarından oluşan uzmanlar grubu veya belli bir komisyon olurken, web destekli öğretimin yönetimi tamamıyla öğretmene bağlıdır. Web destekli öğretim bir yerde bilgisayar destekli öğretime de benzetilebilir. Fakat, web destekli öğretim yetenekleri bilgisayar destekli öğretimin yeteneklerinden daha farklı ve çeşitlidir. Web destekli öğretim bilgisayar destekli öğretimin tüm yeteneklerini bünyesinde barındırırken, ek olarak öğrenciye evrensel nitelikte hizmetler sunabilmektedir. Önemli olan öğretmenin bilgi kaynaklarına öğrenciyi yönlendirebilmesi ve öğrencisinde bilgiye açlık hissetmesidir.

Yukarıda yapılan değerlendirmelere dayalı olarak Web destekli öğretim “Öğrencilerin bir konu veya dersle ilgili öğrenmelerini daha üst seviyelere çekebilmede diğer öğretim yöntem ve tekniklerinin yetersiz kaldığı durumlarda öğrenme-öğretme sürecini desteklemek amacıyla, bilgisayar teknolojisinin donanımsal ve yazılımsal yetenekleri ile birlikte bilgi ağları da kullanılarak farklı bilgi ortamlarında bulunan bilgilerin paylaşımında eşzamanlı veya farklı zamanlı öğrenme sağlayan ortam” olarak tanımlanabilir.

Web destekli öğretimin gerçekleşebilmesi için İnternete bağlı bilgisayar veya bilgisayarlar, önceden hazırlanmış veya öğretmen tarafından değerlendirilerek seçilmiş konularla ilgili Web site veya sayfaları olması yeterli olmaktadır.

Web destekli öğretim, Web’in sahip olduğu özelliklerden yararlanılarak öğretimsel bilginin ve etkinliklerin iletiminde yeni bir yaklaşımdır. Ancak Web kendi başına öğrencilerin öğrenmelerini geliştirme gücüne sahip değildir. Diğer öğrenme ortamlarının desenlenmesinde olduğu gibi, öğretim kuramlarının, öğretimi desenleme modellerinin ve stratejilerinin Web’in bir öğretim ortamı olarak kullanılabilmesi için uygulanması gerekmektedir (Kurubacak, 1999).

Güngeçtikçe, Web destekli öğretim ortamları öğrencilerin tüm Dünya ile iletişim kurmalarını sağlayan sanal bir öğrenme çevresi konumuna gelmektedir (Kurubacak, 1999).

Web destekli öğretim uygulamalarında öğrenci isterse konu uzmanları, diğer ülkelerde bulunan öğrenciler, öğretmenler ve hatta devlet başkanları ile

ders saatleri içerisinde veya dışında belli bir konuyla ilgili tartışabilmekte, bilgi paylaşımında bulunabilmekte, işbirliğine dayalı projeler gerçekleştirebilmektedir. Bu uygulamaları web ortamının sağladığı e-mail, sohbet odası (chat), tartışma grupları, web temelli oyun gibi özelliklerinden yararlanarak yapabilmektedir.

Web destekli öğretimin dayandığı belli başlı öğrenme kuramları bulunmaktadır. Web destekli öğretimin uygulama biçimlerine göre yararlandığı öğrenme kuramları değişmektedir. Örneğin alıştırma yapma amaçlı kullanıldığında davranışçı yaklaşımın edimsel koşullama kuramından yararlanır. Web destekli alıştırma çalışmaları programlı öğretim ve bilgisayar destekli öğretimde olduğu gibi öğrenciye bir soru sorulur, öğrenci bu soruya doğru cevap verirse “tebrikler, diğer soruya geçebilirsiniz” gibi bir mesaj ile karşılaşır ve diğer soruya geçer. Öğrencinin cevabı yanlış ise “cevabınız yanlış, tekrar deneyiniz” gibi bir mesaj ile karşılaşır. Öğrenci ilgili soruyu tekrar cevaplamaya çalışır. Bu kez cevabı doğru ise “cevabınız doğru, diğer soruya geçebilirsiniz” gibi bir mesaj ile karşılaşır ve diğer soruya geçer. Fakat, öğrencinin cevabı yine yanlış ise bu kez öğrencinin karşısına “cevabınız yanlış, lütfen ilgili bölümü tekrar okuyunuz” mesajı çıkar. Öğrenci ilgili düğmeye bastıktan sonra sorunun doğru cevabı ile karşılaşır ve soruyla ilgili bilgileri tekrar ettikten sonra diğer soruya geçer.

Bu uygulama tamamıyla edimsel koşullamanın uyarı-tepki-pekiştireç modeline uygun bir şekilde yürütülür. Bu süreçte olumlu ve olumsuz pekiştireci görebiliriz. Örneğin öğrenci ilgili maddeyi ilk denemesinde yanıtlamışsa “tebrik ediliyor” olması olumlu bir pekiştirecin olduğunu gösterirken, ikinci denemesinde doğru yanıtlasa bile “tebrik edilmemesi” olumsuz bir pekiştireç olarak değerlendirilebilir.

Web destekli öğretim uygulamasında öğrencinin ders sonuna doğru veya ilgili alıştırma çalışmasını yaptıktan sonra konu ile ilgili oyun oynaması Vygotsky'nin sosyal yapıcı öğrenme kuramından yararlandığını göstermektedir. Öğrenci ilgili oyunları tek başına veya diğer kişilerle oynayabilir. Önemli olan öğretmen oyunları seçerken konu ile ilgili olmasına dikkat etmesidir. İnternet ortamında bulunan pekçok web sitesi kullanıcılarına ilgileri doğrultusunda eğitici oyunlar sunmaktadır.

Yapıcı öğrenme kuramı, öğrencilerin bilgiyi kendi deneyimleri sonunda yapılandırdığını açıklamaktadır. Deneyimle öğrenmenin bir yolu da oyun ve simülasyonlardır. Oyunlar öğrencilerin mücadele etmelerini sağlar. Oyunlar eğlenceli olmakla birlikte, birçoğu işbirliği ve grup etkileşimi sağlamaktadır. Son yıllarda eğitsel amaçlı oyun ve simülasyonların artması öğretim biçimlerinin daha çok sosyal yapıcı öğrenme kuramı yönüne kaydığını göstermektedir (<http://pds.uh.edu/~ichen/ebook/ET-IT/congames.htm>).

Web destekli öğretim uygulamasında öğrencilerin sohbet odasını (chat) kullanarak kendi aralarında bir konu üzerinde tartışma yapması yapıcı öğrenme yaklaşımının sosyal öğrenme kuramından yararlandığını göstermektedir. Burada öğrenciler bir konunun çözümü veya fikirlerin paylaşımında sohbet odasını kullanarak yazılı olarak tartışmaktadırlar. Sohbet odasının kullanılarak tartışma yapılması geleneksel anlamdaki, derslik ortamında yapılan tartışmalara göre daha etkili olmaktadır. Sohbet odası ortamındaki tartışmaya sınıfın tüm üyeleri aktif bir şekilde katılmakta, beyninden geçen fikirleri yazılı olarak diğer arkadaşlarına yansıtılmaktadır. Bu durum, grup üyelerinin işbirlikli bir şekilde belli bir konuyu tartışarak bilgi paylaşımına gittikleri ve bu sürecin sonunda yeni bilgileri kendi iç dünyalarında yapılandırarak öğrendikleri şeklinde açıklanmaktadır (Maddux, Johnson & Willis, 1997; <http://pds.uh.edu/~ichen/ebook/ET-IT/collab.htm>).

Yine yukarıda açıklandığı gibi öğrencilerin tartışma panosuna mesaj bırakması, bırakılan mesajları seçerek cevap vermeside bir yerde sosyal yapıcı öğrenme kuramından yararlandığını göstermektedir. Sosyal yapıcılığın öğretim biçimlerine baktığımız zaman sosyal yapıcı öğrenme kuramının başarılı bir şekilde işe koşulmasında teknoloji esastır. Aşağıda sosyal yapıcı öğrenme ve öğretmenin işe koşulmasında bilgi teknolojisiyle ilgili bazı örnekler görülebilir (<http://pds.uh.edu/~ichen/ebook/ET-IT/social.htm>).

- Tele iletişim araçlarından e-mail, chat, discussion board (tartışma panosu) gibi araçlar diyalog kurma, tartışma ve görüşmelerin etkileşimli olmasını sağlayarak anlamların sosyal yapılanmasını sağlar.

- Bilgi ağlarındaki yazılım programları işbirlikli yazım çalışmalarına uygun bir platform sağlar.
- Simülasyonlar nükleer bir santralin çalışması gibi gerçek dünya içeriğinde bulunan bazı durumlarla ilgili öğrenmeleri anlamlı kılar.

Web destekli öğretim doğru bir şekilde tasarınılır ve uygulanırsa yapıcı öğrenme kuramlarının gelişimini bir çok ortamla destekleyebilir. Bu ortamların bazıları şunlardır (<http://tip.psychology.org/theories/constructivism.htm>).

- Bilgi bankalarından; Hypertext, Hypermedia, Tekrar kullanılabilir öğrenme objeleri (reusable learning objects), WebQuests.
- Simülasyonlar.
- Mikrodünyalar (microworlds).
- Web ortamında bulunan oyunlar.
- Sanal ortamlar.
- Web-ortamlı iletişim.
- Web ortamıyla uyumlu uygulama yazılımları.

Sonuç olarak web destekli öğretimin dayandığı öğrenme-öğretme kuramlarının birden fazla olduğu söylenebilir. Alıştırma amaçlı kullanıldığında davranışçı yaklaşım, bilgi aktarıcı, problem çözme ve buluş yoluyla öğretim şeklinde kullanıldığında bilişsel yaklaşım, iletişim kurma, ortak proje yapma ve tartışma amaçlı kullanıldığında ise yapıcı öğrenme yaklaşımı temelinde şekillendiği görülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölüm altında araştırma modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve uygulama, verilerin çözümü ve yorumlanması, süre ve olanaklara yer verilerek, her bir alt başlıkla ilgili yapılan çalışmalar ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Araştırma Modeli

İngilizce dilbilgisi öğretiminde Web destekli öğretimin öğrenci başarısına etkisini incelemeyi amaçlayan (1. ve 3. alt amaçlar) bu araştırma, 2x3'lük bir Split-plot (karışık) desen çerçevesinde yürütülmüştür. Desenin birinci faktörünü "farklı izleme gruplarında olmayı (deney-kontrol), ikinci faktörünü ise "bağımlı değişkenlere ilişkin tekrarlı ölçümleri (öntest-sontest-kalıcılık testi)" göstermektedir (Büyüköztürk, 2001).

Çalışmanın iki bağımlı değişkeni vardır. Birinci değişkeni İngilizce dilbilgisi başarısı, ikinci değişkeni ise İngilizceye ilişkin tutumlardır. Bağımsız değişkeni ise uygulanan öğretim yöntemi olup, Web destekli öğretim yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemi olmak üzere iki düzeyi vardır. Araştırmanın 5. ve 6. alt amaçları ise nitel bir araştırma çerçevesinde yürütülmüştür.

Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için yansızlık kuralı dikkate alınarak deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. İngilizce dilbilgisi öğrenirken Web desteği alanlar "deney grubu"nu, almayanlar ise "kontrol grubu"nu temsil etmektedir. Araştırma modelinin şekilsel görünümü ve kullanılan simgelerin anlamları Çizelge 1'de sunulmuştur.

Çizelge 1. Araştırma Deseni

Grup	Atama	Öntest	Bağımsız Değişken	Sontest	Kalıcılık Testi
G _D	R	O ₁ (I) ve O ₁ (T)	Web Destekli Öğretim (X)	O ₃ (I) ve O ₃ (T)	O ₅ (I)
G _K	R	O ₂ (I) ve O ₂ (T)	Geleneksel Öğretim	O ₄ (I) ve O ₄ (T)	O ₆ (I)

G_D= Deney grubu

G_K= Kontrol grubu

R= Yansız atama

O₁ (I) =Deney grubu İngilizce dilbilgisi öntesti

O₁ (T)= Deney grubu İngilizce tutum ölçeği öntesti

O₂ (I)= Kontrol grubu İngilizce dilbilgisi öntesti

O₂ (T)= Kontrol grubu İngilizce tutum ölçeği öntesti

X= Web destekli öğretim

O₃ (I) = Deney grubu İngilizce dilbilgisi sontesti

O₃ (T)= Deney grubu İngilizce tutum ölçeği sontesti

O₄ (I) = Kontrol grubu İngilizce dilbilgisi sontesti

O₄ (T)= Kontrol grubu İngilizce tutum ölçeği öntesti

O₅ (I) = Deney grubu kalıcılık testi

O₆ (I) = Kontrol grubu kalıcılık testi

Çalışma Grubu

Araştırmanın denekleri, 2001-2002 öğretim yılı birinci yarı yılında KKTC Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Dairesine bağlı Lapta Yavuzlar Lisesi'nde öğrenim gören Lise birinci sınıf öğrencileridir. İlgili okulun Lise birinci sınıfında 3 şube bulunmaktadır. Bu okulda her yıl okul müdürlüğü tarafından şubeler oluşturulurken öğrenciler ortaokul diploması başarı durumlarına göre üç

şubeye eşit bir şekilde dağıtılmaktadır. Lise I A şubesinde 29 öğrenci, B şubesinde 29 öğrenci ve C şubesinde 30 öğrenci öğrenim görmektedir.

Yapılan kura çekimi sonucunda B şubesi deney grubu, A şubesi kontrol grubu, ve C şubesi de A ve B şubesinde olup da araştırmaya katılmak istemeyen öğrencilerin geçeceği şube olarak belirlenmiştir.

Deney grubu (B şubesi) ve kontrol grubu (A şubesi) öğrencilerine çalışma hakkında açıklama yapıldıktan sonra böyle bir çalışmaya gönüllü olarak katılmak istemeyen öğrencilerin C şubesindeki gönüllü arkadaşlarıyla yer değiştirmekte serbest oldukları söylenmiştir. Yapılan açıklamadan sonra deney ve kontrol gruplarındaki tüm öğrenciler böyle bir çalışmaya gönüllü olarak katılmak istediklerini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin belli başlı özellikleri bakımından, araştırmanın sonuçlarını etkileyecek oranda büyük farklılıkları olup olmadığını belirlemek, eğer gerekiyorsa yeniden gruplamaya gitmek amacıyla deney ve kontrol grubu öğrencilerine Ek.1'de örneği verilen Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerini, belli başlı özellikleri bakımından denkleştirmeye yönelik bilgiler aşağıda belirtilmiştir.

Sadece kontrol grubunda bulunan bir erkek öğrenci deney ve kontrol grubu belirlendikten sonra öntest olarak uygulanan İngilizce Dilbilgisi Testi'nde bulunan maddelerin hepsini doğru yanıtladığından araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. İlgili öğrenci böyle bir araştırmaya katılma konusunda gruplama olmadan önce gönüllü olduğundan, bulunduğu kontrol grubunda bırakılmış, fakat kişisel bilgiler, öntest, sontest, kalıcılık testiyle ilgili bilgileri istatistiksel analizlere dahil edilmemiştir.

Cinsiyet: Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyet dağılımlarıyla ilgili veriler Çizelge 2'de verilmiştir.

Çizelge 2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyet Dağılımları

Grup	Cinsiyet	f	%
Deney	Erkek	14	48.3
	Kız	15	51.7
Kontrol	Erkek	13	46.4
	Kız	15	53.6

Araştırmaya katılan öğrencilerin 27'si erkek 30'u kızdır. Çizelge 2'de deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin erkek kız dağılımlarının hemen hemen aynı sayıda olduğu görülmektedir. Bu oranlara dayalı olarak her iki grup birbiriyle denk sayılabilir.

Evde Bilgisayarı Olma Durumu: Araştırmaya katılan öğrencilerin evinde bilgisayar olma durumlarıyla ilgili veriler Çizelge 3'de görülebilir.

Çizelge 3. Deney ve Kontrol Grubu Deneklerinin Evde Bilgisayarı Olma Durumuna Göre Dağılımları

Grup	Bilgisayarı Olma Durumu	f	%
Deney	Evet	3	10.3
	Hayır	26	89.7
Kontrol	Evet	1	3.6
	Hayır	27	96.4

Araştırmaya katılan toplam 57 öğrenciden 53'nün evinde bilgisayar bulunmazken, sadece 4 öğrencinin evinde bilgisayar bulunmaktadır. Kontrol grubunda 1 (%3.6) öğrencinin evinde bilgisayar bulunurken, deney grubunda ise 3 (%10.3) öğrencinin evinde bilgisayar bulunmaktadır. Bu oranlara göre her iki grupta yer alan öğrencilerin evinde bilgisayar olma durumlarının araştırma sonucunu etkileyebilecek sayıda olmadığı söylenebilir.

İngilizce Kursuna Katılma: : Araştırmaya katılan öğrencilerin okulun açtığı İngilizce kursuna katılma durumlarıyla ilgili veriler Çizelge 4'de verilmiştir.

Çizelge 4. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin İngilizce Kursuna Katılma Durumu Dağılımları

Grup	İngilizce Kursuna Katılma Durumu	f	%
Deney	Evet	9	31
	Hayır	20	69
Kontrol	Evet	11	39.3
	Hayır	17	60.7

Araştırmaya katılan öğrencilerin 20'si okulun açtığı İngilizce kursuna katılmaktadır. Kontrol grubunda 11 (%39.3) öğrenci okulun açtığı İngilizce kursuna katılırken, deney grubunda 9 (%31) öğrenci İngilizce kursuna katılmaktadır. Her iki gruptaki rakamlara bakıldığında zaman zaman okulun açtığı İngilizce kursuna yaklaşık olarak aynı sayıda öğrencinin katıldığı görülmektedir. Yani, İngilizce kursuna katılma durumunun, her iki gruptaki öğrencilerin İngilizce dilbilgisi başarı ortalamalarını hemen hemen aynı oranlarda etkileyebileceği savunulabilir.

Kişisel Bilgi Formundan elde edilen bilgiler çerçevesinde deney ve kontrol gruplarının homojen bir yapı içerisinde olduğu görülmektedir. Yani cinsiyet, evinde bilgisayar bulunma ve İngilizce kursuna katılma değişkenleri her iki grupta İngilizce dilbilgisi başarısını benzer oranlarda etkileyebilecektir. Bu bilgilere dayalı olarak her iki grubun belli başlı özellikler bakımından birbirleriyle denk oldukları söylenebilir.

Veri Toplama Araçları ve Uygulama

Bu araştırmada belirlenen amaçlara objektif bir şekilde ulaşabilmek için, aşağıda açıklanan Web sitesi ile veri toplama araçlarının nasıl hazırlandığı açıklanmaktadır.

Web Sitesi Hazırlama Süreci: Araştırmanın uygulanmasına başlanmadan önce deney grubu öğrencilerinin İngilizce dilbilgisi öğrenmeyle ilgili alıştırma çalışmalarını yapacakları bir web sitesi hazırlanmıştır. Web sitesi hazırlanırken bir bilgisayar yazılım uzmanından yardım alınmıştır. Hazırlanan Web sitesi çoğunluğu eğitim teknolojisi alanında çalışan eğitim bilimi uzmanlarının ve ders öğretmeninin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan ve ders öğretmeninden gelen görüş ve öneriler doğrultusunda ilgili Web sitesine birtakım düzeltmeler ve eklemeler yapılmıştır. Daha sonra ilgili web sitesi araştırmacının nezaretinde 3 Lise öğrencisine kullanırılmıştır. Öğrenciler ilgili Web sitesini kullanırken araştırmacı tarafından gözlemler yapılmıştır. Son olarak, öğrencilerin kullanırken zorlandıkları kısımlar yeniden gözden geçirilerek, ilgili Web sitesi web destekli öğretim uygulaması için hazır hale getirilmiştir.

Belli bir hazırlama sürecinden sonra son şekli verilen “Web Destekli İngilizce Öğreniyorum” sitesi aşağıda belirtilen özellikleri taşımaktadır.

- Kullanıcı kılavuzu.
- Uygulama okuluyla ilgili bilgi.
- Araştırma kapsamında yer alan İngilizce dilbilgisi hedef ve davranışları.
- Araştırma kapsamında yer alan İngilizce dilbilgisi konuları.
- Araştırma kapsamında yer alan İngilizce dilbilgisi konularıyla ilgili alıştırmalar.
- Sohbet odası (chat)
- Tartışma tahtası.
- Pen pal (mektup arkadaşlığı).
- İngilizce öğrenmeyle ilgili oyunlar.
- İngilizce – Türkçe sözlük.
- İlgili siteler.
- Elektronik mektup (e-mail).

- Duyurular.
- Ödevler.
- Görüşler.

Web sitesini hazırlama sürecinde değişik işlevleri bulunan yazılımlardan yararlanılmıştır. Alıştırmaların hazırlanmasında Java, Macromedia Course Builder for Dreamwear 4, Front Page 2002, Windows Word yazılımları kullanılmıştır. Web sayfaları ise Java, Macromedia Dreamwear 4, Front Page 2002, Paint Shop pro 7, Corel Draw 9 ve Notepad yazılımları kullanılarak hazırlanmıştır.

Hazırlanan Web sitesi biri esas (www.mebnet.net/web_english) diğeri (www.neu.edu.tr/web_english) yedek olmak üzere iki farklı servere yüklenilmiştir. Ek 2'de hazırlanan Web sitesinde bulunan belli başlı bölümlerin örnek sayfaları verilmiştir. Ayrıca hazırlanan web sitesinin tamamı raporla birlikte sunulan CD ROM'da bulunmaktadır. Ayrıca ilgili site istenilen bilgisayara kurulabilir. Hazırlanan web sitesi 7.96 MB büyüklüğünde olup, 91 klasör ve 3.916 dosyadan oluşmaktadır.

İngilizce Dilbilgisi Testi: Deneysel işlemin başında öntest, sonunda sontest ve kalıcılık testi olarak uygulanan bu araç ile; deney ve kontrol gruplarının İngilizce dilbilgisi giriş, sonuç ve öğrenmede kalıcılık davranışları belirlenmiştir. Her iki gruba da aynı test aracı uygulanmıştır. Ayrıca, aynı test aracı öğrenmede kalıcılığın belirlenmesi bakımından deneysel işlemde beş hafta sonra her iki gruba tekrar uygulanmıştır. Bu bilgi toplama aracı araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

İngilizce Dilbilgisi Testi'nin hazırlanma süreci şu şekilde gelişmiştir. Aracın geçerlilik çalışması uzman grubunun görüşüne dayalı olarak kapsam geçerliliğine bakılarak yapılmıştır. Öncelikle, deneysel işlem sırasında uygulanan konular ders öğretmeni ile birlikte belirledikten sonra, ilgili hedef ve davranışlar yazılmıştır. Yazılan hedef ve davranışların uygunluğu için KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Talim ve Terbiye Dairesi uzmanları, İngilizce öğretmenleri, Yakın Doğu Üniversitesi, Girne Amerikan Üniversitesi ve Atatürk Öğretmen Akademisi'nde bulunan İngiliz dilbilimcisi, İngilizce dil öğretimi, eğitim teknolojü, program geliştirme ve ölçme ve değerlendirme uzmanlarının

görüşlerine sunulmuştur. İlgili hedef ve davranışlar belirlendikten sonra herbir davranış için iki soru maddesi yazılmıştır. Yazılan soru maddeleri hedef ve davranış listesiyle birlikte yeniden ilgili uzman grubunun görüşüne sunulmuştur. İlgili gruptan gelen eleştiriler doğrultusunda "İngilizce Dilbilgisi Testi" ön deneme için hazır hale getirilmiştir. Hazırlanan hedef ve davranış listesi Ek 3'de, konu listesini ise Ek 4'de verilmiştir.

Hazırlanan İngilizce Dilbilgisi Testi 177 öğrencinin bulunduğu bir öndeneme grubuna uygulanarak güvenilirlik ve madde analizi çalışması yapılmıştır. Ek 1'de öndeneme için alınan izin yazısı ve öndeneme çalışmasının yapıldığı okul görülebilir.

İngilizce Dilbilgisi Testi'nin standart biçime getirilmesinde yapılan madde analizi çalışmasıyla ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

- Ayıricılık gücü .40 dan yukarı bir değere sahip olan tüm maddeler test kapsamına alınmıştır.
- Bir davranışla ilgili her iki madde de ayıricılık gücü olarak .40 altında bir değer almışsa, belirlenen davranışların testte temsil edilebilmesi için .30'un üzerinde değer alan madde test kapsamına alınmıştır (eğer her iki maddede .30'un üzerinde değer almışsa en yüksek değere sahip olan seçilmiştir).
- Ayıricılık gücü değeri .20'nin altında olan maddeler test kapsamına alınmamıştır. Sadece 23. madde (.26) ve 54. madde (.15) temsil ettiği davranışın önemliliği bakımından İngilizce ders öğretmeni ve İngiliz dilbilimi uzmanlarının görüşleri doğrultusunda, ve bu maddelerde iyileştirmeler yapılarak test kapsamına alınmıştır.
- Madde analizi sonucunda test kapsamına alınan maddelerin zorluk derecelerine göre sayıları şöyle oluşmuştur.

Kolay seviyede .70 - .81 : 19 Madde

Orta seviyede .45 - .69 : 39 madde

Zor seviyede .24 - .38 : 2 Madde

Binbaşıoğlu'na (1983) göre güçlük indeksinde 0.00-0.39 arası olanlar güç soruları, 0.40-0.69 arası olanlar orta güçlükte soruları, 0.70 – 1.00 arasında olanlar da kolay soruları gösterir (s.76).

- Ayıricılık güçleri iyi derecede olduğu için test kapsamına alınan kolay seviyedeki maddeler (toplam 19 madde) özlerine dokunulmadan kök veya çeldiricileri yeniden gözden geçirilerek zorlaştırılmıştır.
- Test kapsamına alınan 60 maddenin ortalama güçlük seviyesi .62 olarak hesaplanmıştır.
- Bu sonuçlara bağlı olarak test kapsamına seçilen maddelerin büyük bir çoğunluğunun zorluk derecesinin orta seviyede toplandığı söylenebilir.
- Yapılan ayıricılık gücü ve madde güçlüğü analizleri sonuçlarına dayalı olarak hazırlanan testte bazı davranışlar iki madde, bazıları ise bir madde ile temsil edilmiştir.

Öndeneme sonucunda "İngilizce Dilbilgisi Testi" bilgi toplama aracının KR.20 güvenilirlik katsayısı 0.93 olarak hesaplanmıştır. Yine istatistik uzmanlarının görüşleri doğrultusunda İngilizce Dilbilgisi Testi'nin güvenilirlik hesaplaması İki-yarı test yöntemine göre de yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda birinci yarı için alpha değeri 0.87, ikinci yarı için ise 0.88 olarak hesaplanmıştır. Testin tümü için ise 0.87 (Spearman-Brown) olarak hesaplanmıştır. İngilizce Dilbilgisi Testinin maddeleri üzerinde yapılan madde analizi sonuçlarına göre araç kapsamında bulununan 82 madde, bazı maddelerin ayıricılık gücü ve madde güçlük derecesi kabul edilebilir oranların altında olduğu için, uzman görüşüne dayalı olarak elenerek madde sayısı 60'a düşürülmüştür. Ek 5'de herbir maddenin ayıricılık gücü ve madde güçlük derecesiyle ilgili yapılan istatistiksel hesaplamalarla ilgili bilgiler ayrıntılı olarak görülebilir. Yine, Ek 9'da "İngilizce Dilbilgisi Testi"nin kapsamında yer alan 60 madde görülebilir.

İngilizce Tutum Ölçeği: Bu ölçme aracı araştırmanın başında ve sonunda deney ve kontrol gruplarına uygulanarak, deneklerin İngilizce'ye

yönelik tutumlarındaki değişimler belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada Gürel (1986) tarafından geliştirilen “İngilizce'ye İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır (Ek 10). Ölçekte Likert tipi 44 ifade vardır. Bunlardan tek numaralı 22 cümle bir yarı, çift numaralı 22 cümle diğer yarı olmak üzere eşdeğer iki yarı oluşturulmuştur. Her yarıda 11 olumlu ve 11 olumsuz ifade bulunmaktadır. Ölçeğin bütünü 22 olumlu ve 22 de olumsuz olmak üzere toplam 44 oluşturmaktadır. Ölçeğin güvenirlik katsayıları iki yarı puanları arasındaki korelasyon hesaplanarak elde edilmiştir. Hesaplama şu formül kullanılmıştır.

$$R_x = 2 r_{12} / 1 + r_{12}$$

R_x = Ölçeğin güvenirliği

r_{12} = Öğrencilerin iki yarıdan aldıkları puanlar arasındaki korelasyon katsayıları.

Ölçeğin ön uygulama ve dönem başı ve sonunda verilen iki asıl uygulama sonuçlarına göre hesaplanan güvenirlik katsayıları aşağıda verilmiştir.

Çizelge 5. İngilizce Tutum Ölçeğinin Güvenirlik Katsayıları

Uygulamalar	r_{12}	r_x
Ön Uygulama	0.95	0.97
1. Uygulama	0.89	0.94
2. Uygulama	0.90	0.95

Çizelge 5' de ölçeğin güvenirliliğinin yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca aynı ölçek Aytürk (1999) tarafından yapılan bir yüksek lisans tezi çalışmasında da kullanılmıştır.

“İngilizceye İlişkin Tutum Ölçeği” daha önce Türkiye'de geliştirilip standart hale getirildiği için bu ölçeğin Kıbrıs Türk kültürüne uyumluluğunu sağlamak amacıyla uyarlama çalışması yapılmıştır. Bu bağlamda 22 maddesi

olumlu 22 maddesi de olumsuz olmak üzere toplam 44 maddesi bulunan araç 130 öğrenciye uygulanmıştır.

“İngilizceye İlişkin Tutum Ölçeği”nde yer alan her bir madde “Tamamen Katılıyorum (5)”, “Katılıyorum (4)”, “Kararsızım (3)”, “Katılmıyorum (2)” ve “Kesinlikle Katılmıyorum (1)” şeklinde ifade edilen beşli skala ile değerlendirilmektedir. Elde edilen veriler, olumlu maddelerin seçeneklerine sırasıyla 5’ten 1’e kadar bir değer verilerek, olumsuz maddelerin seçeneklerine ise sırasıyla 1’den 5’e kadar bir değer verilerek kodlanmıştır. Elde edilen en yüksek toplam puan (220) en olumlu tutumların, en düşük toplam puan (44), en olumsuz tutumların göstergesidir. “Kararsızım” seçeneği işaretlenerek elde edilebilecek en yüksek toplam puan da (132), yönü belli olmayan durumların göstergesidir. Yani 132 puanın üzerindeki puanlar olumlu tutumlara, bu puanın altındaki puanlar ise olumsuz tutumlara yöneliktir.

Uygulama sonunda yapılan istatistiksel analizler sonucunda ilgili aracın Cronbach Alpha güvenilirlik değeri 0.96 olarak hesaplanırken, maddelerin madde-toplam korelasyonu ise 0.37 ile 0.86 arasında değişen değerlerde hesaplanmıştır (Ek 6).

Ayrıca “Bilgisayara İlişkin Tutum Ölçeği”nin yapı geçerliliği için faktör analizi çalışması yapılmıştır. Faktör analizi, aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel tekniktir. Faktör analizinde aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin ayıklanmasında dikkate alınan ölçütlerden birisi de, maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerlerinin yüksek olmasıdır. Yani, faktör yük değerinin, 0.45 ya da daha yüksek olması, uygulamada az sayıda madde için bu sınır değerinin 0.30’a kadar indirilebileceği önerilmektedir (Büyüköztürk, 2002). Bu araştırmada faktör analizi sonuçlarına göre madde seçiminde bu değerler ölçüt olarak kabul edilmiştir.

Faktör analizi çalışması sonucunda maddelerin birinci faktör yük değerlerinin 0.39 ile 0.87 arasında değiştiği gözlenmektedir (Ek 6). Faktör yük değerlerinin yüksek olması, ölçeğin birbirleriyle yüksek düzeyde ilişkili olan maddelerden oluştuğu ve İngilizceye ilişkin tutumlar olarak tanımlanan yapıyı ölçtüğünü göstermektedir. Yapılan faktör analizi sonucunda tek bir faktörün

açıkladığı varyans %43.3 olarak hesaplanmıştır. Büyüköztürk'e (2002) göre tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyans %30 ve yukarısı olması yeterli görülmektedir.

Elde edilen bu istatistiksel analiz sonuçlarına dayalı olarak, "İngilizceye İlişkin Tutum Ölçeği" Kıbrıs Türk kültürüne uygun bir ölçektir. Öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla kullanıldığında geçerli ve güvenilir sonuçlar verebilir.

Kişisel Bilgi Formu: Deneysel işlem öncesinde deney ve kontrol gruplarını değişik değişkenler bakımından eşleştirmek için geliştirilen bir bilgi toplama aracıdır. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin cinsiyet, evinde bilgisayarı olma durumu ve İngilizce kursuna katılma durumlarını tespit etmek için kullanılmıştır. Uygulanan Kişisel Bilgi Formu Ek 7'de görülebilir.

Ders Dışı Çalışma Formu: Deneysel uygulamadan sonra deney ve kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce dersine ders dışı çalışma durumları ve yararlandıkları kaynakları belirlemek için geliştirilen bir bilgi formudur. Uygulanan ders dışı çalışma formu ile deneklerin uygulama başladıktan sonra okulun düzenlediği İngilizce kursuna katılma durumu, özel İngilizce dersi alma, bireysel çalışma durumu ve yararlandığı kaynak ve kişilerle ilgili veriler toplanmıştır. Toplanan bu veriler daha sonra İngilizce Dilbilgisi Testi ve İngilizce Tutum Ölçeği puanları ile karşılaştırılarak incelenmiştir. Uygulanan Ders Dışı Çalışma Bilgi Formu Ek 8'de görülebilir.

Web Destekli İngilizce Öğrenmeye İlişkin Öğrenci Görüşleri:

Sadece deney grubu deneklerinden görüşme yöntemi ile toplanan bu veriler ile, Web destekli İngilizce öğrenmeye ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Denekler, İngilizce Dilbilgisi Testi öntest ve sontestten aldıkları puanların farkları dikkate alınarak 4 ayrı küçük gruba ayrılmıştır.

Deneklerle görüşme yapılmadan önce eğitim teknolojisi uzmanlarının görüşüne başvurularak bir görüşme formu hazırlanmıştır (Ek 11).

Uygulama tamamlandıktan sonra denekler, önceden oluşturulan gruplara göre okul ortamında oluşturulan görüşme odasına alınarak her bir denekin görüşü alınmıştır. Görüşme odasında deneklerin kendilerini rahat hissetmesi için sosyal bir ortam oluşturulmaya dikkat edilmiştir.

Ders Öğretmeni Görüşleri: Araştırmayla ilgili uygulama başladıktan sonra deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin İngilizce dersindeki durumlarının nasıl olduğuna yönelik öğretmen görüşüne başvurulmuştur. Bu amaçla bir görüşme formu (Ek 12) oluşturularak ders öğretmeni ile yüz yüze görüşülmüştür. Ayrıca ders öğretmeninden web destekli öğretime yönelik görüşlerini içeren bir yazı yazması istenmiştir (Ek 13).

Uygulama

Araştırmaya katılan deney grubu öğrencileri bilgisayar kullanımı konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmalarından dolayı, bilgisayar kullanımı konusunda bir ön etkinliğe gerek duyulmamıştır. Çünkü, deney grubu öğrencileri Ortaokul öğrenimleri süresince bir öğretim yılı boyunca bilgisayar dersi almışlar ve yine uygulamanın yapıldığı sırada da haftada 2 saat bilgisayar dersi almaktaydılar.

Uygulama öncesinde araştırmaya katılan deney grubu denekleri ile toplam üç saatlik bir bilgilendirme toplantısı yapılmıştır. Yapılan toplantılarda deney grubu deneklerine;

- çalışma hakkında bilgilendirme,
- **Web destekli İngilizce öğreniyorum** sitesini tanıtmaya,
- **Web destekli İngilizce öğreniyorum** sitesini kullanım becerisi geliştirme,
- uygulama süresince bilgisayar laboratuvar ortamında kendilerinden beklenen öğrenci davranışları,
- Öğretmenden yardım alma,

konularında ders öğretmeni ve araştırmacı tarafından bilgi ve beceriler kazandırılmıştır.

DeneySEL işlemin yürütüldüğü zaman içerisinde İngilizce dilbilgisi alıştırmaya çalışmaları deney grubu ile okulun bilgisayar laboratuvarında, kontrol grubu ile de sınıf ortamında yapılmıştır. Her iki grupta haftada 6 saat İngilizce dersi görmüşlerdir. Bu sürenin 4 saati konuşma, yazma, okuma, ve dinlemeyle ilgili bilgi ve becerilerin yanında ağırlıklı olarak dilbilgisi konularının

öğrenilmesi, 2 saati de dilbilgisi konularıyla ilgili alıştıırma çalışmalarını içermiştir. Deney grubu öğrencilerine ilgili dilbilgisi konularıyla ilgili bilgilerin öğretilmesi sınıf ortamında yapılırken, alıştıırma çalışmaları ise Web destekli yapılmıştır. Kontrol grubu öğrencileri ise aynı konuları ve alıştıırmaları aynı sürede sınıf ortamında yapmışlardır.

Deney grubu öğrencileri İngilizce dilbilgisine ait konuları bir öğretim dönemi boyunca web-english sitesini kullanarak;

- alıştıırma sorularını çözme,
- alıştıırma amaçlı oyun oynama,
- alıştıırma amaçlı sohbet yapma (chat),
- alıştıırma amaçlı tartışma tahtasına mesaj bırakma-alma etkinliklerini yaparak, öğrendiklerini pekiştirmeye çalışmışlardır.

Kontrol grubu öğrencileri ise sınıf ortamında ilgili İngilizce dilbilgisi konularını;

- kağıt üzerinde alıştıırma sorusu çözme,
- alıştıırma amaçlı oyun oynama,
- dilbilgisi kurallarını kullanarak tartışma yapma etkinliklerini yaparak, öğrendiklerini pekiştirmeye çalışmışlardır.

Uygulama sırasında araştırmacıda her oturumda hazır bulunmuştur. Denekler tarafından Web_english sitesi kullanılırken karşılaşılan sorunları ilk önce ders öğretmeni çözmeye çalışmıştır, ders öğretmeninin çözemediği teknik düzeydeki sorunları ise araştırmacı kendisi çözmeye çalışmıştır.

Uygulama saatleri başlamadan önce, bilgisayar laboratuvarında bulunan tüm bilgisayarlar, web-english sitesinin ana sayfası açılarak deneklerin kullanabileceği bir konuma getirilmiştir.

Uygulama yapılan bilgisayar laboratuvarında toplam 20 bilgisayar, denek grubunda ise 29 öğrenci bulunduğundan her oturumda 9 bilgisayarın başına dönüşümlü olarak iki öğrenci oturtulmuştur.

Uygulama sırasında İnternette daha verimli yararlanabilme ve ilgili web sitelerine daha hızlı bağlanabilmek için web_english sitesi öğretmen

bilgisayarına yüklenilmiştir. Tüm bilgisayarlar öğretmen bilgisayarına bağlı olduğundan, bu bilgisayar uygulama sırasında bir server görevi görmüştür. Bunun yanında belirli tarihlerde grup üyelerinin dışındaki İnternet kullanıcılarıyla sohbet (chat) yapma, tartışma tahtasına mesaj bırakma ve okumada sadece 5 bilgisayar aktif (online) bir biçimde İnternete bağlı çalıştırılmıştır. Geri kalan bilgisayarlar ise öğretmen bilgisayarına bağlı off line bir biçimde çalıştırılmıştır. Denekler, grup üyelerinin dışındaki İnternet kullanıcılarıyla sohbet (chat) yapma, tartışma tahtasına mesaj bırakma ve okuma etkinliklerini dönüşümlü ve yeterli sayıda yapmışlardır.

Verilerin Çözümü ve Yorumlaması

Araştırma ile ilgili elde edilen veriler, istatistik uzmanlarının görüşleri doğrultusunda uygun istatistiksel teknikler kullanılarak analiz edilmiş, daha sonra çizelgeler oluşturularak açıklanmış ve yorumlanmıştır.

Araştırmada 1.1. alt amacı cevaplamaya yönelik toplanan verilerin analizinde İlişkisiz örneklem t-testi (Independent samples t-test), ilişkili örneklem için t-testi (paired samples t-test) ve Kovaryans (ANCOVA) analizi kullanılarak çözümlenmiştir. İlgili istatistik analiz teknikleri kullanılmadan önce kendi varsayımlarını karşılayıp karşılamadıklarına bakılmıştır. Yani, toplanan verilerin analizinde kullanılmalarının uygunluğu test edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının öntest, sontest, ve kalıcılık testi puanları arasındaki farkının anlamlılığını analiz etmede ilişkisiz örneklem için t-testi kullanılmıştır. İlişkisiz örneklem için t-testi, iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2002).

Analizden önce İlişkisiz örneklem için t-testinin aşağıda belirtilen varsayımlarının (Büyüköztürk, 2001) karşılanıp karşılanmadığına bakılmıştır.

1. İki grup birbirinden bağımsızdır.
2. Bağımlı değişken en az aralık ya da oran ölçeğindedir.

Deneyel işlem başlamadan önce deney ve kontrol grupları yansız atamayla oluşturulduğundan t-testinin birinci varsayımı karşılanmıştır. Veri

toplamada kullanılan İngilizce dilbilgisi testi eşit aralıklı bir ölçek olduğundan böylece t-testinin ikinci varsayımında karşılanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının herbirinin ayrı ayrı öntest-sontest, sontest-kalıcılık testi ve öntest-kalıcılık testi ortalama puanlarının karşılaştırılmasında ilişkisiz örneklem için t-testi (paired samples t-test) analiz tekniği kullanılmıştır. İlişkili örneklem için t-testi, ilişkili iki örneklem arasındaki farkın sıfırdan (birbirinden) anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2002).

Analizden önce ilişkili örneklem için t-testinin aşağıda belirtilen varsayımlarının (Büyüköztürk, 2002) karşılanıp karşılanmadığına bakılmıştır.

1. Bağımlı değişkene ait puanlar (ölçümler) en az aralık ölçeğindedir.
2. İlişkili iki ölçüm setine ait fark puanları normal bir dağılım gösterir.

Veri toplamada kullanılan İngilizce dilbilgisi testi eşit aralıklı bir ölçek olduğundan ilişkili örneklem için t-testinin birinci varsayımı karşılanmıştır. İkinci varsayımı karşılamaya yönelik olarak iki ölçüm setine ait fark puanlarının normal bir dağılım gösterdiği varsayılmıştır.

Kovaryans analizi, deneklerin deney öncesi İngilizce dilbilgisi testi puanlarının deney sonrasındaki sontest puanları üzerindeki etkisi sabitlenmekte, böylece gruplar arasındaki farkın sadece deneysel işleme bağlanmasını sağlamaktadır (Büyüköztürk, 2001).

Gruplar arası karşılaştırma yapmadan önce ANCOVA'nın aşağıda belirtilen varsayımlarının (Büyüköztürk, 2000, 2001, 2002) karşılanıp karşılanmadığına bakılmıştır:

1. Grupların bağımlı değişkene ilişkin puanları normal dağılmaktadır.
2. Grupların bağımlı değişkene ilişkin varyansları eşittir.
3. Araştırmaya katılanların öntest ve sontest puanları arasında doğrusal bir ilişki vardır.
4. Grupların önteste göre sontest istatistik puanlarını tahminde kullanılacak regresyon doğrularının eğilimleri (regresyon katsayıları) eşittir.

Deney ve kontrol gruplarında İngilizce dilbilgisi sontest puanlarının normal dağılımdan aşırı bir sapma gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla hesaplanan z-istatistiği deney grubu için 1.00 ($p>.05$) ve kontrol grubu için 1.00'dir ($p>.05$). Bu bulgu İngilizce dilbilgisi sontest puanlarının deney ve kontrol gruplarında normal bir dağılım gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Varyansların eşit olup olmadığını test etmek amacıyla uygulanan Leven'in F-testi sonucuna göre iki grubun sontest puanlarının varyanslarının eşit olduğu bulunmuştur ($F_{(1;55)}=0.45$, $p>.05$).

Deney ve kontrol grubu deneklerinin öntest ve sontest puanları arasındaki korelasyonlar Pearson Momentler Çarpım Korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır. Buna göre öntest-sontest İngilizce dilbilgisi testi puanları arasındaki korelasyon katsayısı toplamda 0.28, deney grubunda 0.21 ve kontrol grubunda 0.40 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara bakarak öntest-sontest puanları arasında düşük, fakat pozitif bir ilişki vardır.

Dördüncü varsayımı açıklamaya yönelik olarak öntest İngilizce dilbilgisi puanlarına göre sontest İngilizce dilbilgisi puanlarının tahminine ilişkin deney ve kontrol grubu için hesaplanan regresyon doğruların eğilimlerinin eşit olup olmadığı, sontest puanları üzerinde grupxöntest ortak etki testi ile incelenmiştir. Bu test sonucuna göre iki regresyon doğrusuna ait eğilimlerin (regresyon katsayılarının) eşit olduğu bulunmuştur ($F_{(1;54)}=4.66$, $p>.03$).

Araştırmada 3. alt amacı cevaplamaya yönelik toplanan verilerin analizinde ilişkisiz örneklem t-testi (Independent samples t-test), ilişkili örneklem için t-testi (paired samples t-test) ve karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA (two-way ANOVA for mixed measures) kullanılarak çözümlenmiştir. İlgili istatistik analiz teknikleri kullanılmadan önce kendi varsayımlarını karşılayıp karşılamadıklarına bakılmıştır. Yani, toplanan verilerin analizinde kullanılmalarının uygunluğu test edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının İngilizceye yönelik tutum öntest, sontest, puanları arasındaki farkının anlamlılığını analiz etmede ilişkisiz örneklem için t-testi kullanılmıştır. Deneysel işlem başlamadan önce deney ve kontrol grupları yansız bir şekilde oluşturulduğundan t-testinin "iki grup birbirinden

bağımsızdır” varsayımı karşılanmıştır. Veri toplamada kullanılan İngilizce dilbilgisi testi eşit aralıklı bir ölçek olduğundan böylece t-testinin “bağımlı değişken en az aralık ya da oran ölçeğidir” varsayımında karşılanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının herbirinin ayrı ayrı İngilizceye yönelik tutum öntest-sontest ortalama puanlarının karşılaştırılmasında ilişkisiz örneklem için t-testi (paired samples t-test) analiz tekniği kullanılmıştır. Veri toplamada kullanılan İngilizce dilbilgisi testi eşit aralıklı bir ölçek olduğundan ilişkili örneklem için t-testinin birinci varsayımı karşılanmıştır. İkinci varsayımı karşılamaya yönelik olarak da iki ölçüm setine ait fark puanlarının normal bir dağılım gösterdiği varsayılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının İngilizce’ye yönelik tutum ölçeği öntest-sontest puanları arasındaki anlamlılığı test etmeye yönelik olarak karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA (two-way ANOVA for mixed measures) analiz tekniği kullanılmıştır. Karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA, işlem gruplarına bağlı olarak ilişkisiz ölçümlerin ve zamana bağlı olarak tekrarlı ölçümlerin söz edildiği iki faktörlü karışık (split-plot) desenlede, uygulanan deneysel işlemin etkililiğine ilişkin satırxsütün ortak etkisini ve satır ile sütun faktörlerinin temel etkilerini test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2002).

Gruplar arası karşılaştırma yapmadan önce ANOVA’nın aşağıda belirtilen varsayımların (Büyüköztürk, 2001, 2002) karşılanıp karşılanmadığına bakılmıştır:

1. Bağımlı değişken en az aralık ölçeğindedir.
2. Bağımlı değişkene ilişkin gözlemler (ölçümler) grupların ait oldukları evrende normal dağılım gösterir.
3. Gözlemler, grupların ait oldukları evrenlerde eşit varyansa sahiptir.
4. Gözlemler birbirinden bağımsızdır.
5. Ölçüm setlerinin ikili kombinasyonları için grupların kovaryansları eşittir.

Veri toplamada kullanılan İngilizceye yönelik tutum ölçeği eşit aralıklı bir ölçek olduğundan birinci varsayımı karşılamaktadır.

Deney ve kontrol gruplarında İngilizceye yönelik tutum ölçeği son test puanlarının normal dağılımdan aşırı bir sapma gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla hesaplanan z-istatistiği deney grubu için 0.45 ($p>.05$) ve kontrol grubu için 0.56'dır ($p>.05$). Bu bulgu İngilizceye yönelik son test puanlarının deney ve kontrol gruplarında normal bir dağılım gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Grupların ait oldukları evrenlerde varyanslarının eşit olup olmadığını test etmek amacıyla uygulanan Leven'in F-testi sonucuna göre iki grubun İngilizceye yönelik tutum son test puan varyanslarının eşit olduğu bulunmuştur ($F_{(1;55)}=0.64$, $p>.05$).

DeneySEL işlem başlamadan önce deney ve kontrol grupları "yansız atamaya" oluşturulduğundan ANOVA analiz tekniğinin dördüncü varsayımında karşılanmıştır.

Ölçüm setlerinin ikili kombinasyonları için grupların kovaryanslarının eşit olup olmadığını test etmek amacıyla uygulanan Box's Test sonucuna göre (0.87, $p>.05$) ANOVA'nın beşinci varsayımında karşılanmıştır.

Araştırmanın 5. ve 6. alt amaçları kapsamında toplanan nitel veriler kendi sistematiği içerisinde betimsel analiz tekniğine (Yıldırım, Şimşek, 2000) göre değerlendirilerek açıklanmıştır.

Bu amaç için uygulama okulunda bir görüşme odası hazırlanmıştır. Görüşme sırasında görüşme yapılan deneklerin kendilerini rahat hissetmeleri için sosyal bir ortam oluşturulmaya özen gösterilmiştir. Görüşme sırasında önceden oluşturulan görüşme formundan yararlanılarak deneklere sorular sorulmuştur. Deneklerin verdikleri yanıtlar ses bantlarına kaydedilerek, daha sonra deşifre edilerek açıklanma yoluna gidilmiştir. Deney grubu denekleri dört ayrı grub şeklinde görüşme odasına alınmıştır.

Deşifre edilen veriler, deneklerin görüşlerini yansıtacak şekilde "büyük bir çoğunluk", "çoğunluk", "bazı" ve "bir denek" olmak üzere toparlanarak açıklanmaya çalışılmıştır.

Süre ve Olanaklar

Bu çalışmaya Temmuz 2000'de araştırma önerisinin hazırlanmasına başlanılarak Temmuz 2002'de raporlaştırılmış şekliyle bitirilmiştir. Bu süre içerisinde yapılan işler ve süreleri haftalık olarak Çizelge 6'da verilmiştir. Web sitesinin hazırlanması ve veri toplama araçlarının hazırlanmasıyla ilgili çalışmaların bir kısmı, aynı zaman dilimi içerisinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırma süresince yapılan tüm maddi harcamalar araştırmacı tarafından karşılanmıştır.

Çizelge 6. Çalışma Süresi

YAPILAN İŞLER	SÜRE
• Literatür Taraması	Sürekli
• Araştırma Önerisinin Hazırlanması	Bir Yıl
• Web Sitesi Hazırlama	12 Hafta
• Veri Toplama Araçlarının Hazırlanması	08 Hafta
• Uygulama	12 Hafta
• Verilerin Analizi	04 Hafta
• Araştırma Raporunun Yazılması	12 hafta
• Eğitim Bilimcilere Araştırma Raporunun Okutulup, Eleştiriler Doğrultusunda Düzeltilmesi	06 Hafta

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın alt amaçları doğrultusunda sırasıyla elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

1. İNGİLİZCE DİLBİLGİSİ DÜZEYİNE YÖNELİK BULGULAR

İngilizce dilbilgisi düzeyi ana başlığı altında araştırmanın 1. alt amacına bağlı olarak elde edilen bulgular ele alınarak sırasıyla incelenmiştir.

1.1. Deney ve Kontrol Grubu Deneklerinin İngilizce Dilbilgisi Testi Öntest Puanlarının Karşılaştırılması

Deney grubu ile kontrol grubu deneklerinin İngilizce dilbilgisi testi öntest puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklemlili t-testi (independent-samples t-test) kullanılmıştır. Çizelge 7'de deney grubu ve kontrol grubu deneklerinin İngilizce dilbilgisi testi öntest puanlarıyla ilgili veriler verilmiştir.

Çizelge 7. Deney ve Kontrol Grubu Deneklerinin İngilizce Dilbilgisi Testi Öntest Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	N	\bar{X}	Fark	S	Sd	t	P	Açıklama
Deney	29	19.24		10.13				p>.05
			-.40		55	-.15	.88	Fark
Kontrol	28	19.64		9.80				Anlamsız

Çizelge 7'de Web destekli İngilizce dilbilgisi öğretimi alan deney grubu deneklerinin İngilizce dilbilgisi öntesti puanları ($\bar{X}=19.24$, $S=10.13$) ile geleneksel öğretime göre İngilizce dilbilgisi öğretimi alan kontrol grubu deneklerinin öntest puanlarının ($\bar{X}=19.64$, $S=9.80$) birbirine çok yakın bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. İki grubun İngilizce dilbilgisi testi ortalama puanları arasındaki fark anlamlı değildir ($t=-.28$, $p>.05$).

Bu sonuca göre, deney ve kontrol grubu deneklerinin İngilizce dilbilgisi giriş davranışlarının deneysel işlemde önce birbirine çok yakın olduğu ve

sahip oldukları İngilizce dilbilgisi davranışlarının benzer niteliklerde olduğu söylenebilir.

1.2. Deney Grubu Deneklerinin İngilizce Dilbilgisi Testi Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması.

Deney grubu deneklerinin İngilizce dilbilgisi testi öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi kullanılmıştır. Çizelge 8'de deney grubu deneklerinin İngilizce dilbilgisi testi öntest - sontest puanlarıyla ilgili veriler verilmiştir.

Çizelge 8. Deney Grubu Deneklerinin İngilizce Dilbilgisi Testi Öntest – Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Test	N	\bar{X}	Fark	S	Sd	t	P	Açıklama
Öntest		19.24		10.13				P<.000
	29		23.44		28	8.29	.000	Fark
Sontest		42.68		9.92				Anlamlı

Çizelge 8'de görüldüğü gibi, Web destekli İngilizce dilbilgisi öğretimi alan deney grubu deneklerinin İngilizce dilbilgisi öntest puanları ($\bar{X}=19.24$, $S=10.13$) ile sontest puanları ($\bar{X}=42.68$, $S=9.92$) arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($t=8.29$, $p<.000$).

Bu sonuca bağlı olarak, Web destekli İngilizce öğretiminin deney grubu denekleri üzerinde etkili olduğu, deneklerin deneysel işlemde önce sahip oldukları giriş davranışlarının uygulama sürecinde bir değişime uğradığı ve deneysel işlemde sonra sahip oldukları sonuç davranışları bakımından %100'ün üzerinde bir ilerleme gösterdikleri söylenebilir.

1.3. Kontrol Grubunun İngilizce Dilbilgisi Testi Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması.

Kontrol grubu deneklerinin İngilizce dilbilgisi testi öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi kullanılmıştır. Çizelge 9'da kontrol grubu deneklerinin İngilizce dilbilgisi testi öntest - sontest puanlarıyla ilgili veriler verilmiştir.

Çizelge 9. Kontrol Grubu Deneklerinin İngilizce Dilbilgisi Testi Öntest - Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Test	N	\bar{X}	Fark	S	Sd	t	P	Açıklama
Öntest	28	19.64	16.10	9.80	27	7.43	.000	P<.000 Fark Anlamlı
Sontest		35.75		10.95				

Çizelge 9'da görüldüğü gibi, geleneksel olarak İngilizce dilbilgisi öğretimi alan kontrol grubu deneklerinin İngilizce dilbilgisi öntest puanları ($\bar{X}=19.64$, $S=9.80$) ile sontest puanları ($\bar{X}=35.75$, $S=10.95$) arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($t=7.43$, $p<.000$).

Bu sonuca bağlı olarak, geleneksel öğretimin kontrol grubu denekleri üzerinde etkili olduğu, deneklerin İngilizce dilbilgisi davranışlarını önteste bağlı olarak yaklaşık 3'de 2'nin üzerinde artırdığını söylenebilir. Bu bulguya dayalı olarak geleneksel öğretimin öğrencilerin öğrenmesi üzerinde etkili olduğu ve yeni öğretim uygulamaları karşısında geleneksel öğretimi tümüyle ret etmenin doğru bir yaklaşım olmayacağı söylenebilir.

Ancak eğitim teknolojisinin hedefinin "eğitimde tam öğrenmeyi gerçekleştirme" olduğu ve öğrenenlerin öğrenmesini en üst seviyelere çekmek olduğu unutulmamalıdır. Bu durumda geleneksel öğretimden mümkün olduğunca verimli biçimde yararlanılmaya çalışılmalıdır. Farklı bir bakış açısıyla değerlendirildiği zaman, geleneksel öğretim ve yeni öğretim

yaklaşımları birlikte veya birbirlerinin zayıf olduğu öğretim durumlarında kullanıldığı zaman anlamlı sonuçlar doğurabilirler.

1.4. Deney ve Kontrol Grubunun İngilizce Dilbilgisi Testi Sontest Puanlarının Karşılaştırılması.

Deney ve Kontrol grubu deneklerinin İngilizce dilbilgisi testi sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi kullanılmıştır. Çizelge 10'da deney ve kontrol grubu deneklerinin İngilizce dilbilgisi sontest puanlarıyla ilgili veriler verilmiştir.

Çizelge 10. Deney ve Kontrol Grubu Deneklerinin İngilizce Dilbilgisi Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	N	\bar{X}	Fark	S	Sd	t	P	Açıklama	Ortalama Mutlak Başarı %
Deney	29	42.68		9.92				P<.05	71.13
			6.93		55	2.50	.015	Fark	
Kontrol	28	35.75		10.95				Anlamlı	59.58

Çizelge 10'da Web destekli İngilizce dilbilgisi öğretimi alan deney grubu deneklerinin İngilizce dilbilgisi sontest puanları ($\bar{X}=42.68$, $S=9.92$) ile geleneksel öğretime göre İngilizce dilbilgisi öğretimi alan kontrol grubu deneklerinin sontest puanlarının ($\bar{X}=35.75$, $S=10.95$) arasında 6.93 miktarında bir ortalama farkı görülmektedir. İki grubun İngilizce dilbilgisi sontest ortalama puanları arasındaki fark deney grubu lehine anlamlıdır ($t=2.50$, $p<.05$).

Bu sonuca bağlı olarak, Web destekli İngilizce öğretiminin geleneksel anlamdaki İngilizce öğretime göre öğrenci başarısı üzerinde daha etkili olduğu, öğrencilerin İngilizce dilbilgisi öğrenme başarısını artırdığı ileri sürülebilir.

Bunun yanında çizelge 10'da deney grubu deneklerinin İngilizce dilbilgisi sontestinden elde ettikleri ortalama mutlak başarı yüzdeleri %71.13

olurken, kontrol grubu deneklerinin ortalama mutlak başarı yüzdesi %59.58 olmuştur.

Bu sonuca bağlı olarak deney grubu deneklerinin İngilizce dilbilgisi testi kapsamındaki hedeflere büyük bir oranda ulaştıkları söylenebilir. Erden'e (1998) göre nitelikli bir eğitmeden söz edebilmek için öğrencilerin ortalama başarısının %70-80'ne ulaşması beklenmektedir. Deney grubu deneklerinin kontrol grubu deneklerin göre elde ettikleri bu başarı web destekli öğretimin öğrenci başarısı üzerindeki etkisine bağlanabilir.

1.5. Deney ve Kontrol Grubu Deneklerinin Öntest – Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Deney ve Kontrol grubu deneklerinin önteste göre düzeltilmiş İngilizce dilbilgisi sontest ortalama puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla Kovaryans (ANCOVA) analiz tekniği kullanılmıştır. Çizelge 11'de deney ve kontrol grubu deneklerinin öntest, sontest ve önteste göre düzeltilmiş sontest ortalama puanlarıyla ilgili veriler verilmiştir.

Çizelge 11. İngilizce Dilbilgisi Testi Öntest, Sontest ve Önteste Göre Düzeltilmiş Sontest Ortalama Puanları

Grup	N	Öntest \bar{X}	Sontest \bar{X}	Düzeltilmiş Ortalama \bar{X}
Deney	29	19.24	42.68	42.75
Kontrol	28	19.64	35.75	35.68

Çizelge 11'de deneysel işlem öncesinde İngilizce dilbilgisi puan ortalamasının deney grubunda $\bar{X}=19.24$ ve kontrol grubunda $\bar{X}=19.64$ olduğu görülmektedir. Deneysel işlem sonrasında uygulanan İngilizce dilbilgisi testi puanlarına göre deney grubunun ortalaması $\bar{X}= 42.68$ ve kontrol grubunun da $\bar{X}= 35.75$ 'dir. Deneklerin İngilizce dilbilgisi sontesti düzeltilmiş ortalama puanları deney grubunun $\bar{X}=42.75$ ve kontrol grubunun ise $\bar{X}=35.68$ 'dir.

Düzeltilmiş İngilizce dilbilgisi testi ortalama puanlarına göre, deney grubu denekleri kontrol grubuna göre daha yüksek bir ortalama puanı elde etmiştir. Grupların düzeltilmiş İngilizce dilbilgisi testi ortalama puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin ANCOVA sonuçları çizelge 12'de verilmiştir.

Çizelge 12. Deney ve Kontrol Grubu Deneklerinin İngilizce Dilbilgisi Sontest Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Eta-Kare	Açıklama
Model	1226.515	2	613.258	6.066	.004	.183	P<.01
Öntest (reg)	540.467	1	540.467	5.346	.025	.090	P<.05
Grup	710.928	1	710.928	7.032	.010	.115	P<.05
Hata	5458.944	54	101.092				
Toplam	94635.000	57					

Çizelge 12'de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubunun İngilizce dilbilgisi önteste göre düzeltilmiş sontest ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{(1;54)}=7.032$, $p<.05$). Bu bulgu, uygulanan web destekli öğretimin deneklerin İngilizce dilbilgisi davranışlarında bir farklılığa yol açtığını göstermektedir. Başka bir anlatımla deney grubunun düzeltilmiş sontest ortalama İngilizce dilbilgisi puanı ($\bar{X}=42.75$), kontrol grubunun puanından ($\bar{X}=35.68$) daha yüksektir.

Eta-kare değerleri incelendiğinde ise, uygulanan öğretim yöntemlerinin, öntest puanlarından bağımsız olarak, İngilizce dilbilgisi sontest puanlarındaki değişkenliğin %18.3'ünü açıkladığı görülmektedir.

Yapılan ANCOVA analizi sonuçlarına dayalı olarak, Web destekli İngilizce dilbilgisi öğretiminin geleneksel anlamdaki İngilizce dilbilgisi

öğretimine göre öğrenci başarısı üzerinde daha etkili olduğu, öğrencilerin İngilizce dilbilgisi öğrenme başarısını artırdığı ileri sürülebilir. Yani İngilizce dilbilgisi öğretimi Web destekli yapıldığında öğrenci başarısı artmaktadır. Web destekli öğretimle öğrenciler İngilizce dilbilgisini daha yüksek bir oranda öğrenmektedir.

Bilindiği gibi dil öğretiminde okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri geliştirilmektedir. Dilbilgisi bu dört temel becerinin geliştirilmesine destek sağlamaktadır. Elde edilen bu bulgu, İngilizcenin yazma ve okuma becerilerinin öğretimi Web destekli olarak yapıldığında geleneksel öğretime göre daha etkili olabileceği şeklinde de genellenebilir.

1.6. Deney Grubu Deneklerinin İngilizce Dilbilgisi Testi Kalıcılık Testi - Öntest Puanlarının Karşılaştırılması

Deney grubu deneklerinin İngilizce dilbilgisi kalıcılık testi - öntest puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi (paired samples test) kullanılmıştır. Çizelge 13'de deney grubu deneklerinin kalıcılık testi - öntest puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin veriler verilmiştir.

Çizelge 13. Deney Grubu Deneklerinin İngilizce Dilbilgisi Kalıcılık Testi – Öntest Puanlarının Karşılaştırılması

Test	N	\bar{X}	Fark	S	Sd	t	P	Açıklama
İzleme	29	40.34		9.34				P<.000
			21.1		28	3.97	.000	Fark
Öntest	29	19.24		10.13				Anlamlı

Çizelge 13'de görüldüğü gibi, Web destekli İngilizce dilbilgisi öğretimi alan deney grubu deneklerinin İngilizce dilbilgisi kalıcılık testi puanları ($\bar{X}=40.34$, $S=9.34$) ile öntest puanları ($\bar{X}=19.34$, $S=10.13$) arasında 21.1 miktarında bir ortalama farkı bulunmaktadır. Deney grubunun kalıcılık testi–öntest puan ortalamaları arasında kalıcılık testi lehine anlamlı bir fark vardır ($t=3.97$, $p<.000$).

Deney grubu deneklerinin kalıcılık testi öntest ortalama puanları arasında kalıcılık testi lehine anlamlı bir farkın çıkması, Web destekli İngilizce öğretimin öğrenme üzerindeki başarısını göstermektedir. Denekler web destekli öğretim ile bir davranış değişikliğine giderek, İngilizcedeki dilbilgisi davranışlarını hemen hemen bir kat artırmışlardır. Özellikle kalıcılık testinden sonra bu büyüklükte bir ortalama fark değerinin elde edilmesi, web destekli öğretim uygulaması için oldukça anlamlı olduğu düşünülmektedir.

1.7. Kontrol Grubu Deneklerinin İngilizce Dilbilgisi Testi Öntest - Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması

Kontrol grubu deneklerinin İngilizce dilbilgisi kalıcılık testi - öntest puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi (paired samples test) kullanılmıştır. Çizelge 14'de kontrol grubu deneklerinin kalıcılık testi - öntest puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin veriler verilmiştir.

Çizelge 14. Kontrol Grubu Deneklerinin İngilizce Dilbilgisi Kalıcılık Testi - Öntest Puanlarının Karşılaştırılması

Test	N	\bar{X}	Fark	S	Sd	t	P	Açıklama
İzleme	28	33.82		10.33				P<.000
			14.17		27	7.20	.000	Fark
Öntest	28	19.64		9.80				Anlamlı

Çizelge 14'de görüldüğü gibi, geleneksel olarak İngilizce dilbilgisi öğretimi alan kontrol grubu deneklerinin İngilizce dilbilgisi kalıcılık testi puanları ($\bar{X}=33.82$, $S=10.33$) ile öntest puanları ($\bar{X}=19.64$, $S=9.80$) arasında 14.64 miktarında bir ortalama farkı bulunmaktadır. Kontrol grubunun kalıcılık testi-öntest puan ortalamaları arasında kalıcılık testi lehine anlamlı bir fark vardır ($t=7.20$, $p<.000$).

Bu sonuca dayalı olarak, kontrol grubu deneklerinin kalıcılık testi ile öntest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark çıkması beklenen bir sonuç

diye düşünölmektedir. Kabul edildiği gibi geleneksel anlamdaki öğretim uygulamaları süreci sonunda öğrencilerin davranışlarında bir değişiklik meydana gelmektedir. Bu değişiklik öğretim hizmetinin niteliğine göre düşük seviyede veya yüksek seviyede olabilmektedir. Ancak günümüzde öğrencilerin davranışlarında bir değişikliğin olup olmadığından çok, öğrencilerin öğrenmesini daha yüksek bir seviyeye nasıl çekebiliriz? etkili öğretimi nasıl gerçekleştirebiliriz? daha ekonomik ve verimli bir öğretim nasıl tasarımılayabiliriz? v.b. konular eğitim bilimciler tarafından sürekli olarak tartışılmaktadır.

Bu nedenle geleneksel anlamdaki öğretim uygulamalarında öğrencilerde bir davranış değişikliğinin olması doğal bir sonuç olarak değerlendirilmelidir.

1.8. Deney Grubu Deneklerinin İngilizce Dilbilgisi Testi Sontest - Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması

Deney grubu deneklerinin İngilizce dilbilgisi sontest - kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi (paired samples test) kullanılmıştır. Çizelge 15'de deney grubu deneklerinin sontest - kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin veriler verilmiştir.

Çizelge 15. Deney Grubu Deneklerinin İngilizce Dilbilgisi Sontest - Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması

Test	N	\bar{X}	Fark	S	Sd	t	P	Açıklama
Sontest	29	42.68		9.92				P<.000
			2.34		28	3.97	.000	Fark
İzleme	29	40.34		9.34				Anlamlı

Çizelge 15'de görüldüğü gibi, Web destekli İngilizce dilbilgisi öğretimi alan deney grubu deneklerinin İngilizce dilbilgisi sontest puanları (\bar{X} =42.68, S=10.13) ile kalıcılık testi puanları (\bar{X} =40.34, S=9.34) arasında 2.34

miktarında bir ortalama farkı bulunmaktadır. Deney grubunun sontest – kalıcılık testi puan ortalamaları arasında sontest lehine anlamlı bir fark vardır ($t=3.97$, $p<.000$).

Deney grubu deneklerinin kalıcılık testi ile sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı bir farkın çıkması, sontest ile kalıcılık testi arasında beş (5) haftalık bir zaman dilimin geçmesi, araya şubat tatilinin girmesinden dolayı deneklerin motivasyon durumunda oluşan olumsuzluklar, öğrenmelerin bir kısmının unutulması gibi durumlardan kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Ancak, kalıcılık testi ile sontest arasındaki ortalama farkının yüksek olmayışı olumlu bir sonuç olarak da değerlendirilebilir.

1.9. Kontrol Grubu Deneklerinin İngilizce Dilbilgisi Testi Sontest - Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması.

Kontrol grubu deneklerinin İngilizce dilbilgisi sontest - kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi (paired samples test) kullanılmıştır. Çizelge 16'da kontrol grubu deneklerinin sontest - kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin veriler verilmiştir.

Çizelge 16. Kontrol Grubu Deneklerinin İngilizce Dilbilgisi Sontest - Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması

Test	N	\bar{X}	Fark	S	Sd	t	P	Açıklama
Sontest	28	35.75		10.95				P<.001
			1.92		27	3.62	.001	Fark
İzleme	28	33.82		10.33				Anlamlı

Çizelge 16'da görüldüğü gibi, geleneksel olarak İngilizce dilbilgisi öğretimi alan kontrol grubu deneklerinin İngilizce dilbilgisi sontest puanları ($\bar{X}=35.75$, $S=10.95$) ile kalıcılık testi puanları ($\bar{X}=33.82$, $S=10.33$) arasında 1.92 miktarında bir ortalama farkı bulunmaktadır. Kontrol grubunun sontest – kalıcılık testi puan ortalamaları arasında sontest lehine anlamlı bir fark vardır ($t=3.62$, $p<.001$).

Kontrol grubu deneklerinin kalıcılık testi ile sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı bir farkın çıkması, sontest ile kalıcılık testi arasında beş (5) haftalık bir zaman diliminin geçmesi, araya şubat tatilinin girmesinden dolayı deneklerin motivasyon durumunda oluşan olumsuzluklar, öğrenmelerin bir kısmının unutulması gibi durumlardan kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

1.10. Deney ve Kontrol Grubu Deneklerinin İngilizce Dilbilgisi Testi Kalıcılık Testi Puanlarının Analizi

Deney grubu ile kontrol grubu deneklerinin İngilizce dilbilgisi kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklemlili t-testi (independent-samples t-test) kullanılmıştır. Çizelge 17'de deney grubu ve kontrol grubu deneklerinin kalıcılık testi puanlarıyla ilgili veriler verilmiştir.

Çizelge 17. Deney ve Kontrol Grubu Deneklerinin İngilizce Dilbilgisi Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	N	\bar{X}	Fark	S	Sd	t	P	Açıklama
Deney	29	40.34		9.34				P<.05
			6.52		55	2.50	.015	Fark
Kontrol	28	33.82		10.33				Anlamlı

Çizelge 17'de Web destekli İngilizce dilbilgisi öğretimi alan deney grubu deneklerinin İngilizce dilbilgisi kalıcılık testi puanları ($\bar{X}=40.34$, $S=9.34$) ile geleneksel öğretime göre İngilizce dilbilgisi öğretimi alan kontrol grubu deneklerinin kalıcılık testi puanlarının ($\bar{X}=33.82$, $S=10.33$) arasında 6.52 miktarında bir ortalama farkı görülmektedir. İki grubun İngilizce dilbilgisi testi kalıcılık testi ortalama puanları arasındaki fark deney grubu lehine anlamlıdır ($t=2.50$, $p<.05$).

Kalıcılık testiyle ilgili deney ve kontrol grubu denekleri arasında deney grubu denekleri lehine anlamlı bir ortalama farkının çıkması, Web destekli İngilizce dilbilgisi öğretiminin öğrenenlerin öğrenmeleri üzerinde daha fazla etkili olduğu, uygulamadan belli bir süre geçmesine rağmen geleneksel anlamdaki öğretim üzerindeki üstünlüğünü koruduğu şeklinde yorumlanabilir. Anımsanacağı gibi sontest ölçümlerinde de deney grubu lehine anlamlı bir fark çıkmıştı. Son test ve kalıcılık testi ölçümlerinin paralel çıkması Web destekli dilbilgisi öğretiminin geleneksel anlamdaki öğretime göre daha fazla etkili olduğu şeklinde açıklanabilir.

1.11. Deney ve Kontrol Grubu Deneklerinin Öntest – Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Deney ve Kontrol grubu deneklerinin İngilizce dilbilgisi kalıcılık testi - öntest ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla Kovaryans (ANCOVA) analiz tekniği kullanılmıştır. Çizelge 18'de deney ve kontrol grubu deneklerinin öntest, kalıcılık testi ve önteste göre düzeltilmiş kalıcılık testi ortalama puanlarıyla ilgili veriler verilmiştir.

Çizelge 18. İngilizce Dilbilgisi Testi Öntest, Kalıcılık Testi ve Önteste Göre Düzeltilmiş Kalıcılık Testi Ortalama Puanları

Grup	N	Öntest \bar{X}	Kalıcılık Testi \bar{X}	Düzeltilmiş Ortalama \bar{X}
Deney	29	19.24	40.34	40.42
Kontrol	28	19.64	33.82	33.75

Çizelge 18'de deneysel işlem öncesinde İngilizce dilbilgisi puan ortalamasının deney grubunda $\bar{X}=19.24$ ve kontrol grubunda $\bar{X}=19.64$ olduğu görülmektedir. Deneysel işlem sonrasında uygulanan İngilizce dilbilgisi testi puanlarına göre deney grubunun ortalaması $\bar{X}= 40.34$ ve kontrol grubunun

ortalaması da $\bar{X} = 33.82$ 'dir. Deneklerin İngilizce dilbilgisi kalıcılık testi düzeltilmiş ortalama puanları deney grubunun $\bar{X} = 40.42$ ve kontrol grubunun da $\bar{X} = 33.75$ 'dir.

Düzeltilmiş İngilizce dilbilgisi kalıcılık testi ortalama puanlarına göre, deney grubu denekleri kontrol grubuna göre daha yüksek bir ortalama puanı elde etmiştir. Grupların düzeltilmiş İngilizce dilbilgisi kalıcılık testi ortalama puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin ANCOVA sonuçları Çizelge 19'da verilmiştir.

Çizelge 19. Deney ve Kontrol Grubu Deneklerinin İngilizce Dilbilgisi Testi Kalıcılık Testi - Öntest Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Eta-Kare	Açıklama
Model	1353.271	2	676.636	7.978	.001	.228	P<.01
Öntest (reg)	747.053	1	747.053	8.809	.004	.140	P<.01
Grup	633.837	1	633.837	7.474	.008	.121	P<.01
Hata	4579.606	54	84.808				
Toplam	84559.000	57					

Çizelge 19'da görüldüğü gibi deney ve kontrol grubunun İngilizce dilbilgisi önteste göre düzeltilmiş kalıcılık testi ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{(1;54)} = 7.474$, $p < .01$). Bu bulgu, uygulanan web destekli öğretimin deneklerin İngilizce dilbilgisi davranışlarında bir farklılığa yol açtığını göstermektedir. Başka bir anlatımla, deney grubunun düzeltilmiş kalıcılık testi ortalama İngilizce dilbilgisi puanı ($\bar{X} = 40.42$), kontrol grubunun puanından ($\bar{X} = 33.75$) daha yüksektir.

Eta-kare değeri incelendiğinde ise, uygulanan öğretim yönteminin, öntest puanlarından bağımsız olarak, İngilizce dilbilgisi kalıcılık testi puanlarındaki değişkenliğin %12.1'ni açıkladığı görölmektedir.

Yapılan ANCOVA analizi sonucuna bağlı olarak, Web destekli İngilizce dilbilgisi öğretimının geleneksel anlamdaki İngilizce öğretime göre öğrenci başarısı üzerinde daha etkili olduğu, öğrencilerin İngilizce öğrenme başarısını artırdığı ileri sürülebilir.

Deney ve kontrol grubu denekleri arasında İngilizce dilbilgisi öntest-kalıcılık testi ortalama puanları arasında deney grubu denekleri lehine anlamlı bir farkının çıkması, Web destekli İngilizce dilbilgisi öğretimının geleneksel anlamdaki öğretime göre daha etkili olduğu, öğrencilerin kalıcı izli erişilerini daha yüksek seviyeye çektiği şeklinde de yorumlanabilir. Hatırlanacağı gibi deney grubu denekleri söntest ve kalıcılık testinde de kontrol grubu deneklerine göre daha yüksek ve istatistiksel olarak anlamlı ortalamalar elde etmişlerdir.

Sonuç olarak deney süresince yapılan ölçümler göstermiştir ki, Web destekli öğretim öğrenci başarısı bakımından geleneksel öğretime göre daha etkili olmuştur.

2. FARKLI DEğİŞKENLERE GÖRE DENEKLERİN İNGİLİZCE DİLBİLGİSİ SÖNTEST PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN BULGULAR

Bu başlık altında araştırmanın 2. alt amacı doğrultusunda deney ve kontrol grubu deneklerinin İngilizce dilbilgisi testi puanları cinsiyet, okulun düzenlediği İngilizce kursuna katılma durumu, İngilizce dersine ders dışı çalışma durumu ve diğer öğrenme kaynaklarından yararlanma durumu değişkenlerine göre değerlendirilerek, istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

2.1. Deneklerin Cinsiyetlerine Göre İngilizce Dilbilgisi Testinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması.

Deney ve kontrol grubu deneklerinin İngilizce dilbilgisi sınavından aldığı puanlar ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi kullanılmıştır. Çizelge 20'de deney ve kontrol grubu deneklerinin İngilizce dilbilgisi sınav puanları ile cinsiyetleriyle ilgili veriler verilmiştir.

Çizelge 20. Deneklerin Cinsiyetlerine Göre İngilizce Dilbilgisi Sınav Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	C	N	\bar{X}	Fark	S	Sd	t	P	Açıklama
Deney	E	14	38.07	-8.92	10.54	27	-2.67	.013	P<.05 Fark Anlamlı
	K	15	47.00		7.24				
Kontrol	E	13	35.38	-.68	11.33	26	-.16	.873	P>.05 Fark Anlamsız
	K	15	36.06		11.01				

Çizelge 20'de görüldüğü gibi, Web destekli İngilizce dilbilgisi öğretimi alan deney grubu, cinsiyeti erkek olan deneklerin İngilizce dilbilgisi sınav puanları ($\bar{X}=38.07$, $S=10.54$) ile cinsiyeti kız olan deneklerin İngilizce dilbilgisi sınav puanları ($\bar{X}=47.00$, $S=7.24$) arasında -8.92 miktarında bir ortalama farkı bulunmaktadır. Deney grubunda bulunan erkek denekler ile kız denekler arasında kız deneklerin lehine anlamlı bir fark vardır ($t=-2.67$, $p<.05$).

Yine Çizelge 20'de görüldüğü gibi, geleneksel olarak İngilizce dilbilgisi öğretimi alan kontrol grubu erkek deneklerinin İngilizce dilbilgisi sınav puanları ($\bar{X}=35.38$, $S=11.33$) ile kız deneklerinin İngilizce dilbilgisi sınav puanları ($\bar{X}=36.06$, $S=11.01$) arasında -.68 miktarında çok az sayılabilecek bir ortalama farkı bulunmaktadır. Kontrol grubunda bulunan erkek denekler ile kız denekler arasında anlamlı bir fark yoktur ($t=-.16$, $p<.05$).

Deney grubu deneklerinin cinsiyetlerine göre İngilizce dilbilgisi sontest puan ortalamaları arasında kız öğrenciler lehine ortaya çıkan anlamlı fark oldukça düşündürücüdür. Ortaya çıkan bu anlamlı farkın kontrol grubu deneklerinde olmayışı, bu sonucun değişik açılardan yorumlanmasına yol açmaktadır.

Sadece elde edilen sonuçları göz önünde bulunduran sınırlı bir bakış açısına göre, Web destekli İngilizce dilbilgisi öğretimi uygulamalarında kız öğrenciler daha başarılı olurken, geleneksel anlamdaki öğretim uygulamalarında öğrencilerin cinsiyetleri öğrenmeleri üzerinde etkili olmamaktadır şeklinde yorumlanabilir. Daha geniş bir bakış açısına göre, deney grubu denekleri arasında ortaya çıkan bu farkın başka değişkenlerden kaynaklanabileceği düşünülebilir. Hatta her iki grubun benzer özellikler göstermeyişi bu görüşe destekte olabilir. Anlaşılan, cinsiyetin öğrenci başarısı üzerinde etkisinin olup olmadığı tartışmaları bugün olduğu gibi gelecekte de devam edeceğe benzemektedir.

2.2. Deneklerin İngilizce Kursuna Katılma Durumlarına Göre İngilizce Dilbilgisi Sontestinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması.

Deney ve Kontrol grubu deneklerinin İngilizce dilbilgisi sontestinden aldığı puanlar ile İngilizce kursuna katılma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi kullanılmıştır. Çizelge 21'de deney ve kontrol grubu deneklerinin İngilizce dilbilgisi sontest puanları ile İngilizce kursuna katılma durumlarıyla ilgili veriler verilmiştir.

Çizelge 21. Deneklerin İngilizce Kursuna Katılma Durumlarına Göre İngilizce Dilbilgisi Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	KD	N	\bar{X}	Fark	S	Sd	t	P	Açıklama
Deney	E	9	43.33	.93	9.66	27	.23	.307	P>.05
	H	20	42.40		10.26				<i>Fark Anlamsız</i>
Kontrol	E	14	37.00	2.50	11.58	26	.59	.556	P>.05
	H	14	34.50		10.57				<i>Fark Anlamsız</i>

Çizelge 21'de görüldüğü gibi, Web destekli İngilizce dilbilgisi öğretimi alan ve İngilizce kursuna katılan deney grubu deneklerinin İngilizce dilbilgisi sontest puanları ($\bar{X}=43.33$, $S=10.54$) ile İngilizce kursuna katılmayan deney grubu deneklerinin İngilizce dilbilgisi sontest puanları ($\bar{X}=42.40$, $S=10.26$) arasında .93 miktarında bir ortalama farkı bulunmaktadır. Deney grubunda bulunan ve İngilizce kursuna katılan denekler ile İngilizce kursuna katılmayan denekler arasında anlamlı bir fark yoktur ($t=.23$, $p>.05$).

Yine Çizelge 21'de görüldüğü gibi, geleneksel olarak İngilizce dilbilgisi öğretimi alan ve İngilizce kursuna katılan kontrol grubu deneklerinin İngilizce dilbilgisi sontest puanları ($\bar{X}=37.00$, $S=11.58$) ile İngilizce kursuna katılmayan deneklerinin İngilizce dilbilgisi sontest puanları ($\bar{X}=34.50$, $S=10.57$) arasında 2.50 miktarında çok az sayılabilecek bir ortalama farkı bulunmaktadır. Kontrol grubunda bulunan ve İngilizce kursuna katılan denekler ile İngilizce kursuna katılmayan denekler arasında anlamlı bir fark yoktur ($t=.59$, $p>.05$).

Elde edilen bu sonuçlara dayalı olarak uygulama okulunun düzenlediği İngilizce kursuna katılan denekler ile katılmayan denekler arasında İngilizce dilbilgisi sontestine göre aralarında anlamlı bir fark çıkmayışı, deneklerin İngilizce dilbilgisi sontest başarı puanlarının okulun düzenlediği İngilizce

kursundan etkilenmediği ya da her iki grubunda eşit ölçüde etkilendiği şeklinde yorumlanabilir.

Web destekli öğretim uygulaması açısından deney grubu deneklerinin ortaya çıkan sonuçlarına baktığımız zaman, İngilizce kursuna katılan ve katılmayan deneklerin İngilizce dilbilgisi sınav ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmayışı deneklerin sınav puanlarının İngilizce kursundan etkilenmediğini göstermektedir. Elde edilen bu sonuca bağlı olarak okulda sürdürülen İngilizce kursunun etkililiği ayrı bir inceleme konusu olarak ele alınabilir.

2.3. Deneklerin Ders Dışı Çalışma Durumlarına Göre İngilizce Dilbilgisi Testinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması.

Deney ve Kontrol grubu deneklerinin İngilizce dilbilgisi sınavından aldığı puanlar ile İngilizce dersine kendi değerlendirmelerine göre ders dışı çalışma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla One-Way Anova (ANOVA) kullanılmıştır. Çizelge 22'de deney ve kontrol grubu deneklerinin İngilizce dilbilgisi sınav puanları ile ders dışı çalışma durumlarıyla ilgili verileri ayrı ayrı verilmiştir.

Çizelge 22. Deneklerin İngilizce Dilbilgisi Sınavına Göre İngilizce Dersine Ders Dışı Çalışma Durumlarının ANOVA Sonuçları

Grup	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Açıklama
	Gruplararası	210.80	3	70.26	.69		P>.05
Deney	Gruplarıçi	2545.41	25	101.81		.567	Fark
	Toplam	2756.21	28				Anlamsız
	Gruplararası	72.12	3	24.04	.18		P>.05
Kontrol	Gruplarıçi	3171.13	24	132.13		.908	Fark
	Toplam	3243.25	27				Anlamsız

Çizelge 22'de görüldüğü gibi, deney grubu deneklerinin İngilizce dilbilgisi sınav puanları arasında, kendi belirtmelerine göre İngilizce dersine ders dışı çalışma durumlarıyla ilgili aralarında anlamlı bir fark yoktur ($F_{(3;25)} = .69, p > 0.05$).

Yine çizelge 22'de görülebileceği gibi, kontrol grubu deneklerinin İngilizce dilbilgisi sınav puanları arasında, kendi belirtmelerine göre İngilizce dersine ders dışı çalışma durumlarıyla ilgili aralarında anlamlı bir fark yoktur ($F_{(3;24)} = .18, p > 0.05$).

Elde edilen bu sonuçlar, uygulanan Web destekli öğretim uygulamasında öğrencilerin aldığı puanların İngilizce dersine çalışma alışkanlıklarından etkilenmediği şeklinde yorumlanabilir. Yani, deney ve kontrol grubu deneklerinin İngilizce dilbilgisi sınav başarı durumları üzerinde, ders dışı çalışma alışkanlıkları etkili olmamıştır.

2.4. Deneklerin Ders Kitabı Dışında Diğer Öğrenme Kaynaklarından Yararlanıp Yararlanmama Durumlarına Göre İngilizce Dilbilgisi Testinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması.

Deney ve Kontrol grubu deneklerinin İngilizce dilbilgisi sınavından aldığı puanlar ile ders kitabı dışında diğer öğrenme kaynaklarından yararlanma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi kullanılmıştır. Çizelge 23'de deney ve kontrol grubu deneklerinin İngilizce dilbilgisi sınav puanları ile ders kitabı dışında diğer öğrenme kaynaklarından yararlanma durumlarıyla ilgili veriler verilmiştir.

Çizelge 23. Deneklerin Diğer Öğrenme Kaynaklarından Yararlanıp Yararlanmama Durumlarına Göre İngilizce Dilbilgisi Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	KD	N	\bar{X}	Fark	S	Sd	t	P	Açıklama
Deney	E	10	45.30	3.98	7.66	27	1.02	.313	P>.05
	H	19	41.31		10.86				Anlamsız
Kontrol	E	6	36.16	.53	12.92	26	.10	.919	P>.05
	H	22	35.63		10.70				Anlamsız

Çizelge 23'de görüldüğü gibi, Web destekli İngilizce dilbilgisi öğretimi alan ve İngilizce ders kitabı dışında diğer öğrenme kaynaklarından yararlanan deney grubu deneklerinin İngilizce dilbilgisi sontest puanları ($\bar{X}=45.30$, $S=7.66$) ile İngilizce ders kitabı dışında diğer öğrenme kaynaklarından yararlanmayan deney grubu deneklerinin İngilizce dilbilgisi sontest puanları ($\bar{X}=41.31$, $S=10.86$) arasında 3.98 miktarında bir ortalama farkı bulunmaktadır. Deney grubunda bulunan denekler arasında İngilizce ders kitabı dışında diğer öğrenme kaynaklarından yararlanan ve yararlanmayanlar arasında anlamlı bir fark yoktur ($t=1.02$, $p>.05$).

Yine çizelge 23'de görüldüğü gibi, geleneksel olarak İngilizce dilbilgisi öğretimi alan ve İngilizce ders kitabı dışında diğer öğrenme kaynaklarından yararlanan kontrol grubu deneklerinin İngilizce dilbilgisi sontest puanları ($\bar{X}=36.16$, $S=12.92$) ile İngilizce ders kitabı dışında diğer öğrenme kaynaklarından yararlanmayan kontrol grubu deneklerinin İngilizce dilbilgisi sontest puanları ($\bar{X}=35.63$, $S=10.70$) arasında .53 miktarında bir ortalama farkı bulunmaktadır. Kontrol grubunda bulunan denekler arasında İngilizce

ders kitabı dışında diğer öğrenme kaynaklarından yararlanan ve yararlanmayanlar arasında anlamlı bir fark yoktur ($t=.10$, $p>.05$).

3. İNGİLİZCEYE YÖNELİK TUTUMLARA İLİŞKİN BULGULAR

Bu başlık altında araştırmanın 3. alt amacı doğrultusunda deney ve kontrol grubu deneklerinin İngilizceye yönelik tutum ölçeğinden elde edilen öntest-sontest puanlarıyla ilgili bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Deneklerin İngilizceye yönelik öntest-sontest tutum puan ortalamaları ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir.

3.1. İngilizceye Yönelik Tutum Öntest Puanlarının Karşılaştırılması

Deney grubu ile kontrol grubu deneklerinin İngilizceye yönelik tutumlarının öntest puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklemlili t-testi (independent-samples t-test) kullanılmıştır. Çizelge 24'de deney grubu ve kontrol grubu deneklerinin İngilizceye yönelik tutum öntest puanlarıyla ilgili veriler verilmiştir.

Çizelge 24. Deney ve Kontrol Grubu Deneklerin İngilizce Yönelik Tutum Öntest Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	N	\bar{X}	Fark	S	Sd	t	P	Açıklama
Deney	29	150.96	-1.35	26.98	55	-.18	.85	$p>.05$ <i>Fark</i>
Kontrol	28	152.32		28.36				<i>Anlamsız</i>

Çizelge 24'de Web destekli İngilizce dilbilgisi öğretimi alan deney grubu deneklerinin İngilizceye yönelik tutum öntest puanları ($\bar{X}=150.96$, $S=26.98$) ile geleneksel öğretime göre İngilizce dilbilgisi öğretimi alan kontrol grubu deneklerinin öntest tutum puanlarının ($\bar{X}=152.32$, $S=28.36$) birbirine çok yakın

bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. İki grubun İngilizce dilbilgisi testi ortalama puanları arasındaki fark anlamlı değildir ($t=-.18, p>.05$).

Bu bulguya göre, deney ve kontrol grubu deneklerinin İngilizceye yönelik tutum giriş davranışlarının deneysel işlemde önce birbirine çok yakın olduğu, ve sahip oldukları İngilizceye yönelik tutumlarının benzer olduğu söylenebilir. Ayrıca, deneysel işlemin başında her iki grupta İngilizceye yönelik tutumlarının “kararsızım”la “katılıyorum” seçenekleri arasında olduğu görülmektedir. Yani, her iki grupta tutumları deneysel uygulamadan önce olumlu yöndedir.

3.2. Deney Grubunun İngilizceye Yönelik Tutumlarının Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması.

Deney grubu deneklerinin İngilizceye yönelik tutumlarının öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi kullanılmıştır. Çizelge 25’de deney grubu deneklerinin İngilizceye yönelik tutum öntest - sontest puanlarıyla ilgili veriler verilmiştir.

Çizelge 25. Deney Grubu Deneklerinin İngilizceye Yönelik Tutum Öntest - Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Test	N	\bar{X}	Fark	S	Sd	t	P	Açıklama
Öntest		150.96		26.98				P>.05
	29		5.51		28	.76	.45	Fark
Sontest		156.48		24.04				Anlamsız

Çizelge 25’de görüldüğü gibi, Web destekli İngilizce dilbilgisi öğretimi alan deney grubu deneklerinin İngilizceye yönelik tutum öntest puanları ($\bar{X}=150,96$ S=26.98) ile sontest puanları ($\bar{X}=156.48$, S=24.04) arasında az oranda bir ortalama farkı ($\bar{X}=5.51$) bulunmaktadır. Deney grubunun

İngilizceye yönelik tutum öntest – sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur ($t=.76$, $p>.05$).

Bu bulgulara dayalı olarak, Web destekli İngilizce öğretiminin deneklerin İngilizceye yönelik tutumlarını istatistiksel olarak anlamlı olmasada önteste göre belli bir oranda artırdığı söylenebilir. Gerçi, deneklerin İngilizceye yönelik tutum öntest puanlarıda yüksek seviyededir. Web destekli öğretimin deneklerin İngilizceye yönelik tutumlarını en azından aynı seviyede kalmasını koruduğu ve az da olsa daha olumlu hale getirdiği savunulabilir.

3.3. Kontrol Grubunun İngilizceye Yönelik Tutumlarının Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması.

Kontrol grubu deneklerinin İngilizceye yönelik tutumlarının öntest-sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi kullanılmıştır. Çizelge 26'da kontrol grubu deneklerinin İngilizceye yönelik tutum öntest - sontest puanlarıyla ilgili veriler verilmiştir.

Çizelge 26. Kontrol Grubu Deneklerinin İngilizceye Yönelik Tutum Öntest - Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Test	N	\bar{X}	Fark	S	Sd	t	P	Açıklama
Öntest		152.32		28.36				P>.05
	28		-.732		27	-.99	.33	Fark
Sontest		145.00		26.51				Anlamsız

Çizelge 26'da görüldüğü gibi, geleneksel olarak İngilizce öğretimi alan kontrol grubu deneklerinin İngilizceye yönelik tutum öntest puanları ($\bar{X}=152,32$ $S=28.36$) ile sontest puanları ($\bar{X}=145.00$, $S=26.51$) arasında öntest lehine belli bir oranda ortalama farkı bulunmaktadır. Kontrol grubunun İngilizceye yönelik tutum öntest – sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur ($t=-.99$, $p>.05$).

Geleneksel olarak İngilizce öğretimi alan deneklerin İngilizceye yönelik tutumlarının öntest – sontest puanları arasında öntest lehine bir ortalama farkının olması istatistiksel olarak anlamlı olmasa da dikkate alınması gereken bir sonuç olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Deneklerin İngilizceye yönelik tutumlarındaki düşüşün nedenleri; öğrenciler üzerindeki motivasyon düşüklüğü, Lise-I sınıfının lise eğitimi için temel bir sınıf olmasının getirdiği zorluklar, geleneksel öğretimin monotonluğunun öğrenciler üzerindeki etkisi, v.b gibi durumlardan kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

3.4. Deney ve Kontrol Grubunun İngilizceye Yönelik Tutum Sontest Puanlarının Karşılaştırılması.

Deney ve Kontrol grubu deneklerinin İngilizceye yönelik tutumlarının sontest puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi kullanılmıştır. Çizelge 27’de deney ve kontrol grubu deneklerinin İngilizceye yönelik tutumlarının sontest puanlarıyla ilgili veriler verilmiştir.

Çizelge 27. Deney ve Kontrol Grubu Deneklerin İngilizceye Yönelik Tutum Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	N	\bar{X}	Fark	S	Sd	t	P	Açıklama
Deney	29	156.48	11.48	24.04	55	1.71	.092	p>.05 Fark
Kontrol	28	145.00		26.51				Anlamsız

Çizelge 27’de Web destekli İngilizce dilbilgisi öğretimi alan deney grubu deneklerinin İngilizceye yönelik tutum sontest puanları (\bar{X} =156.48, S=24.04) ile geleneksel öğretime göre İngilizce dilbilgisi öğretimi alan kontrol grubu deneklerinin sontest tutum puanları (\bar{X} =145.00, S=26.51) arasında deney grubu lehine 11.48 miktarında bir ortalama farkı görülmektedir. İki grubun İngilizceye yönelik tutum ortalama puanları arasındaki fark anlamlı değildir (t=1.71, p>.05).

Elde edilen bu bulguya dayalı olarak, web destekli İngilizce öğretiminin geleneksel anlamda İngilizce öğretimine göre İngilizce dilbilgisi öğrenen deneklerin İngilizceye yönelik tutumları üzerinde istatistiksel olarak bir farklılaşma oluşturamamıştır. Ancak, iki grubun sontest ortalama puanlarına bakıldığı zaman deney grubu deneklerinin ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Deney grubu deneklerinin İngilizceye yönelik tutum ortalama puanlarının geleneksel anlamda İngilizce dilbilgisi öğrenen deneklerin tutumlarından daha yüksek olması bir dereceye kadar web destekli öğretimin geleneksel öğretime göre İngilizceye yönelik tutumları olumlu yönde etkilediği şeklinde bir yoruma olanak verebilir.

3.5. Deney ve Kontrol Grubu Deneklerinin İngilizceye Yönelik Tutum Öntest – Sontest Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Deney ve Kontrol grubu deneklerinin İngilizceye yönelik tutum öntest - sontest ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA (two-way ANOVA for mixed measures) analiz tekniği kullanılmıştır. Çizelge 28'de deney ve kontrol grubu deneklerinin İngilizceye yönelik tutum öntest - sontest ortalama puanlarıyla ilgili veriler verilmiştir.

Çizelge 28. Deneklerin İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği Öntest –Sontest Ortalama Puan ve Standart Sapma Değerleri

Grup	N	Öntest		Kalıcılık Testi	
		\bar{X}	S	\bar{X}	S
Deney	29	150.96	26.98	156.48	24.04
Kontrol	28	152.32	28.36	145.00	26.51

Çizelge 28'de deneysel işlem öncesinde İngilizceye yönelik tutum puan ortalamasının deney grubunda $\bar{X}=150.96$ ve kontrol grubunda $\bar{X}=152.32$ olduğu görülmektedir. Deneysel işlem sonrasında uygulanan İngilizceye yönelik tutum testi puanlarına göre deney grubunun ortalaması $\bar{X}= 156.48$ ve

kontrol grubunun ise $\bar{X} = 145.00$ 'dir. Buna göre deney grubu deneklerinin İngilizceye yönelik tutum ortalama puanlarında bir yükselme görülürken, kontrol grubu deneklerinde bir düşüş görülmektedir. Grupların İngilizceye yönelik tutum ortalama puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin ANOVA sonuçları çizelge 29'de verilmiştir.

Çizelge 29. Deney ve Kontrol Grubu Deneklerinin İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği Sontest - Öntest Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Açıklama
Deneklerarası	36352.105	56				
Grup	730.465	1	730.465	1.128	.293	P>.05
Hata	35621.640	55	647.666			
Denekleriçi	1197.248	57				
Ölçüm (Öntest-Sontest)	23.185	1	23.185	.031	.862	P<.05
Grup*Ölçüm	1174.063	1	1174.063	1.55	.218	P>.05
Hata	41648.674	55	757.249			
Toplam	37549.353	112				

Çizelge 29'da görüldüğü gibi deney ve kontrol grubunun İngilizceye yönelik öntest-sontest tutum ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ($F_{(1;55)}=1.55$, $p>.05$). Bu bulgu, uygulanan web destekli öğretimin deneklerin İngilizceye yönelik tutum davranışlarında bir farklılığa yol açmadığını göstermektedir.

Elde edilen bu bulgulara dayalı olarak, web destekli İngilizce öğretiminin geleneksel anlamda İngilizce öğretimine göre İngilizce dilbilgisi öğrenen deneklerin İngilizceye yönelik tutumları üzerinde istatistiksel olarak bir farklılaşma yaratamadığı söylenebilir. Deney ve kontrol grubu denekleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmasada, deney grubu deneklerinin

İngilizceye yönelik tutum ortalama puanlarının daha yüksek olması Web destekli öğretimden kaynaklanmış olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Hatta, İngilizce dilbilgisi sontest ve izleme testlerinde de deney grubu lehine anlamlı farkların çıkmış olması bu görüşü destekler niteliktedir. Kısaca, Web destekli İngilizce dilbilgisi öğretiminin deneklerin İngilizceye yönelik tutumları üzerinde etkili olduğu kabul edilebilir.

4. FARKLI DEĞİŞKENLERE GÖRE DENEKLERİN İNGİLİZCEYE YÖNELİK TUTUM SONTTEST PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN BULGULAR

Bu başlık altında araştırmanın 4. alt amacı doğrultusunda deney ve kontrol grubu deneklerinin İngilizceye yönelik tutum sontest puanları cinsiyet, okulun düzenlediği İngilizce kursuna katılma durumu, İngilizce dersine ders dışı çalışma durumu ve diğer öğrenme kaynaklarından yararlanma durumu değişkenlerine göre değerlendirilerek, istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

4.1. Deneklerin Cinsiyetlerine Göre İngilizceye Yönelik Tutum Puanların Karşılaştırılması.

Deney ve Kontrol grubu deneklerinin İngilizceye yönelik tutum sontest puanları ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi kullanılmıştır. Çizelge 30'da deney ve kontrol grubu deneklerinin İngilizceye yönelik tutum sontest puanları ve cinsiyetleriyle ilgili veriler verilmiştir.

Çizelge 30. Deneklerin Cinsiyetlerine Göre İngilizceye Yönelik Tutum Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	C	N	\bar{X}	Fark	S	Sd	T	P	Açıklama
Deney	E	14	152.93	-6.87	23.04	27	-.76	.452	P>.05 Fark Anlamsız
	K	15	159.80		25.27				
Kontrol	E	13	142.23	-5.16	29.15	26	-.50	.616	P>.05 Fark Anlamsız
	K	15	147.40		24.77				

Çizelge 30'da görüldüğü gibi, Web destekli İngilizce dilbilgisi öğretimi alan deney grubu erkek deneklerinin İngilizceye yönelik tutum sontest puanları (\bar{X} =152.93, S=23.04) ile kız deneklerin İngilizceye yönelik tutum sontest puanları (\bar{X} =159.80, S=25.27) arasında -6.87 miktarında bir ortalama farkı bulunmaktadır. İki grubun İngilizceye yönelik tutum ölçeği ortalama puanları arasındaki fark anlamlı değildir (t=-.76, p>.05).

Yine Çizelge 30'da görüldüğü gibi, geleneksel olarak İngilizce dilbilgisi öğretimi alan kontrol grubu erkek deneklerinin İngilizceye yönelik tutum sontest puanları (\bar{X} =142.23, S=29.15) ile kız deneklerinin İngilizceye yönelik tutum sontest puanları (\bar{X} =147.40, S=24.77) arasında -5.16 miktarda bir ortalama farkı bulunmaktadır. İki grubun İngilizceye yönelik tutum ölçeği ortalama puanları arasındaki fark anlamlı değildir (t=-.50, p>.05).

Elde edilen bu bulgular doğrultusunda İngilizceye yönelik tutum oluşturmada cinsiyet faktörünün belirleyici olmadığı söylenebilir. Fakat, her iki grupta bulunan kız ve erkek denekler arasında ortalama farkının aynı paralellikte kız öğrenciler lehine yüksek oluşu da dikkat çekmektedir.

4.2. Deneklerin İngilizce Kursuna Katılma Durumlarına Göre İngilizceye Yönelik Tutum Puanların Karşılaştırılması.

Deney ve Kontrol grubu deneklerinin İngilizceye yönelik tutum sonrestinden aldığı puanlar ile İngilizce kursuna katılma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi kullanılmıştır. Çizelge 31'de deney ve kontrol grubu deneklerinin İngilizceye yönelik sonrest puanları ile İngilizce kursuna katılma durumlarıyla ilgili veriler verilmiştir.

Çizelge 31. Deneklerin İngilizce Kursuna Katılma Durumlarına Göre İngilizceye Yönelik Tutum Sonrest Puanlarının Analizi

Grup	KD	N	\bar{X}	Fark	S	Sd	t	P	Açıklama
Deney	E	9	149.55		23.46				P>.05
	H	20	159.60	-10.04	24.23	27	-1.04	.307	Fark Anlamsız
Kontrol	E	14	149.64		25.06				P>.05
	H	14	140.35	9.28	28.02	26	.92	.364	Fark Anlamsız

Çizelge 31'de görüldüğü gibi, Web destekli İngilizce dilbilgisi öğretimi alan ve İngilizce kursuna katılan deney grubu deneklerinin İngilizceye yönelik tutum sonrest puanları (\bar{X} =149.55, S=23.46) ile İngilizce kursuna katılmayan deney grubu deneklerinin İngilizceye yönelik tutum sonrest puanları (\bar{X} =159.60, S=24.23) arasında -1.04 miktarında bir ortalama farkı bulunmaktadır. İki grubun İngilizceye yönelik tutum ölçeği ortalama puanları arasındaki fark anlamlı değildir (t=-1.04, p>.05).

Yine Çizelge 31'de görüldüğü gibi, geleneksel olarak İngilizce dilbilgisi öğretimi alan ve İngilizce kursuna katılan kontrol grubu deneklerinin İngilizceye yönelik tutum sonrest puanları (\bar{X} =149.64, S=25.06) ile İngilizce

kursuna katılmayan deneklerinin İngilizce dilbilgisi sınav puanları ($\bar{X}=140.35$, $S=28.02$) arasında 9.28 miktarında bir ortalama farkı bulunmaktadır. İki grubun İngilizceye yönelik tutum ölçeği ortalama puanları arasındaki fark anlamlı değildir ($t=.92$, $p>.05$).

Deney ve kontrol grubu deneklerinin İngilizce kursuna katılma durumlarına göre İngilizceye yönelik tutum oluşturmalarında kursa katılanlar ile katılmayanlar arasında anlamlı bir farkın çıkmaması, devam edilen İngilizce kursunun İngilizceye yönelik tutumları artırmada etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

4.3. Deneklerin Dersdışı Çalışma Durumlarına Göre İngilizceye Yönelik Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Deney ve Kontrol grubu deneklerinin İngilizceye yönelik sınav tutum puanları ile İngilizce dersine kendi değerlendirmelerine göre ders dışı çalışma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla F-testi kullanılmıştır. Çizelge 32'de deney ve kontrol grubu deneklerinin İngilizceye yönelik tutum sınav puanları ile ders dışı çalışma durumlarıyla ilgili veriler verilmiştir.

Çizelge 32. Deneklerin İngilizce Dersine Ders Dışı Çalışma Durumlarına Göre İngilizceye Yönelik Tutum Sınav Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Açıklama
Deney	Gruplararası	396.27	3	132.09	.20	.889	P>.05
	Gruplarıçi	15795.0	25	631.79			Fark
	Toplam	16191.2	28				Anlamsız
Kontrol	Gruplararası	774.89	3	258.29	.34	.796	P>.05
	Gruplarıçi	18203.1	24	758.46			Fark
	Toplam	18978.0	27				Anlamsız

Çizelge 32'de görüldüğü gibi, deney grubu deneklerinin İngilizceye yönelik tutum sonest puanları arasında, kendi belirtmelerine göre İngilizce dersine ders dışı çalışma durumlarıyla ilgili aralarında anlamlı bir fark yoktur ($F_{(3;25)} = .20, p > 05$).

Yine çizelge 32'de görüldüğü gibi, kontrol grubu deneklerinin İngilizceye yönelik tutum sonest puanları arasında, kendi belirtmelerine göre İngilizce dersine ders dışı çalışma durumlarıyla ilgili aralarında anlamlı bir fark yoktur ($F_{(3;24)} = .34, p > 05$).

Elde edilen bu bulgular, uygulanan Web destekli öğretim uygulamasında öğrencilerin aldığı İngilizceye yönelik tutum puanlarının İngilizce dersine çalışma alışkanlıklarından etkilenmediği şeklinde yorumlanabilir. Yani, deney ve kontrol grubu deneklerinin İngilizceye yönelik tutum oluşturmaları üzerinde, ders dışı çalışma alışkanlıklarının etkili olmadığı söylenebilir.

4.4. Deneklerin Ders Kitabı Dışında Diğer Öğrenme Kaynaklarından Yararlanıp Yararlanmama Durumlarına Göre İngilizceye Yönelik Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Deney ve Kontrol grubu deneklerinin İngilizceye yönelik tutum sonest puanları ile ders kitabı dışında diğer öğrenme kaynaklarından yararlanma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi kullanılmıştır. Çizelge 33'de deney ve kontrol grubu deneklerinin İngilizceye yönelik sonest tutum puanları ile ders kitabı dışında diğer öğrenme kaynaklarından yararlanma durumlarıyla ilgili veriler verilmiştir.

Çizelge 33. Deneklerin Diğer Öğrenme Kaynaklarından Yararlanıp Yararlanmama Durumlarına Göre İngilizceye Yönelik Tutum Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	KD	N	\bar{X}	Fark	S	Sd	t	P	Açıklama
Deney	E	10	156.30	-.27	20.47	27	-.02	.977	P>.05
	H	19	156.57		26.26				Fark Anlamsız
Kontrol	E	6	154.66	12.30	22.54	26	1.01	.323	P>.05
	H	22	142.36		27.36				Fark Anlamsız

Çizelge 33'de görüldüğü gibi, Web destekli İngilizce dilbilgisi öğretimi alan ve İngilizce ders kitabı dışında diğer öğrenme kaynaklarından yararlanan deney grubu deneklerinin İngilizceye yönelik tutum sontest puanları (\bar{X} =156.30, S=20.47) ile İngilizce ders kitabı dışında diğer öğrenme kaynaklarından yararlanmayan deney grubu deneklerinin İngilizceye yönelik tutum sontest puanları (\bar{X} =156.57, S=26.26) arasında -.27 miktarında bir ortalama farkı bulunmaktadır. İki grubun İngilizceye yönelik tutum ölçeği ortalama puanları arasındaki fark anlamlı değildir (t=-.02, p>.05).

Yine çizelge 33'de görüldüğü gibi, geleneksel olarak İngilizce dilbilgisi öğretimi alan ve İngilizce ders kitabı dışında diğer öğrenme kaynaklarından yararlanan kontrol grubu deneklerinin İngilizceye yönelik tutum sontest puanları (\bar{X} =154.66, S=22.54) ile İngilizce ders kitabı dışında diğer öğrenme kaynaklarından yararlanmayan kontrol grubu deneklerinin İngilizceye yönelik tutum sontest puanları (\bar{X} =142.36, S=27.36) arasında 12.30 miktarında bir ortalama farkı bulunmaktadır. İki grubun İngilizceye yönelik tutum ölçeği ortalama puanları arasındaki fark anlamlı değildir (t=1.01, p>.05).

5. WEB DESTEKLİ İNGİLİZCE DİLBİLGİSİ ÖĞRENMEYE YÖNELİK ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Web destekli İngilizce dilbilgisi öğrenmeye ilişkin deney grubu deneklerinin görüşüne başvurulmuştur. Deney grubu denekleri ile görüşme tekniğine göre yapılan görüşmede deneklerin İngilizce dilbilgisi alıştırma çalışmalarını web destekli olarak yapmaları konusundaki görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Deney grubu deneklerinden görüşme yöntemine göre elde edilen nitel anlamdaki bulgular betimsel analiz tekniğine (Yıldırım, Şimşek, 2000) göre aşağıda açıklanmıştır.

1. Deneklerin alıştırma çalışmalarını web destekli olarak yapmalarıyla ilgili olarak, İngilizce dilbilgisi konularını anlamalarına olan etkisine ilişkin görüşleri nasıldır?

Deneklerin büyük bir kısmı alıştırma çalışmalarını web destekli yapmalarının İngilizce dilbilgisi konularını daha iyi anlamalarına olanak sağladığını ifade etmiştir. Sınıfta yapılan İngilizce dersinin “daha sıkıcı olduğu”, “konuları işlerken ders sonlarına doğru sıkıldıkları”, “belli bir süre sonra dikkatlerinin dağıldığı” v.b. gibi nedenlerden dolayı “konuları anlamakta zorlandıklarını”, buna karşın İngilizce dersinde dilbilgisi konularıyla ilgili alışımları web destekli yaptıklarında “konuları daha iyi anladıklarını” ifade etmişlerdir.

Ayrıca, denekler kendi aralarında ve diğer kişilerle sohbet (chat) yaparken, mesaj tahtasına mesaj bırakırken öğrendikleri dilbilgisi kurallarını kullanarak yazı yazmaları, İngilizceyi özellikle dilbilgisini daha iyi öğrenmelerine fayda sağladığına inanmaktadırlar.

2. Alıştırma çalışmalarını web destekli yapmaları deneklerin ilgisini çekti mi?

Deneklerle gruplar halinde yapılan görüşmede deneklerin tamamı alıştırma çalışmalarını web destekli yapmalarının ilgilerini tamamıyla çektiğini belirtmişlerdir. Denekler web ortamında yaptıkları alışımları “daha iyi

anladıklarını, yaptıkları alıştırmalarla ilgili anında dönüt almalarının ilgilerini bir o kadar daha artırdığını” söylemişlerdir. Hatta bazı denekler web destekli uygulama başladıktan sonra İngilizce öğrenmeye karşı “daha istekli” hale geldiklerini belirtmişlerdir.

Bazı denekler, web destekli yaptıkları dersin sınıf ortamında yapılan İngilizce dersine ve diğer derslere göre daha zevkli ve eğlenceli geçtiğinden, web destekli yaptıkları ders saatinin gelmesini büyük bir heyecanla beklediklerini, bilgisayar laboratuvarına koşarak geldiklerini” ifade etmişlerdir. Bazı denekler ise web destekli öğretim uygulamasının olduğu gün diğer insanlarla veya arkadaşları ile web ortamında sohbet yapacakları için sevinçli olduklarını söylemişlerdir. Bazı denekler ise, “web ortamındaki tartışma tahtasına bıraktığı mesajın okunup okunmadığı, kendisine mesaj yazılıp yazılmadığını merak ettiği için uygulama saatini büyük bir sabırsızlıkla beklediğini” belirtmişlerdir.

3. Denekler, alıştırmaları çalışmalarını web destekli yaparken dönüt almalarıyla ilgili görüşleri nasıldır?

Deneklerin büyük bir çoğunluğu, yapılan alıştırmalarla ilgili anında “yüzdeler puan olarak” veya “yanlış/doğru” dönütler almaları, alıştırmaları çözerken “daha dikkatli davranmalarına ve dikkatlerini alıştırmalar üzerine yoğunlaştırmalarına” neden olduğunu söylemişlerdir. Özellikle, ders öğretmenin uygulama sırasında “%80’in üzerinde puan alan öğrencilerin isimlerini duyurması” alıştırmaları çözerken “daha dikkatli davranmalarına” ve “kendi isimlerinin duyurulması için alıştırmaları sorularını doğru çözmek için büyük bir çaba gösterdiklerini” dile getirmişlerdir.

Bazı denekler ise alıştırmaları sorularını doğru yanıtladıkları zaman “tebrikler, doğru” mesajıyla karşılaştıkları zaman “gururlandıklarını” ve “kendilerine güvenlerinin” arttığını ifade ettiler. Ayrıca, bazı denekler alıştırmaları sorularını çözerken birinci denemede yanlış yaptıktan sonra, ikinci denemede doğru yaptığında bu durumun “tekrar denemeyi ve yılmamayı” öğrenmesine etki yaptığını belirtmişlerdir.

4. Denekler, web destekli olarak yaptıkları alıştırmalarıyla daha önce sınıf ortamında yaptıkları alıştırmalarını nasıl değerlendiriyorlar?

Deneklerin çoğunluğu web destekli olarak yaptıkları alıştırmaları çalışmalarında daha önce sınıf ortamında yaptıkları alıştırmalarına göre "daha fazla soru çözdüklerini" söylemişlerdir. Sınıf ortamında çözdükleri soruları öğretmene göstermek için "sıranın kendilerine gelmesi için beklemek zorunda kaldıklarını", bu sürede "dikkat ve ilgilerinin dağıldığını", hatta bazen "öğretmene göstermeden veya öğretmen doğrularını söylemeden dersin bittiğini" ifade etmişlerdir. Web destekli olarak yaptıkları ders saatinin "nasıl geçtiğinin farkına varmadıklarını", çünkü çözdükleri sorulara "anında yanıt aldıklarını" belirtmişlerdir.

Bazı denekler sınıf ortamında ders yapma ile web destekli ders yapmanın "farklı olduğunu" dile getirdiler. Denekler alıştırmaları "kendi kendilerine yapabilmeleri", "yanlış yaptıklarında bunu sadece kendilerinin bilmesi", "yanlış yanıtladıkları soruyu tekrardan cevaplamaya çalışmaları" kendilerini "mutlu ettiğini" ifade etmişlerdir.

5. Deneklerin, sohbet odasının (chat) kullanarak birbirleriyle veya diğer kişilerle mesaj alışverişinde bulunmalarına ilişkin görüşleri nasıldır?

Deneklerin büyük bir çoğunluğu sohbet odasında İngilizce olarak birbirleriyle sohbet yapmalarının İngilizce öğrenmelerini "daha zevkli ve eğlenceli" hale getirdiğini söylemişlerdir. Denekler, sınıf ortamında bir konuyu tartışırken "konuşmak için sıranın kendilerine gelmesini beklemek zorunda kaldıkları, genellikle hiç konuşma fırsatı bulmadan konunun kapandığı veya ders saatinin bittiğini, buna karşın web ortamında yazılı olarak sohbet ederken kendilerini birşeyler yazmak zorunda hissettiklerini ve yazdıklarını da" ifade etmişlerdir.

Denekler web ortamında sohbet yaparken kendilerini "rahat hissettiklerini", çünkü arkadaşlarının da İngilizce seviyesinin kendilerinin seviyesinde olduğunu bildiklerini, yazılan mesajlara yanıt yazarken kendilerini

“baskı altında hissetmediklerini” belirtmişlerdir. Sohbet yaparken ekranda beliren mesajları kimin yazdığı bilinmediğinden, kendi düşüncelerini yazarken “yazım yanlışı yapma”, yazdıklarını diğer arkadaşları tarafından “saçma veya anlamsız bulması” v.b. gibi olumsuzluklarla şahsen direk olarak karşılaşmayacaklarını bildiklerinden, web ortamında sohbet yaparken kendilerini “rahat hissettiklerini” ifade etmişlerdir.

Bazı denekler ise “diğer insanlarla yaptıkları sohbetlerden” “büyük bir keyif aldıklarını” söylemişlerdir. Deneğin birisi Ekvator’dan bir öğrenci ile sohbet ederken karşılıklı olarak kendi ülkelerini birbirlerine tanıttıklarını, bu sayede sohbet yaptığı arkadaşının ülkesini sınırlı da olsa tanıma fırsatı bulunduğunu söylemiştir. Bir başka denek ise arkadaşıyla İngilizce öğrenmenin önemi ve zorlukları üzerine sohbet ettiğini söylemiştir. Bir başkası ise, Rusya’daki bir öğrenciye İngilizce dersini web destekli olarak yaptıklarını anlattığını söylemiştir.

6. Deneklerin tartışma tahtasını kullanmayla ilgili görüşleri nasıldır?

Denekler belli bir konuyla ilgili tartışılmasını istedikleri düşüncelerini İngilizce olarak yazıp web ortamına bırakmalarının dilbilgisi bilgilerini kullanma ve yazım becerilerinin gelişmesine fayda sağladığına inandıklarını belirtmişlerdir. Deneklerin büyük bir çoğunluğu tartışma tahtasını kullanarak bıraktıkları mesajlara yanıt alamadıklarını ifade etmişlerdir.

7. Deneklerin, web ortamında çalışırken sözlük kullanmayla ilgili görüşleri nasıldır?

Denekler, web ortamında çalışırken bilmedikleri sözcükler çıktığı zaman “bilmedikleri kelimeleri anında yazıp Türkçe karşılığını veya İngilizce karşılığını bulabilmelerinin” kendilerine zaman kazandırdığını belirtmişlerdir. Bazı denekler, özellikle alıştırmaları çözerken web ortamındaki sözlüğün çok işlerine yaradığını söylemişlerdir. Ayrıca, bazı denekler alışılmışın dışında web ortamında sözlük kullanmanın onlara “çok ilgi çekici geldiğini” ve bu uygulamanın “çok hoşlarına gittiğini” ifade etmişlerdir.

8. Deneklerin, Web destekli İngilizce öğrenirken oyun oynamayla ilgili görüşleri nasıldır?

Deneklerin büyük bir çoğunluğu ders saati süresince web destekli İngilizce dilbilgisi çalışmalarını yaparken dersin sonuna doğru veya bir alıştırmaya çalışmasını tamamladıktan sonra web ortamında değişik oyunlar oynamalarını yararlı ve eğenceli olarak değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Sınıf ortamında yaptıkları çalışmalarda, bu şekilde oyun oynayamadıkları için, web destekli öğrenmenin daha zevkli olduğunu ifade etmişlerdir.

Deneklerin çoğunluğu oyunların “İngilizce öğrenmeyle ilgili olması nedeniyle İngilizce öğrenmelerine yardımcı olduğunu ve İngilizce öğrenmeye karşı daha istekli hale geldiklerini” belirtmişlerdir. Bazı denekler dersin başında öğretmenin “bu konuyla ilgili alıştırmaları bitirenler oyun oynayabilir” şeklinde açıklama yaptığında alıştırmalarını doğru çözüp oyuna geçebilmek için tüm “dikkatlerini alıştırmaya soruları üzerine topladıkları ve büyük bir çaba harcadıklarını” belirtmişlerdir.

9. Deneklerin, web destekli İngilizce dilbilgisi alıştırmalarını yaparken ders öğretmeninden yardım almalarıyla ilgili görüşleri nasıldır?

Deneklerin büyük bir çoğunluğu web ortamında alıştırmaya çalışmaları yaparken “ders öğretmeninden yardım almaya ihtiyaç duymadıklarını” belirtmişlerdir. Bazı denekler ise “bazen ders öğretmenlerinden yardım istediklerini, öğretmenlerinin de bunu anında yerine getirdiğini” söylemişlerdir. Bu denekler öğretmenlerinden yardım istediklerinde öğretmenlerinin kendilerine “yeterli zamanı ayırdığını” ifade etmişlerdir.

6. ÖĞRENCİLERİN İNGİLİZCE DERSİNE KATILMA DURUMLARINA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞÜNE İLİŞKİN BULGULAR

Web destekli öğretim uygulaması sürecinde deney ve kontrol grubunda bulunan deneklerin İngilizce dersindeki öğrenme-öğretme sürecine katılma durumlarına ilişkin ders öğretmeninin görüşüne başvurulmuştur. Ders öğretmeni ile görüşme tekniğine göre yapılan görüşmede deney ve kontrol grupları hakkındaki gözlemlerini açıklaması istenmiştir. Ayrıca ders öğretmeninden ilgili etkinlik hakkında gruplar arasında bir kıyaslama yapması da istenmiştir.

Ders öğretmeninden görüşme yöntemine göre elde edilen nitel anlamdaki bulgular betimsel analiz tekniğine (Yıldırım, Şimşek, 2000) göre aşağıda açıklanmıştır.

1. Ders işlenirken öğretmenin yaptığı açıklamaları anlayabilme durumları nasıldır?

Web destekli öğretim uygulaması başladıktan sonra İngilizce ders öğretmeninin gözlemine göre, sınıf ortamında ders konularıyla ilgili açıklamaları deney ve kontrol grubu denekleri rahatlıkla anlayabildikleri görülmüştür. Deney grubu denekleri “Bu konuları dikkatinizi verip anlayabilirseniz bilgisayar laboratuvarında web destekli olarak yapacağımız alıştırmada zorlanmazsınız”, “Web ortamında bu konuların alıştırmalarını yapacaksınız”, “Bu konularla ilgili web ortamında oyun oynayacaksınız” v.b açıklamalar yapıldığı zaman dikkatlerini daha fazla verdikleri, ve bunun sonucunda da yapılan açıklamaları daha kolay anladıkları gözlenmiştir. Öğretmen görüşüne göre, her iki grup arasında ciddi anlamda bir farklılık gözlenmemiştir.

2. Sorulan sorulara cevap verme durumları nasıldır?

Web destekli öğretim uygulaması başladıktan sonra İngilizce ders öğretmeninin gözlemine göre, deney ve kontrol grubu denekleri ders

konularıyla ilgili sorulara cevap vermeye çalışmıştır. Deney grubu denekleri uygulama başladıktan sonra sorulara gittikçe daha fazla istekli ve doğru bir şekilde cevap verirken, yanlış cevap vermekten kaçınmadıkları görülmüştür. Bunun yanında kontrol grubu deneklerinde süreç içerisinde bir değişiklik gözlenememiştir. Öğretmen görüşüne göre, deney grubu denekleri lehine bir farklılık olduğu gözlenmiştir.

3. Deneklerin derste not tutma alışkanlıkları nasıldır?

Web destekli öğretim uygulaması başladıktan sonra İngilizce ders öğretmeninin gözlemine göre, web destekli İngilizce öğretimi uygulaması başladığı zamandan deneysel işlemin tamamlandığı zamana kadar deney ve kontrol grubu deneklerinin derste not tutma alışkanlıklarında bir değişim ve iki grup arasında bir farklılık gözlenememiştir.

4. Deneklerin sınıf içerisinde ders konularıyla ilgili tartışma etkinliklerine katılma durumu nasıldır?

Ders öğretmeninin görüşüne göre, web destekli öğretim uygulaması başladığı zamandan itibaren deney grubu deneklerinde giderek artan bir şekilde sınıf içerisindeki sözlü tartışmalara katılma isteği gözlenmiştir. Deney grubu denekleri zaman geçtikçe sözlü tartışmalar sırasında yanlış cevap vermekten korkmamaya ve düşüncelerini İngilizce olarak ifade etmeye başladıkları görülmüştür.

Kontrol grubu deneklerinin İngilizce dersiyle ilgili sınıf ortamında yapılan tartışmalara katılma isteklerinde bir farklılık gözlenememiştir. Hatta dönem sonuna doğru başlarda olan katılma isteği durumlarında bir azalma olmuş, konularla ilgili tartışmalara belli başlı öğrenciler katılırken, diğer öğrencilerin tartışmalara katılımını sağlamada epey zorluk yaşandığı gözlenmiştir.

5. İngilizce okuma parçalarını okuduğunu anlama durumları nasıldır?

Web destekli öğretim uygulaması başladıktan sonra İngilizce ders öğretmeninin gözlemine göre, deney ve kontrol grubu denekleri arasında İngilizce metinlerinde okuduğunu anlama davranışları bakımından bir farklılık

gözlenememiştir. Ders öğretmeni tarafından bu konuyla ilgili her iki grubunda uygulama süresince benzer özellikler gösterdiğini belirtilmiştir.

6. İngilizce dersiyle ilgili verilen ödevleri yapma alışkanlıkları nasıldır?

Web destekli öğretim uygulaması başladıktan sonra İngilizce ders öğretmenin gözlemine göre, deney grubu denekleri kontrol grubu deneklerine göre verilen ödevleri zamanında yapıp getirmeye çalışmışlardır. Deney grubu deneklerine ödevlerin web destekli bir şekilde verilmesi kontrol grubu deneklerine göre ödevlerini zamanında teslim etmede daha fazla titiz davrandıkları ve gününde teslim ettikleri gözlenmiştir. Ayrıca, deney grubu deneklerinin verilen ödevleri kontrol grubuna göre daha doğru bir biçimde yapıp getirdiği görülmüştür.

7. Deneklerin İngilizce ders konularıyla ilgili anlamadıklarını sorma durumları nasıldır?

Web destekli öğretim uygulaması başladıktan sonra İngilizce ders öğretmenin gözlemine göre, deney grubu denekleri kontrol grubu deneklerine göre anlamadıkları konuları sormakta çekinmemişlerdir. Deney grubu denekleri ders konuları işlenirken sık sık "Hocam bu konuyu anlamadık tekrar edebilir misiniz" gibi isteklerde buldukları gözlenmiştir. Kontrol grubu deneklerinde ise bu yönde istekler daha seyrek ve belli başlı denekler tarafından dile getirildiği görülmüştür.

8. Deneklerin İngilizce ders düzenini bozma davranışları nasıldır?

Öğretmen görüşüne göre, web destekli İngilizce öğretimi uygulaması başladığı zamandan deneysel işlemin bittiği zamana kadar, deney ve kontrol grubu deneklerinin ders düzenini bozma yönündeki davranışlarında bir değişim ve iki grup arasında bir farklılık gözlenememiştir. Deney grubu denekleri derse yönelik motivasyonlarını biraz daha geç kaybederken, bazen dersin sonlarına doğru kontrol grubu denekleri gibi sınıf içerisinde istenmeyen davranışlar yaptıkları görülmüştür.

9. Deneklerin İngilizce öğrenmeye karşı motivasyon ve istekli olma durumları nasıldır?

Web destekli öğretim uygulaması başladıktan sonra İngilizce ders öğretmeninin gözlemine göre, deney grubu denekleri ile kontrol grubu denekleri arasında İngilizce öğrenmeye karşı motivasyon ve öğrenmeye istekli olma durumları arasında deney grubu denekleri lehine bir farklılık gözlenmiştir. Web destekli öğretim uygulaması başladıktan sonra, deney grubu deneklerinin gün geçtikçe İngilizceye öğrenmeye karşı daha istekli hale geldikleri ve öğrenmeyle ilgili motivasyonlarını korudukları gözlenmiştir. Özellikle, bilgisayar laboratuvar ortamında yapılan uygulamalardan sonraki ilk derste İngilizce öğrenmeye karşı istekli olma ve motivasyonlarının yüksek olduğu gözlenmiştir.

Ders öğretmeni, bilgisayar laboratuvarındaki uygulamalardan sonra sınıf ortamında yapılan İngilizce ders saatinde deney grubu deneklerinin İngilizce öğrenmeye karşı motivasyonlarının yüksek olduğu, diğer derste ise biraz daha düşük olduğunu gözlediğini belirtmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Bu araştırmada İngilizce dilbilgisi alıştırmaya çalışmaları Web destekli olarak yapıldığında öğrenci başarısına olan etkisini incelemiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar sırasıyla aşağıda verilmiştir.

1. İngilizce dilbilgisi düzeyine yönelik elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar aşağıda sıralanmıştır.
 - 1.1. Deneysel işlem başlamadan önce deney ve kontrol grubu deneklerinin İngilizce dilbilgisi öntest puan ortalamaları birbirine çok yakındır. İki grub arasında anlamlı bir fark yoktur.
 - 1.2. Deney grubunun İngilizce dilbilgisi testi sontest puan ortalamaları, öntest puan ortalamalarına göre daha yüksektir. Sontest ile öntest puanları arasındaki ortalama farkı anlamlıdır.
 - 1.3. Kontrol grubunun İngilizce dilbilgisi testi sontest puan ortalamaları, öntest puan ortalamalarına göre daha yüksektir. Sontest ile öntest puanları arasındaki ortalama farkı anlamlıdır.
 - 1.4. Web destekli İngilizce dilbilgisi öğretimi alan deney grubu deneklerinin İngilizce dilbilgisi sontest puanları ile geleneksel öğretime göre İngilizce dilbilgisi öğretimi alan kontrol grubu deneklerinin sontest puanları arasında deney grubu denekleri lehine anlamlı bir fark vardır.

- 1.5. Deney ve kontrol grubu deneklerinin İngilizce dilbilgisi öntestine göre düzeltilmiş sontest ortalama puanları arasındaki fark anlamlıdır.
 - 1.6. Deney grubunun İngilizce dilbilgisi kalıcılık testi puan ortalamaları, öntest puan ortalamalarına göre daha yüksektir. Kalıcılık testi ile öntest arasındaki ortalama farkı anlamlıdır.
 - 1.7. Kontrol grubunun İngilizce dilbilgisi testi kalıcılık testi puan ortalamaları, öntest puan ortalamalarına göre daha yüksektir. Kalıcılık testi ile öntest arasındaki ortalama farkı anlamlıdır.
 - 1.8. Deney grubunun İngilizce dilbilgisi sontest–kalıcılık testi puan ortalamaları arasında sontest lehine anlamlı bir fark vardır.
 - 1.9. Kontrol grubunun İngilizce dilbilgisi sontest–kalıcılık testi puan ortalamaları arasında sontest lehine anlamlı bir fark vardır.
 - 1.10. Web destekli İngilizce dilbilgisi öğretimi alan deney grubu deneklerinin İngilizce dilbilgisi kalıcılık testi puanları ile geleneksel öğretime göre İngilizce dilbilgisi öğretimi alan kontrol grubu deneklerinin kalıcılık testi puanlarının arasındaki fark anlamlıdır.
 - 1.11. Deney ve kontrol grubunun İngilizce dilbilgisi önteste göre düzeltilmiş kalıcılık testi ortalama puanları arasındaki fark deney grubu denekleri lehine daha yüksektir. İki grup arasındaki ortalama farkı anlamlıdır.
2. Farklı değişkenlere göre deneklerin İngilizce dilbilgisi sontest puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgulara dayalı olarak elde edilen sonuçlar.
 - 2.1. İngilizce dilbilgisi sontest puanlarına göre, deney grubunda bulunan erkek denekler ile kız denekler

arasında kız deneklerin lehine anlamlı bir fark vardır. Kontrol grubunda ise erkek denekler ile kız denekler arasında anlamlı bir fark yoktur.

- 2.2. İngilizce dilbilgisi sontest puanlarına göre, deney ve kontrol gruplarında bulunan ve İngilizce kursuna katılan denekler ile İngilizce kursuna katılmayan denekler arasında anlamlı bir fark yoktur.
 - 2.3. Deney grubu deneklerinin İngilizce dilbilgisi sontest puanları arasında, kendi belirtmelerine göre İngilizce dersine ders dışı çalışma durumlarıyla ilgili aralarında anlamlı bir fark yoktur. Aynı sonuç kontrol grubu denekleri içinde geçerlidir.
 - 2.4. İngilizce dilbilgisi sontest puanlarına göre, deney grubunda bulunan denekler arasında İngilizce ders kitabı dışında diğer öğrenme kaynaklarından yararlanan ve yararlanmayanlar arasında anlamlı bir fark yoktur. Aynı sonuç kontrol grubu denekleri içinde geçerlidir.
3. İngilizceye yönelik tutum ölçeği öntest-sontest bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlar.
 - 3.1. Deneysel işlem başlamadan önce deney ve kontrol grubu deneklerinin İngilizce yönelik tutumları birbirine çok yakındır. İki grub arasında anlamlı bir fark yoktur.
 - 3.2. Deney grubunun İngilizceye yönelik tutum öntest–sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.
 - 3.3. Kontrol grubunun İngilizceye yönelik tutum öntest–sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.
 - 3.4. Web destekli İngilizce dilbilgisi öğretimi alan deney grubu deneklerinin İngilizceye yönelik tutum sontest puanları ile geleneksel öğretime göre İngilizce dilbilgisi öğretimi alan kontrol grubu deneklerinin sontest tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. İki grup arasında deney

grubu lehine daha yüksek bir ortalama farkı vardır. Bu fark istatistiksel olarak anlamlı olmasa da yüksek değerde olması dikkat çekmektedir.

- 3.5. Deney ve kontrol grubu deneklerinin İngilizceye yönelik önteste-sontest tutum ortalama puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.
4. Farklı değişkenlere göre deneklerin İngilizceye yönelik tutum ölçeği sontest puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgulara dayalı olarak elde edilen sonuçlar.
 - 4.1. İngilizceye yönelik tutum sontest puanlarına göre, deney grubunda bulunan erkek denekler ile kız denekler arasında anlamlı bir fark yoktur. Kontrol grubunda da denekler arasında cinsiyetlerine göre aralarında bir farklılık yoktur.
 - 4.2. İngilizceye yönelik tutum sontest puanlarına göre, Deney grubunda bulunan ve İngilizce kursuna katılan denekler ile İngilizce kursuna katılmayan denekler arasında anlamlı bir fark yoktur. Aynı sonuç kontrol grubu denekleri içinde geçerlidir.
 - 4.3. Deney grubu deneklerinin İngilizceye yönelik tutum sontest puanları arasında, kendi belirtmelerine göre İngilizce dersine ders dışı çalışma durumlarıyla ilgili aralarında anlamlı bir fark yoktur. Aynı sonuç kontrol grubu denekleri içinde geçerlidir.
 - 4.4. İngilizceye yönelik tutum sontest puanlarına göre, Deney grubunda bulunan denekler arasında İngilizce ders kitabı dışında diğer öğrenme kaynaklarından yararlanan ve yararlanmayanlar arasında anlamlı bir fark yoktur. Aynı sonuç kontrol grubu denekleri içinde geçerlidir.

5. Web destekli İngilizce dilbilgisi öğrenmeye yönelik öğrenci görüşlerine ilişkin bulgulara dayalı olarak elde edilen sonuçlar.

5.1. Nitel anlamda toplanan verilere göre deneklerin web destekli İngilizce öğretimine yönelik görüşleri olumlu yöndedir. Denekler web destekli öğretim ile İngilizce dersindeki dilbilgisi konularını daha iyi anladıklarına inanmaktadırlar.

5.2. Denekler web destekli öğretimin geleneksel anlamda yapılan derslere göre daha zevkli ve ilgi çekici olduğunu, web destekli öğretimin İngilizce öğretiminde uygulanmasının yararlı olduğuna inanmaktadırlar.

6. Web destekli öğretim uygulaması sürecinde deney ve kontrol grubunda bulunan deneklerin İngilizce dersindeki öğrenme-öğretme sürecine katılma durumlarına ilişkin ders öğretmeninin görüşüne göre elde edilen bulgulara dayalı olarak aşağıdaki sonuçlara varılmıştır.

6.1. Ders işlenirken öğretmenin yaptığı açıklamaları anlayabilmede her iki grup arasında ciddi anlamda bir farklılık yoktur.

6.2. Sorulan sorulara cevap vermede deney grubu denekleri lehine bir farklılık vardır.

6.3. Deney ve kontrol grubu deneklerinin derste not tutma alışkanlıklarında bir değişim ve iki grup arasında bir farklılık yoktur.

6.4. Deney grubu denekleri zaman geçtikçe sözlü tartışmalar sırasında yanlış cevap vermekten korkmamaya ve düşüncelerini İngilizce olarak ifade etmeye başladıkları gözlenmiştir.

6.5. İngilizce okuma parçalarında okuduğunu anlama gücüne göre, her iki grupta uygulama süresince benzer özellikler göstermiştir.

- 6.6. Deney grubu denekleri verilen ödevleri kontrol grubuna göre daha doğru bir biçimde ve zamanında yapıp getirdiği gözlenmiştir.
- 6.7. Deneklerin İngilizce ders konularıyla ilgili anlamadıklarını sorma durumlarına göre, deney grubu denekleri kontrol grubu deneklerine göre anlamadıkları konuları sormakta çekinmemişlerdir.
- 6.8. Deney ve kontrol grubu deneklerinin ders düzenini bozma yönündeki davranışlarında ciddi anlamda bir değişim ve iki grup arasında bir farklılık yoktur.
- 6.9. Deney grubu denekleri ile kontrol grubu denekleri arasında İngilizce öğrenmeye karşı motivasyon ve öğrenmeye istekli olma durumları arasında deney grubu denekleri lehine bir farklılık vardır.

Öneriler

Bu araştırmada elde edilen sonuçlara dayalı olarak Web destekli İngilizce öğretimin uygulanması, ve konuda yapılması gereken araştırmalarla ilgili olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- A. Web destekli İngilizce öğretiminin uygulanmasına yönelik öneriler:
1. İngilizce öğretiminin öğrenme-öğretme sürecinde dilbilgisi konularıyla ilgili araştırma çalışmaları web destekli olarak yapıldığında geleneksel öğretim anlayışıyla yapılanlara göre öğrenci başarısını artırdığı görülmüştür. Bu nedenle, İngilizce dilbilgisi konularıyla ilgili araştırma çalışmaları web destekli olarak yapılırsa öğrencilerin başarısı artırılabilir.
 2. İngilizce öğretiminde dilbilgisi konularıyla ilgili araştırma çalışmaları sadece soru çözme olarak algılanmamalı, bunun yanında web destekli öğretimin sohbet odası (Chat), tartışma tahtası, mektup arkadaşlığı gibi araçlarından dilbilgisi araştırma çalışmalarında yararlanılmalıdır.

3. Web destekli öğretimin araçlarında biri olan sohbet odası (Chat) yazım becerilerinin kazandırılmasında mutlaka kullanılmalıdır.
4. İnternet ortamında İngilizce öğrenmek isteyenlere yönelik hazırlanmış pek çok web sitesi bulunmaktadır. İngilizce öğretmenleri veya öğretim elemanları bu web sitelerinden öğretim amaçlarına göre yararlanmalıdırlar.
5. İngilizce öğretimiyle ilgili oyunlar öğrenme-öğretme sürecinin bir ögesi olarak algılanmalı, web ortamında İngilizce öğrenmeyle ilgili bulunan oyunlardan öğrenme-öğretme sürecinin uygun zaman ve yerinde yararlanılmalıdır.
6. Hazırlanan "web_english" web sitesi, İngilizce öğretmenleri veya diğer öğretim elemanları tarafından İngilizce dilbilgisi alıştırtma çalışmalarının yanında, yazma ve okuma becerilerinin kazandırılmasında da kullanılabilir.
7. İngilizce öğretmenleri veya öğretim elemanlarına yönelik web destekli öğretim konusunda hizmet-içi eğitim kursları düzenlenmelidir.
8. İngilizce derslerinin yanında diğer derslerin öğrenme-öğretme sürecine destek sağlanması bakımından, yani web destekli öğretimi gerçekleştirebilmek için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından her bir dersle ilgili web siteleri hazırlanmalıdır. Ayrıca, her bir öğretmene öğretimini üstlendiği dersle ilgili kendi web sitesini hazırlaması için eğitsel ve teknik destek sağlanmalıdır.
9. Okul yöneticileri ve ders öğretmenleri tarafından öğretim döneminin sonuna doğru öğrencilerin motivasyonlarını artırmaya yönelik önlemler alınmalıdır.
10. Web destekli öğretim uygulamaları eğitim teknolojisinin öğeleri bakımından ele alınarak tasarlanmalıdır.

B. Yapılması gereken araştırmalarla ilgili öneriler:

1. Web destekli öğretimin araçlarından olan sohbet odası (Chat), tartışma tahtası, oyunlar, e-mail, mektup arkadaşlığı, tarama vb. gibi olanların herbirinin ayrı ayrı İngilizce öğretimindeki etkililiklerinin nasıl olduğuna yönelik deneysel araştırmalar yapılmalıdır.
2. Web destekli öğretiminde İngilizcenin okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerin kazandırılmasındaki etkilerinin öğrenci başarısı bakımından hangi düzeyde olduğunu ele alan deneysel araştırmalar yapılmalıdır.
3. İnternet ortamında İngilizce öğretimi sağlayan web sitelerinin belli ölçütler bakımından değerlendirilmesine yönelik araştırmalar yapılmalıdır.
4. Öğretim döneminin sonuna doğru öğrencilerin motivasyonunda meydana gelen düşüklüğünün nedenlerinin neler olduğunun belirlenmesine yönelik araştırmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

Akpınar, Y. (1999) **Bilgisayar destekli öğretim ve uygulamalar.** Ankara: Anı Yayıncılık.

Alakuş, M. (1991). **Bilgi toplumu.** Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.

Alkan, C. (2000). Eğitim teknolojisinin çağdaş gelişim boyutları. **Adım, Eğitim Özel Sayısı.**

Alkan, C. (1991). **Eğitim teknolojisinde kuramsal yönden gelişmeler.** Ankara: Eğitim Bilimleri Birinci Ulusal Kongresi **Bildiriler 1.**

Alkan, C. (1995). **Eğitim teknolojisi.** Ankara: Atilla Kitabevi

Alkan, C. (1997). **Eğitim teknolojisi.** Ankara: Anı Yayıncılık.

Alkan, C. ve Teker, N. (1992). **Programlı öğretim.** Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi yayınları, Ankara.

Alkan, C., Deryakulu, D. ve Şimşek, N. (1995). **Eğitim teknolojisine giriş.** Ankara.

Alkan, B. (1997). **The investigation of the comparison of computer-assisted English language learning and teacher-centered English language learning.** Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Altun, A. (2002). Bilişsel esneklik teorisinin İngilizce'yi ikinci bir dil olarak öğrenen değişik birikim gruplarından gelen öğrencilerin hypertext okuma süreçlerine etkisi ve bu süreçteki sosyo-kültürel unsurlar. University of Cincinnati. Retrieved April, 15, 2002, Web: <http://www.yok.gov.tr/egfak/arif.html>

Alyaz, Y. (1999). **Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde bilgisayar kullanımı.** Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Atkinson, R., Smith, E., Bem, D. (1993). **Introduction to psychology**. Eleventh ed. Harcourt Brace College Pub. USA.

Aydın, A. (2001). **Gelişim ve öğrenme psikolojisi**. 3. Baskı. Alfa yayınları, 745, İstanbul.

Aytürk, N. (1999). **Bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin İngilizce başarısına; İngilizce ve bilgisayara yönelik tutumlarına olan etkisi**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Azar, B.S. (1989). **Understanding and using English grammar**. Prentice Hall, New Jersey.

Backer, J. (1998). Computers, the Internet and student writing. **ERIC Abstracts**.

Baykul, Y. ve Turgut, F. (1992). **Ölçekleme teknikleri**. ÖSYM yayınları, Ankara.

Bicknall, J. (1999). Promoting writing and computer literacy skills through student authored web pages. **ERIC Abstracts**.

Binbaşoğlu, C. (1983). **Eğitimde ölçme ve değerlendirme**. Binbaşoğlu Yayınevi, Ankara.

Bitter, G. (1989). **Microcomputers in education today**. USA: Mitchell Publishing,.

Bogaziçi Üniversitesi, eğitim teknolojisi sertifika programı. Retrieved May, 16, 2002, Web: <http://cet.boun.edu.tr/ets/bde/dallanmali.htm>

Brush, T and D, Bitter. (2000). An innovative approach to high-tech learning. **Learning and Leading with Technology**. V.28, N.1.

Bthaber. (2000). 24-30 Temmuz.

Büyükkaragöz, S. ve Çive, C. (1995). **Genel öğretim yöntemleri**. 6. baskı. Özeğitim yayınları, İstanbul.

Büyüköztürk, Ş. (2000). SPSS uygulamalı bilgisayar destekli istatistik öğretiminin istatistiğe yönelik tutumlara ve istatistik başarısına etkisi. **Eğitim Araştırmaları**, Mart, Ankara.

Büyüköztürk, Ş. (2001). **Deneysel desenler**. Ankara: Pegem A yayınevi. Ankara.

Büyüköztürk, Ş. (2002). **Sosyal bilimler için veri analizi elkitabı**. Ankara: Pegem A yayınevi, Ankara.

Cebeci, E.D. (2000). **İşletmelerde teknolojik eğitim stratejileri kapsamında web tabanlı eğitimler**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Cognitive Constructivist theories (2002) Retrieved April, 18, 2002, Web: <http://pdts.uh.edu/~ichen/ebook/ET-IT/cognitiv.htm>

Constructivism. (2002) Retrieved April, 18, 2002, Web: <http://pdts.uh.edu/~ichen/ebook/ET-IT/constr.htm>

Coulter, B ve diğerleri. (2000). Rethinking online adventures. **Learning and Leading with Technology**. V.28, N.1.

Cruickshank, D.R., Bainer, D. & Metcalf, K. (1995). **The act of teaching**. USA. McGraw-Hill.

Cunningham, D. (1998). 25 years of technology in language teaching. A personal experience. **ERIC Abstracts**.

Çağıltay, K. (1995). **Herkes için İnternet**. Ankara: TÜBİTAK Yayınları.

Çele, F. (1999). **A survey of present and potential uses of Internet resources in Turkish Universities for ELT purposes**. Unpublished master thesis. Bilkent University, The Institute of Economics and Social Sciences, Ankara.

Çeliköz, N. (2001) **Bir açık-uçlu öğrenme uygulaması olarak Hypermedya (www) ortamlarında öğrencilerin proje etkinliklerinin incelenmesi.** Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Dağıstan, M. (1998). **The place of learning and acquisition theories in the devlopment of CALL applications in ELT.** Unpublished master thesis. Hacettepe University, The Institute of Social Sciences, Ankara.

Demirel, Ö. (1993). **Eğitim terimleri sözlüğü.** USEM Yayınları, 10, Ankara.

Demirel, Ö. (1993). **Yabancı dil öğretimi.** Üçüncü baskı. USEM Yayınları, 6, Ankara.

Demirel, Ö. (1994). **Genel öğretim yöntemleri.** Üçüncü baskı. USEM Yayınları, 11, Ankara.

Demirel, Ö. (2000). **Plandan uygulamaya öğretme sanatı.** 2. Baskı. Pegem A yayıncılık, Ankara.

Demirel, Ö., Seferoğlu, S.S. ve Yağcı, E. (2001). **Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme.** Pegem A yayıncılık, Ankara.

Derin, H.N. (1999). **Application of total management (TQM) aproaches on a web-based TQM course design and conduct.** Unpublished master thesis. Middle East Technical University, The Institute of Social Sciences, Ankara.

Doğan, H. (2000). Bilgi teknolojileri ve eğitimi. **Adım, Eğitim Özel Sayısı.**

Donat, S. (2000). **A study on computer applications in teaching writing at the department of basic English at the Middle East Technical University.** Unpublished master thesis. Middle East Technical University, The Institute of Social Sciences, Ankara.

Driscoll, M. (1998). **Web – based training**. San Francisco: Jossey-Bass Pfeiffer.

Eisele, J ve M. E. Eisele. (1994). **Eğitim teknolojisi**. (Çeviren: C. Alkan) Etam A.Ş.

Ellington, H, F. Percival and P. Race. (1993). **Handbook of educational technology**. USA: Nichols Publishing,

Erden, M. & Akman, Y. (1995). **Eğitim psikolojisi. Gelişim-öğrenme-öğretme**. II. Baskı. Arkadaş yayınevi, Ankara.

Erden, M. (1998). **Eğitimde program değerlendirme**. Anı yayıncılık, Ankara.

Ergin, A. (1984). **Eğitim teknolojisinde iki boyutlu görsel materyali düzenleme ilke ve tekniklerinin yabancı dil öğretimine uygulanması**. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ergin, A. (1991). Yabancı dil öğretiminde eğitim araçlarından yararlanma. **Ankara üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi Dergisi**, Cilt:23, Sayı:2, Ankara.

Ergin, A. (1995). **Öğretim teknolojisi iletişim**. Ankara: PEGEM Yayınları,.

Ergün, M. (1995). **Bilimsel araştırmalarda bilgisayarla istatistik uygulamaları**. Ocak yayınları, Ankara.

Ertürk, S. (1993).**Eğitimde program geliştirme**. Ankara: Metaksan Yayınları, Ankara.

Etiz, F. (1998). **Türkiye’de uygulanan sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitim kapsamı içindeki yabancı dil öğretim programında bilgi teknolojisi araçlarından yararlanma**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Feldman, S.R. (1993). **Understanding Psychology**. 3rd Edition. McGraw Hill, USA.

Felix, U. (1998). Virtual language learning. **ERIC Abstracts**.

Fidelman, C. growth of Internet use by language professionals. **ERIC Abstracts**.

Frizler, K. (1995). The Internet as an educational in ESOL writing instruction. Master's thesis, San Francisco State University. Web: <http://thecity.sfsu.edu/~funweb/thesis.htm>

Gardiner, G. (1998). Call ... For help! **ERIC Abstracts**.

Giles, I.M. (1999). An examination of dropout in the online, computer-conferenced. Doctoral dissertation. Virginia polytechnic Institute. Web: <http://scholar.lib.vt.edu/thesis/available/etd-041999-174015/>

Greany, J.S. (2002). Student perceptions on language learning technological environment: Implications for the new millennium. *Language Learning & Technology*, vol6 num.1, 1-20, Retrieved May 5, 2002, Web: <http://lt.msu.edu/vol6num1/steppgreany/>

Green, S.B., Salkind N.J. & Akey, T.M. (2000). **Using SPSS for windows: Analyzing and understanding data**. 2nd ed. New Jersey: Perentice Hall.

Gürbüz, T. (1999). **A comparison of student-teachers' attitudes toward computers in on-line and traditional computer literacy courses: a case study**. Unpublished master thesis. The Middle East Technical University, The Institute of Social Sciences, Ankara.

Gürel, H. (1986). **Yabancı dil olarak İngilizce öğrenme başarısı ile öğrencilerin akademik benlik tasarımları ve tutumları arasındaki ilişki**. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Gürkaya, B.D. (1999). **Using the Internet and electronic mail in writing classes: A study on the reactions and success of preparatory students at Isık University.** Unpublished master thesis. The Middle East Technical University, The Institute of Social Sciences, Ankara.

Hackbarth, S. (1997). Integrating web-based learning into school curriculum. **Educational Technology**, 37 (3).

Hanson, S.E. (1999). CALL environments: the quiet revolution. **ERIC Abstracts.**

Harrel, W.L. (2000). Productivity tool and cognitive stimulator. **J.Educational Computing Research, Vol.22 (1), 75-104.**

Harrison, M. (1997). **Grammar Specturum 2. English rules and practice.** Oxford University press.

Hawkes, M. (2001). Variables of interest in exploring the reflective outcomes of network-based communication. **J. Of Research on Computing in Education.** V.33, No.3, 299-315.

Heinich R. (1986). **Instructional media.** USA: Macmillan Publishing Company.

Heinich, R., Molenda, M., Russell, J.D. & Smaldino, S.E. (1996). **Instructional Media and technologies for learning.** Fifth Edition. Prentice Hall, New Jersey.

Hız, Ş.T. (1997). **A WWW interface for elective course pre-registrations.** Unpublished master thesis. The Middle East Technical University, The Institute of Social Sciences, Ankara.

Higgins, Chris. ERIC document. Retrieved May 5, 2002, Web: [http://www.ed.gov/database/ERIC Digests/ed355835.html](http://www.ed.gov/database/ERIC_Digests/ed355835.html)

Hürriyet Gazetesi Dijital Gelecek Eki, s.17, 15/09/2000.

Iheanacho, C.C. (1997). Effects of two multimedia computer-assisted language learning programs on vocabulary acquisition of intermediate level ESL students. Doctoral dissertation. Virginia polytechnic Institute. Web: <http://scholar.lib.vt.edu/thesis/available/etd-11397-193839/>

Ingram, A.L., Hathorn, L.G. & Evans, A. (2000). Beyond chat on the Internet. **Computers & Education** 35, 21-35.

ilişkin öğrenci tutumları. University of Cincinnati. Retrieved March 26, 2002, Web: <http://www.yok.gov.tr/egfak/kurubacak.html>

İmer. G. (2000). **Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının bilgisayar ve bilgisayar eğitimi kullanmaya yönelik nitelikleri**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, No: 1212.

İnan, N.U. (1997). **Bilgisayar destekli öğretim yönteminin İngilizce öğretiminde etkililiği**. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Jonassen, D., Mayes, T. & McAleese, R. (1993) A manifesto for a constructivist approach to technology in higher education. Retrieved February 24, 2002, Web: <http://www.icbl.hw.ac.uk/ctl/msc/ceeiw1/paper11.html>

Joo, Y.J., Bong. & Choi, H.J. (2000). Self-efficacy for self-regulated learning, academic self-efficacy, and Internet self-efficacy in Web-based instruction. **ETR&D, Vol.48, No.2**, 2000, 5-17.

Karasar, N. (1994). **Araştırmalarda rapor hazırlama**. Altıncı Basım, Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.

Karasar, N. (1994). **Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler**. Beşinci Basım. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.

Karasar, Ş. (1999). **Sanal Yükseköğretim**. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Keser, H. (2000). Eğitimde yeni teknolojilerle öğretmenin değişen rolü. **Adım, Eğitim Özel Sayısı**. Lefkoşa.

Keser, H. & Uzunboylu, H. (May 08-10, 2002). **The tools of the web assisted foreign language instruction**. Paper presented at the First International Education Conference, Eastern Mediterranean University, Famagusta, North Cyprus.

Keser, H. (1988). **Bilgisayar destekli öğretim için bir model önerisi**. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Keser, H. (1991). Eğitimde nitelik geliştirmede bilgisayar destekli eğitim ve dersyazılımlarının rolü. **Eğitimde arayışlar I. Sempozyumu bildiri metinleri**. Eğitimde Nitelik Geliştirme 13-14 Nisan 1991, İstanbul.

Kısakürek, M.A. (2001). **İnternette eğitim siteleri**. Anı yayıncılık, Ankara.

KKTC, Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı. (1999). Lefkoşa: **21 Y.Y. girerken eğitim stratejileri planı**.

Koçak, N.Ç. (1997). **The effectiveness of computer assisted language learning (CALL) in vocabulary instruction to Turkish EFL students**. Unpublished master thesis. Bilkent University, The Institute of Economics and Social Sciences, Ankara.

Köklü, N., Büyükoztürk, Ş., Çokluk, Ö. (2001). **Tez önerisi hazırlama ve yazım kılavuzu**. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ocak, Ankara.

Kurubacak, G. (1999). **On-line öğrenme: web-destekli öğretime**

Lamy, M.N. & Goodfellow, R. (1999). Reflective conservation in the virtual language classroom. *Language Learning & Technology*, vol2 No.2, 43-61, Retrieved May 5, 2002, Web: <http://lt.msu.edu/vol2num2/article2/>

Learning Theories. Constructivism. (2002) Retrieved April, 18, 2002, Web: <http://tip.psychology.org/theories/constructivism.htm>

Lutcavage, C. Austrian landeskunde via HyperCard interactive video. **ERIC Abstracts**.

Marsh, G.E. (1999). Theories of learning applied for technological instructions. Retrieved February 24, 2002, Web: http://www.bamaed.ua.edu/ai1601/instructional_technology.htm

McCreary, F. (2001). Emprical evaluation of a technology-rich learning environment. Doctoral dissertation. Virginia polytechnic Instutte. Web: <http://scholar.lib.vt.edu/thesis/available/etd-09122001-203342/>

Meloni, C. (1998). The Internet in the classroom. **ERIC Abstracts.**

Mergel, B. (1998). Instructional design and learning theory. Retrieved February 24, 2002, Web: <http://usask.ca/education/coursework/802papers/mergel/brenda.htm>

Mioduser, D. ve diğeri. (2000). Web-based learning environments: Current pedagogical and technological state. **Journal of Research on Computing in Education.** Fall. ISTE, USA.

Moore, Z., Morales, B. & Carel, S. (1998). Technology and teaching culture: Results of a state survey of foreign language teachers. **ERIC Abstracts.**

Murphy, R. (1990). **Essential grammar in use.** Cambridge University press, New York, USA.

Odabaşı, F. (1994). **Yabancı dilde dilbilgisi öğrenmede bilgisayar destekli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkisi.** Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Odasz, F. (2000) Collaborative Internet tools. **Learning and Leading with Technology.** V.27, N.4, December/January.

Oktal, Ö. (1999). **Yönetici eğitiminde bilgi teknolojisi kullanımı ve İnternet tabanlı eğitim programına yönelik bir model önerisi.** Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Öngön, E. (1999). **Multimedia assisted teaching in the contex of writing for the English teacher training programme.** Unpublished masrter thesis. Trakya University, The Institute of Social Sciences, Edirne.

Öz, H. (1995). **Yabancı dil olarak İngilizce öğretimi bağlamında bilgisayar destekli eğitiminin öğrenci başarısı ve tutumu üzerine etkisi: Yazma üzerine deneysel bir çalışma.** Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Özçelik, D.A. (1989). **Test hazırlama kılavuzu.** ÖSYM yayınları, Ankara.

Özhan, O. (1997). **Wiz-dynamic web-based course presentation system.** Unpublished masrter thesis. Bilkent University, The Institute of Engineering and Science, Ankara.

Öztürk, M.C. (1995). **Bilgisayar destekli dil öğretiminde yazılım değerlendirme.** Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Pennington, T.R. (1998). Exploring the use and infuence of the USPE-L listserv on K-12 physical educators. Doctoral dissertation. Virginia polytechnic Instutte. Web: <http://scholar.lib.vt.edu/thesis/available/etd-63198-15438/>

Ruffini, M.F. (2000). Systematic planning in the design of an educational web site. **Educational Technology**, March-Aprial, 59-64.

Sanders, D.W. & Sheatler, A.M. (2001). Student attidudes toward web-enhanced instruction in an Introductory Biology course. **J. Of Research on Computing in Education**. V.33, No.3, 251-262.

Senemoğlu, N. (1998). **Gelişim öğrenme ve öğretme.** Ankara.

Sever, S. (1995). **Türkçe öğretiminde tam öğrenme.** Ya-Pa yayınları. İstanbul.

Social constructivism: Collaborative learning (2002) Retrieved Aprial, 18, 2002, Web: <http://pdts.uh.edu/~ichen/ebook/ET-IT/collab.htm>

Social constructivism: Games and simulations (2002) Retrieved April, 18, 2002, Web: <http://pdts.uh.edu/~ichen/ebook/ET-IT/congames.htm>

Social Constructivist theories (2002) Retrieved April, 18, 2002, Web: <http://pdts.uh.edu/~ichen/ebook/ET-IT/social.htm>

Somuncu, A. (2000). **İnternette sınıf ana sayfası (home-page) geliştirme ve öğretimdeki etkinliğinin değerlendirilmesi**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Sotillo, S.M. (2000). Discourse functions and syntactic complexity in synchronous and asynchronous communication. *Language Learning & Technology*, Vol.4 No.1, 82-119, Retrieved May 5, 2002, Web: <http://llt.msu.edu/vol4num1/sotillo/>

Şen, N. (1999). **İnternet tabanlı öğretimin etliliği**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Şentürk, H. (1997). **The effects of supplementary computer assisted listening instruction on listening comprehension ability**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Şimşek, N. (1995). **Yazılımın tasarım standartlarının bilgisayar ortamında öğrenmeye etkisi**. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tekin, H. (1993). **Eğitimde ölçme ve değerlendirme**. Yedinci baskı. Yargı yayınları, Ankara.

Tezbaşaran, A.A. (1997). **Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu**. Türk psikologlar derneği yayınları, Ankara.

Toyoda, E. & Harrison, R. (2002). Categorization of text chat communication between learners and native speakers of Japanese. *Language Learning & Technology*, vol6 num.1, 82-99, Retrieved May 5, 2002, Web: <http://llt.msu.edu/vol6num1/TOYODA/default.html>

Tuzcuoğlu, Ü. (2000). **Teachers' attitudes towards using computer assisted language learning (CALL) in the foreign languages department at Osmangazi University.** Unpublished masrter thesis. Bilkent University, The Institute of Economics and Social Sciences, Ankara.

Tüzün, H. (1999). **Yüksek öğretim kurumlarında ders içeriğinin web tabanlı olarak aktarılması.** Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Fen Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Uşun, S. (2000). **Dünyada ve Türkiye'de bilgisayar destekli öğretim.** Pegem A yayıncılık, Ankara.

Uzunboylu, H. (01 Mart 1999). **Eğitimde yeni teknolojiler.** KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığının Müdür, Müdür Yardımcısı ve Eğitim Uzmanlarına Yönelik Düzenlediği Seminerde sunuldu, Lefkoşa.

Uzunboylu, H. (07-09 Haziran 2001). **İnternetin öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanımı.** X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunuldu. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Ülgen, G. (1997). **Eğitim psikolojisi.** Alkım yayınevi, İstanbul.

Vural, H.F (1999) **İnternet öğretiminde bireysel çalışma ve grupla öğrenme yöntemlerinin etkililiğinin değerlendirilmesi.** Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Wartman, C., Loftus, E.F., Marshall, M. (1998). **Psychology.** 3rd Edition. Barzoi Book, USA.

Willis, J. (2000). A general set of procedures for constructivist instructional design: The new R2D2 model. **Educational Technology**, March-Aprial, 5-19.

Yaşar, Ş. (1990) **Yabancı dil öğretiminde programlı öğretim uygulaması.** Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, No:378.

Yavuz, F. (1995) **İnternetin İngiliz dili eğitimi bölümündeki çevrimiçi lisanüstü programlarının gelişimine olan katkısı**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Yenilmez, E. (2000). **İstatistik öğretiminde sanal ortam modelleri üzerine bir çalışma**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Adana.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). **Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri**. 2. baskı. Seçkin yayıncılık, Ankara.

Yiğit, Y. (1999). **Learning the Internet through the Internet. A case study**. Unpublished master thesis. Middle East Technical University, The Institute of Social Sciences, Ankara.



EKLER LİSTESİ

	Sayfa No
Ek.1: Uygulamayla ilgili Alınan Resmi İzin Yazıları	138
Ek. 2: Web Destekli İngilizce Öğreniyorum Sitesinin Örnek Sayfaları	140
Ek.3: Hedef ve Davranış Listesi	145
Ek.4: İngilizce Dilbilgisi Testi Kapsamındaki Konuların Listesi	148
Ek. 5: İngilizce Dilbilgisi Testi Madde Analizi Sonuçları	150
Ek. 6: İngilizceye İlişkin Tutum Ölçeğinin Faktör ve Madde Analizi Sonuçları	153
Ek. 7: Kişisel Bilgiler Formu	155
Ek. 8: Ders Dışı Çalışma Formu	156
Ek. 9: İngilizce Dilbilgisi Testi	157
Ek. 10: İngilizce İlişkin Tutum Ölçeği	161
Ek. 11: Web Destekli İngilizce Öğrenmeye İlişkin Öğrenci Görüşme Formu	164
Ek. 12: Ders Öğretmeni Görüşme Formu	165
EK. 13: Web Destekli İngilizce Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşü	166

Ek 1. UYGULAMAYLA İLGİLİ ALINAN RESMİ İZİN YAZILARI

**KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLİ EĞİTİM VE KÜLTÜR BAKANLIĞI
GENEL ORTAÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ**

Sayı: G.O.Ö 35/2001

1.10.2001

Sayın Hüseyin Uzunboylu
Yakın Doğu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Lefkoşa.

İlgi: 31.08.2001 tarihli dileçeniz

“ İngilizceye İlişkin Tutum Ölçeği” Müdürlüğümüz tarafından incelenmiştir.

Yapılan inceleme neticesinde anketinizin okulumuz 20 Temmuz Fen Lisesi'nde uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinize saygı ile rica ederim.


Emine BETON
Müdür .@

Dağıtım: - 20 Temmuz Fen Lisesi Müdürlüğü (Bilgi ve gereği için)

FZR/SD

Tel (90) (392) 228 3136 - 2288187

Fax (90) (392) 227 8639

E-mail meb@mebnet.net

Lefkoşa-KIBRIS



**KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLİ EĞİTİM VE KÜLTÜR BAKANLIĞI
GENEL ORTAÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ**

Sayı: G.O.Ö. 35/2001

18.10.2001

**Sayın Hüseyin Uzunboylu
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yakın Doğu Üniversitesi**

İlgi: 10.10.2001 ve 15.10.2001 tarihli dilekçeniz.

İlgi dilekçeleriniz Müdürlüğümüz tarafından değerlendirilmiştir.

Okul Müdürlükleri ile istişare neticesinde belirleyecekleri uygun tarih ve saatlerde ;

- 1- 20 Temmuz Fen Lisesi'nde ön deneme,**
- 2- Lapta Yavuzlar Lisesi Lise 1'nci sınıfında uygulama yapması uygun görülmüştür.**

Bilgilerinize saygı ile rica ederim.


**Emine BETON
Müdür**

**Dağıtım: - 20 Temmuz Fen Lisesi Müdürlüğü
- Lapta Yavuzlar Lisesi Müdürlüğü**

FZR/SD

**Tel (90) (392) 228 3136 – 2288187
Fax (90) (392) 227 8639
E-mail meb@mebnet.net Lefkoşa-KIBRIS**

WEB
DESTEKLİ**İNGİLİZCE
ÖĞRENIYORUM**

KULLANICI KILAVUZU
PILOT OKUL
HEDEF VE DAVRANIŞLAR
KONULAR
ALİŞTIRMALAR
PEN PAL
SOHBET ODASI
TARTIŞMA PANOSU
E-MAIL
OTUNLAR
SÖZLÜK
İLGİLİ SİTELER
DURURULAR
ÖDEVLER
GÖRÜŞLER
ANA SAYFA

**ANA SAYFA****ANA SAYFA GİRİŞİ**

- ✦ İÇinde bulunduğunuz Web sitesi "Web destekli İngilizce dilbilgisi öğrenme"de dilbilgisiyle ilgili alıştirma çalışmaları yapmak isteyenler için hazırlanmıştır.
- ✦ Sitenin sunduğu dilbilgisi alıştırmaları, e.mail, oyun, tartışma panosu, sohbet odası, sözlük ve diğer sitelere bağlantı olanaklarından yararlanabilirsiniz.
- ✦ Ders öğretmeninizin yapacağı yönlendirmelere uyanız verimli çalışmalar yapmanıza olanak sağlayabilir.

WEB
DESTEKLİ

İNGİLİZCE ÖĞRENİYORUM



ALİŞTIRMALAR

KULLANICI KILAVUZU
PILOT OKUL
HEDEF VE DAVRANIŞLAR
KONULAR
ALİŞTIRMALAR
PEN PAL
SOHBET ODASI
TARTIŞMA PANO SU
E-MAIL
OYUNLAR
SÖZLÜK
İLGİLİ SİTELER
DUTURULAR
ÖDEVLER
GÖRÜŞLER
ANA SAYFA

SIMPLE PAST TENSE
PAST CONTINUOUS TENSE
PRESENT PERFECT TENSE
PRESENT PERFECT CONT. TENSE
FUTURE TENSE

WEB
DESTEKLİİNGİLİZCE
ÖĞRENIYORUM

KULLANICI KILAVUZU
 PİLOT OKUL
 HEDEF VE DAVRANIŞLAR
 KONULAR
 ALIŞTIRMALAR
 PEN PAL
 SOHBET ODAŞI
 TARTIŞMA PANOŞU
 E-MAIL
 OTUNLAR
 SÖZLÜK
 İLGİLİ SİTELER
 DUTURULAR
 ÖDEVLER
 GÖRÜŞLER
ANA SAYFA



SIMPLE PAST TENSE

- ✚ Bu bölümde Simple Past Tense'le ilgili toplam 15 alıştırma sorusu vardır. Alıştırımlar içerisinde boşluk bırakılan cümleler şeklindedir. Sizden istenen alıştırmaları dikkatlice okumanız ve boşluk içerisine doğru yanıtı yazmanızdır.
- ✚ Herhangi bir soruyu yanlış yaptığınız zaman tekrar denemekten sakınmayınız.
- ✚ Eğer alıştırmalarla ilgili bir bilgi sayfası karşınıza çıkarsa, bu sayfadaki bilgileri dikkatlice okuyunuz ve daha sonra diğer alıştırma sorusuna geçiniz.
- ✚ Alıştırmaları başlatmak için aşağıdaki başlat düğmesine tıklayınız.

Çalışmalarınızda başarılar dileriz.

[Testi Başlat](#)

WEB
DESTEKLİİNGİLİZCE
ÖĞRENİYORUM

SIMPLE PAST TENSE

KULLANICI KILAVUZU
PILOT OKUL
HEDEF VE DAVRANIŞLAR
KONULAR
ALİŞTIRMALAR
PEN PAL
SOHBET ODAĞI
TARTIŞMA PANO SU
E-MAIL
OYUNLAR
SÖZLÜK
İLGİLİ SİTELER
DUTURULAR
ÖDEVLER
GÖRÜŞLER
ANA SAYFA

Complete the sentence using the
Past Simple form and the words
in brackets ().

1. I (take) a taxi
from the airport to the city
center.

[Check Answer](#)

WEB
DESTEKLİİNGİLİZCE
ÖĞRENIYORUM

SIMPLE PAST TENSE

KULLANICI KILAVUZU
PILOT OKUL
HEDEF VE DAVRANIŞLAR
KONULAR
ALİŞTIRMALAR
PEN PAL
ŞOH BET ODASI
TARTIŞMA PANOŞU
E-MAIL
OTUNLAR
ŞÖZLÜK
İLGİLİ ŞİTELER
DUTURULAR
ÖDEVLER
GÖRÜŞLER
ANA SAYFA

1. I (take) a taxi
from the airport to the city
center.

A) We use the past simple to talk about actions or situations in the past.

Example: It rained all day yesterday.

- **Rained** is the past simple tense.

B) Very Often the past simple ends in -ed:

Examples:

- We **invited** them to our party but they **decided** not to come.
- The police **stopped** me on my way home last night.
- She **passed** her examination because she **studied** very hard

You may see [List of Irregular Verbs](#).

C) The past of the verb be (am/is/are) is was/were:

I/he/she/it **was**, we/you/they **were**

I **was** angry because they **were** late.

D) In past simple questions and negatives we use did/didn't +the infinitive (do/open/rain etc.):

it rained Did it rain? it

EK 3. HEDEF VE DAVRANIŞ LİSTESİ

HEDEF 1: “Simple Past Tense”le ilgili dilbilgisi kurallarını cümleler içerisinde uygulayabilme.

1. Verilen cümleye uygun esas fiili seçme.
2. Verilen olumsuz bir cümleyi tamamlayan seçeneği işaretleme.
3. Verilen olumlu bir soru cümlesini tamamlayan seçeneği işaretleme.
4. Verilen olumsuz bir soru cümlesini tamamlayan seçeneği işaretleme.
5. Verilen bir cümleye ilişkin, seçenekler arasından “to be” fiilini seçme.
6. Verilen bir cümleye uygun zaman zarfını seçme.

HEDEF II. “Past Continuous Tense”le ilgili dilbilgisi kurallarını cümleler içerisinde uygulayabilme.

1. Verilen bir cümleye uygun yardımcı fiili seçme.
2. Verilen bir cümleye uygun esas fiili seçme.
3. Verilen olumsuz bir cümleyi tamamlayan seçeneği işaretleme.
4. Verilen olumlu bir soru cümlesini tamamlayan seçeneği işaretleme.
5. Verilen olumsuz bir soru cümlesini tamamlayan seçeneği işaretleme.
6. “When” zaman zarfının kullanıldığı bir cümleyi tamamlayan seçeneği seçip işaretleme.
7. “While” zaman zarfının kullanıldığı bir cümleyi tamamlayan seçeneği seçip işaretleme.

HEDEF III. “Present Perfect Tense”le ilgili dilbilgisi kurallarını cümleler içerisinde kullanabilme.

1. Verilen bir cümleye uygun yardımcı fiili seçme.
2. Verilen bir cümleye uygun esas fiili seçme.
3. Verilen olumsuz bir cümleyi tamamlayan seçeneği işaretleme.
4. Verilen olumlu bir soru cümlesini tamamlayan seçeneği işaretleme.
5. Verilen olumsuz bir soru cümlesini tamamlayan seçeneği işaretleme.
6. Verilen bir cümleye ilişkin olarak, seçenekler arasından “to be” fiilini seçme.
7. “Never” zaman zarfının kullanıldığı bir cümleyi tamamlayan seçeneği seçip işaretleme.
8. “Ever” zaman zarfının kullanıldığı bir cümleyi tamamlayan seçeneği seçip işaretleme.
9. “For” zaman zarfının kullanıldığı bir cümleyi tamamlayan seçeneği seçip işaretleme.
10. “Since” zaman zarfının kullanıldığı bir cümleyi tamamlayan seçeneği seçip işaretleme.
11. “Just” zaman zarfının kullanıldığı bir cümleyi tamamlayan seçeneği seçip işaretleme.
12. “Already” zaman zarfının kullanıldığı bir cümleyi tamamlayan seçeneği seçip işaretleme.
13. “Yet” zaman zarfının kullanıldığı bir cümleyi tamamlayan seçeneği seçip işaretleme.

HEDEF IV. “Present Perfect Continuous Tense”le ilgili dilbilgisi cümleler içerisinde kurallarını kullanabilme.

1. Verilen bir cümleye uygun yardımcı fiili seçme.
2. Verilen bir cümleye uygun esas fiili seçme.
3. Verilen olumsuz bir cümleyi tamamlayan seçeneği işaretleme.
4. Verilen olumlu bir soru cümlesini tamamlayan seçeneği işaretleme.

5. Verilen olumsuz bir soru cümlesini tamamlayan seçeneği işaretleme.
6. "For" zaman zarfının kullanıldığı bir cümleye uygun düşen seçeneği seçip işaretleme.
7. "Since" zaman zarfının kullanıldığı bir cümleye uygun düşen seçeneği seçip işaretleme.

HEDEF V. "Future Tense"le ilgili dilbilgisi kurallarını cümleler içerisinde kullanabilme.

1. Verilen bir cümleye uygun yardımcı fiili seçme.
2. Verilen bir cümleye uygun esas fiili seçme.
3. Verilen olumsuz bir cümleyi tamamlayan seçeneği işaretleme.
4. Verilen olumlu bir soru cümlesini tamamlayan seçeneği işaretleme.
5. Verilen olumsuz bir soru cümlesini tamamlayan seçeneği işaretleme.
6. Verilen bir cümleye ilişkin olarak, seçenekler arasından "to be" fiilini seçme.
7. Verilen bir cümleye uygun zaman zarfını seçip işaretleme.
8. Gelecekte yapılması planlanan eylemlerle ilgili verilen bir cümleye uygun "be going to" yardımcı fiilini seçip işaretleme.

Ek 4. İNGİLİZCE DİLBİLGİSİ TESTİ KAPSAMINDAKİ KONULARIN LİSTESİ

1. Simple Past Tense

- Affirmative Form (olumlu şekli)
- Negative Form (olumsuz şekli)
- Interrogative Form (olumlu soru şekli)
- Interrogative – Negative Form (olumsuz soru şekli)
- “To be” verb form (to be fiilinin kullanılışı)
- Time of adverbs (zaman zarflarının kullanılışı)

2. Past Continuous Tense

- Affirmative Form (olumlu şekli)
- Negative Form (olumsuz şekli)
- Interrogative Form (olumlu soru şekli)
- Interrogative – Negative Form (olumsuz soru şekli)
- When and While

3. Present Perfect Tense

- Affirmative Form (olumlu şekli)
- Negative Form (olumsuz şekli)
- Interrogative Form (olumlu soru şekli)
- Interrogative – Negative Form (olumsuz soru şekli)
- “To be” verb form (to be fiilinin kullanılışı)
- Never, Ever, For, Since, Just, Already, Yet.

4. Present Perfect Continuous Tense

- Affirmative Form (olumlu şekli)
- Negative Form (olumsuz şekli)
- Interrogative Form (olumlu soru şekli)
- Interrogative – Negative Form (olumsuz soru şekli)
- For, Since

5. Future Tense

- Affirmative Form (olumlu şekli)
- Negative Form (olumsuz şekli)
- Interrogative Form (olumlu soru şekli)
- Interrogative – Negative Form (olumsuz soru şekli)
- “To be” verb form (to be fiilinin kullanılışı)
- Time of adverbs (zaman zarflarının kullanılışı)
- “be going to”

**EK 5. İNGİLİZCE DİLBİLGİSİ TESTİ MADDE ANALİZİ
SONUÇLARI (AYIRICILIK GÜCÜ - MADDE GÜÇLÜĞÜ)**

MADDE NO	AYIRICILIK GÜCÜ	MADDE GÜÇLÜĞÜ	STANDART TESTDEKİ MADDE NO
1.	.69	.52	1
2.	.35	.73	*
3.	.60	.56	2
4.	.50	.65	3
5.	.35	.81	4
6.	.25	.86	*
7.	.52	.62	5
8.	.08	.14	*
9.	.17	.78	*
10.	.35	.71	6
11.	.58	.70	7
12.	.65	.67	8
13.	.35	.77	*
14.	.79	.53	9
15.	.45	.70	10
16.	.45	.74	11
17.	.50	.70	12
18.	.77	.60	13
19.	.62	.68	14
20.	.84	.57	15
21.	.51	.62	16
22.	.79	.45	17
23.	.26	.24	18
24.	.08	.08	*
25.	.61	.46	19
26.	.65	.67	20
27.	.30	.84	*
28.	.46	.76	21

29.	.38	.57	*
30.	.64	.64	22
31.	.46	.73	23
32.	.68	.60	24
33.	.54	.70	25
34.	.54	.55	26
35.	.13	.28	*
36.	.19	.77	*
37.	.06	.94	*
38.	.50	.63	27
39.	.42	.61	28
40.	.43	.38	29
41.	-.04	.12	*
42.	.63	.49	30
43.	.40	.70	31
44.	.42	.55	32
45.	.31	.81	*
46.	.50	.53	33
47.	.20	.86	*
48.	.31	.81	34
49.	.68	.58	35
50.	.44	.62	36
51.	.44	.77	37
52.	.19	.89	*
53.	-.50	.28	*
54.	.15	.56	38
55.	-.04	.37	*
56.	.11	.36	*
57.	.44	.77	39
58.	.32	.55	*
59.	.48	.73	40
60.	.48	.75	41

61.	.64	.58	42
62.	.63	.68	43
63.	.42	.65	44
64.	.56	.62	45
65.	.53	.70	46
66.	.23	.78	*
67.	.40	.56	47
68.	.50	.68	48
69.	.63	.51	49
70.	.77	.56	50
71.	.66	.59	51
72.	.44	.75	52
73.	.35	.71	*
74.	.59	.70	53
75.	.63	.53	54
76.	.65	.67	55
77.	.59	.70	56
78.	.61	.52	57
79.	.42	.63	58
80.	.61	.69	59
81.	.48	.46	60
82.	.40	.79	**

- KR 20 = 0.93
- Testin Ortalama Güçlüğü (seçilen 60 madde): 0.62
- * Bu maddeler ayırıcılık gücü zayıf olduğu için test kapsamına alınmamıştır.
- ** Bu madde (82) standart test kapsamına alınan maddelerin sayısı 60 olabilmesi için test kapsamından çıkarılmıştır.

**EK 6: İNGİLİZCEYE İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİNİN FAKTÖR VE
MADDE ANALİZİ SONUÇLARI**

	Birinci Faktör Yük Değeri	Madde-Toplam Korelasyonu
1. İngilizceye ilgi duymuyorum.	.56	.53
2. Her öğrencinin İngilizce öğrenmesi gerekir.	.61	.59
3. Dinlediğim İngilizce şarkı sözlerini yazıp, anlamlarını öğrenmeye çalışırım.	.50	.47
4. Zorunlu olmasam İngilizce çalışmazdım.	.78	.75
5. Türk öğretmen ve arkadaşlarımla ders dışında İngilizce konuşmam.	.66	.64
6. Güzel İngilizce konuşan birisini dinleme fırsatı yaratmaya çalışırım.	.53	.51
7. Çocuklarımla İngilizce öğrenmeleri için maddi ve manevi olanaklar sağlamak isterim.	.47	.45
8. Sürekli olarak izlediğim bir İngilizce yayın yoktur.	.43	.41
9. İngilizcemizi geliştirmek için İngilizce konuşulan bir ülkeye gitmek isterim.	.63	.61
10. İngilizce derslerinde sıkılırım.	.66	.63
11. İngilizce bilen bir yabancı ile karşılaştığımda, konuşmak için fırsat yaratırım.	.58	.56
12. İngilizce olarak mektup arkadaşlığı yapmayı istemem.	.75	.74
13. Ders kitabı dışında İngilizce kitap okumam.	.76	.73
14. İngilizce ödevlerimi yapmak dışında, zamanımın bir kısmını İngilizce ile ilgili uğraşlarla geçiririm.	.52	.49
15. İngilizceye zorunlu olduğum için çalışıyorum.	.70	.68
16. Meslek yaşamımda İngilizce bilmek bireye gerekli değildir.	.86	.85
17. İngilizce bilmenin her kültürlü insanın sahip olması gereken bir özellik olduğuna inanmıyorum.	.61	.60
18. Anlamını bilmediğim bir İngilizce sözcük ile karşılaştığımda anlamını araştırıp öğrenirim.	.85	.54
19. İngilizce bilmenin bireye toplumda önemli bir sosyal statü sağlayacağına inanmıyorum.	.65	.63
20. İngilizceyi sevmiyorum.	.87	.86
21. Radyo ve televizyondaki İngilizce yayınları, tümünü anlamasam bile dinlerim.	.55	.53
22. İngilizce çalışmak hoşuma gider.	.85	.84
23. Kitapçılardaki İngilizce yayınlar dikkatimi çeker.	.82	.80

	Birinci Faktör Yük Değeri	Madde-Toplam Korelasyonu
24. Dinlediğim İngilizce şarkıların sözlerinin anlamlarını öğrenmek için çaba gösteririm.	.66	.64
25. Anlamını bilmediğim İngilizce bir sözcük ile karşılaşırsam, anlamını öğrenmek için çaba göstermem.	.70	.68
26. İngilizce ile ilgilenmek hoşuma gider.	.57	.55
27. İngilizcenin meslek yaşantısında bireye gerekli olduğuna inanmıyorum.	.44	.42
28. İngilizce konuşabilmek için İngilizce bilen bir yabancı arkadaş edinmeye çalışırım.	.64	.62
29. Düzeyime uygun İngilizce bir yayını (dergi, gazete) sürekli okurum.	.53	.51
30. İngilizcemi geliştirmek için yurt dışına çıkmanın gerekli olduğuna inanmıyorum.	.57	.54
31. İngilizcenin lise öğrencileri için gerekli olduğuna inanmıyorum.	.69	.67
32. Çocuklarımla mutlaka İngilizce öğrenmelerini isterim.	.70	.68
33. İngilizce dersinden zevk alırım.	.60	.59
34. Düzeyime uygun bulduğum her türlü İngilizce kitabı okurum.	.80	.78
35. İngilizce ödevlerimi yapmak dışında, boş zamanlarımda İngilizce ile ilgilenmem.	.67	.65
36. Her fırsatta İngilizce konuşmaya çalışırım.	.55	.53
37. Bir yabancı ile İngilizce olarak mektuplaşıyorum.	.46	.44
38. İngilizce bilmek, bireye toplumda farklı bir statü sağlamaz.	.62	.60
39. İngilizce bir film alt yazılı bile olsa, konuşmaları dinleyip, anlamaya çalışırım.	.39	.37
40. Kültürlü bir insan olmak için İngilizce bilmek gerekmez.	.62	.60
41. İngilizce hiç hoşuma gitmiyor.	.71	.68
42. İngilizce olarak yayınlanan radyo ve TV programlarını hiç izlemem.	.68	.66
43. İngilizce çalışırken canım sıkılır.	.71	.69
44. Kitapçılardaki İngilizce yayınlarla ilgilenmem.	.72	.70

Açıklanan Varyans = %43.3

Alfa Güvenirlik Değeri = 0.96

EK 8. DERS DIŞI ÇALIŞMA FORMU

Ad :
Soyad :
Okul No :

İngilizce Dilbilgisi Testini ilk yanıtladığınız tarihten bugüne kadar geçen 10 haftalık süre içerisinde İngilizce dersi Past Tense, Past Continuous Tense, Present Perfect Tense, Present Perfect Continuous Tense ve Future Tense ünitelerine ilişkin ders dışı (devlerin dışında) alıŐma durumunuza uygun düşen seçeneği işaretleyiniz.

1. Yukarıda belirtilen üniteler işlenirken okulunuzun düzenlediği İngilizce kursuna katıldınız mı?
a) Evet b) Hayır
2. Yukarıda belirtilen üniteler işlenirken okulunuzun düzenlediği İngilizce kursunun dışında özel ders gibi herhangi bir İngilizce kursuna katıldınız mı?
a) Evet b) Hayır
3. İlgili ünitelere ders dışında kendi kendinize çalışma durumunuz (*devlerin dışında*).
a. Hiç çalıŐmadım
b. Ortadan az çalıŐtım
c. Orta seviyede çalıŐtım
d. Ortanın üstünde çalıŐtım
e. Her zaman çalıŐtım
4. İlgili nitelerin ğretimi başladığı tarihten bugüne kadar İngilizce öğrenmeyle ilgili olarak ders dışı başka kaynak ve kiŐilerden yararlandınız mı?
a. Evet
b. Hayır

Ek 9. İNGİLİZCE DİLBİLGİSİ TESTİ

Uygulanan bu testde toplam 60 çoktan seçmeli soru vardır. Sizden istenen her bir soruyu dikkatlice okuyup cevaplamanızdır. Cevaplarınızı cevap kağıdına işaretleyiniz.

Lütfen test kitapçığına herhangi bir işaret koymayınız ve cevap kağıdı ile birlikte teslim ediniz.

Aşağıdaki cümleler içerisinde boş bırakılan yerlere uygun düşen seçeneği cevap kağıdına işaretleyiniz.

1. When I in Lefkosa, I in a bank.
a) lived/worked b) lives/works c) lived/works d) lives/worked
2. Ali this morning because he didn't have time.
a) is shave b) didn't shave c) did shave d) has shave
3. I sleep well last night.
a) am b) do c) haven't d) didn't
4. What you last night?
a) do/do b) have/done c) did/doing d) did/do
5. Why you me on Tuesday?
a) are/phone b) have/phoned c) didn't/phone d) will/phoned
6. I lived in a village when I a child.
a) am b) have c) was d) were
7. Mehmet met her old friends
a) this week b) next Sunday c) last Monday d) next week
8., he went to work by bus.
a) Tomorrow b) Yesterday c) This time d) This evening
9. While I reading the classified section in the newspaper, he reading the sports page.
a) was/is b) am/was c) have/was d) was/was
10. Mustafa fell off the ladder while hethe ceiling.
a) is painting b) paints c) has painting d) was painting
11. While he to music the electricity went off.
a) was listening b) is listening c) listen d) was listen
12. Cem fast when the accident happened.
a) wasn't driving b) weren't drive c) has driving d) has driven
13. Itraining when we went out.
a) hasn't b) wasn't c) weren't d) isn't

14. you television when I arrived?
 a) were/watching b) are/watching c) has/watched d) were/watch
15. Where you when I saw you?
 a) were/go b) were/went c) were/going d) have/gone
16. Burcu "I saw Ayse with a funny dress at the party." Melek "..... she a really funny dress?"
 a) isn't/wearing b) is/ wear c) wasn't/wearing d) has/wear
17. Last night, at the dormitory, we during the night?
 a) aren't/talking b) are/talking c) weren't/talk d) weren't/talking
18. They were singing with the teacher the principal opened the door.
 a) while b) when c) so d) that
19. We were watching the match they were talking.
 a) while b) when c) so d) that
20. I was walking in the street, I met an old friend.
 a) Which b) For c) So d) While
21. She broken her leg.
 a) has b) have c) is d) will
22. I my teacher four times during the last two years.
 a) was visit b) visit c) have visited d) am visiting
23. I driven a car yet.
 a) were not b) am not c) have d) have not
24. I finished the book yet.
 a) have b) haven't c) was d) am
25. we that movie before?
 a) have/seen b) have/see c) are/seen d) will/see
26. have you these things?
 a) I/buy b) How long/buy c) Why/buy d) Why/bought
27. I a student in this school for four years.
 a) am b) have to c) has to d) have been
28. We have visited her.
 a) for b) never c) ever d) since
29. I have heard the news before.
 a) ever b) already c) never d) just

46. I have been English 1992.
 a) study/for b) studied/for c) studying/for d) studying/since
47. My friendvisit his uncle tomorrow morning.
 a) will b) has c) was d) had
48. The students read five books next year.
 a) were b) have c) will d) had
49. We her a party for her birthday.
 a) is give b) has given c) will gives d) will give
50. The students will their final exam next Friday.
 a) take b) took c) taker. d) taking
51. Webuy another house this year.
 a) wasn't b) hadn't c) won't d) is
52. A: "Will you come with me?"
 B: "No. I"
 a) am not b) haven't c) will d) won't
53. he the dog something to eat?
 a) Will/giving b) Will/give c) Will/gave d) Will/given
54. my mother be in the kitchen in a few minutes?
 a) Hasn't b) Won't c) Wasn't d) Had
55. the train arrive at 7.00 tomorrow?
 a) Hasn't b) Didn't c) Won't d) Hadn't
56. . Our friends third year students next year.
 a) has been b) will be c) will d) is to
57. The weather cloudy in Istanbul tomorrow.
 a) has been b) is be c) will d) will be
58. The weather will get colder
 a) yesterday b) lately c) tomorrow d) last Sunday
59. We will have a night picnic
 a) next weekend b) last weekend c) yet d) always
60. He attend a meeting this afternoon.
 a) was b) has c) is going to d) had going to

EK 10: İNGİLİZCEYE İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ

AÇIKLAMA

Aşağıda İngilizce ile ilgili bir dizi cümle bulunmaktadır. Bu cümlelerin tek doğru cevabı yoktur. Duygu ve düşüncelerinize uygun olan cevap sizin için doğrudur. Önemli olan sizin duygu, düşünce ve davranışlarınızdır. Bu nedenle arkadaşlarınızın cevapları ile ilgilenmeyiniz.

Cevaplarınız hiçbir şekilde öğretmenlerinize ve idareye verilmeyecektir, sadece araştırmacı tarafından kullanılacaktır.

Herbir ifadeyi okuduktan sonra sizin duygu, düşünce ve davranışlarınıza uygun olduğunu düşündüğünüz tek bir seçeneği işaretleyiniz. O ifadenin sizin duygu, düşünce ve davranışlarınıza;

Tamamen uygun olduğunu belirtmek için,	Tamamen Katılıyorum
Sadece uygun olduğunu belirtmek için,	Katılıyorum
Kararsızsanız,	Kararsızım
İfade duygu, düşünce ve davranışlarınıza uygun değil ise,	Katılmıyorum
Tamamıyla karşı iseniz,	Kesinlikle Katılmıyorum

“seçeneğini işaretleyiniz.”

Hiçbir ifadeyi cevapsız bırakmayınız.

Teşekkür ederim
Hüseyin Uzunboylu

İNGİLİZCEYE İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ

<i>Aşağıdaki ifadelere katılma durumunuzu karşısındaki kutucuğun içerisine X işareti ile işaretleyiniz.</i>	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. İngilizceye ilgi duymuyorum.					
2. Her öğrencinin İngilizce öğrenmesi gerekir.					
3. Dinlediğim İngilizce şarkı sözlerini yazıp, anlamlarını öğrenmeye çalışırım.					
4. Zorunlu olmasam İngilizce çalışmazdım.					
5. Türk öğretmen ve arkadaşarımla ders dışında İngilizce konuşmam.					
6. Güzel İngilizce konuşan birisini dinleme fırsatı yaratmaya çalışırım.					
7. Çocuklarımla İngilizce öğrenmeleri için maddi ve manevi olanaklar sağlamak isterim.					
8. Sürekli olarak izlediğim bir İngilizce yayın yoktur.					
9. İngilizcemizi geliştirmek için İngilizce konuşulan bir ülkeye gitmek isterim.					
10. İngilizce derslerinde sıkılırım.					
11. İngilizce bilen bir yabancı ile karşılaştığımda, konuşmak için fırsat yaratırım.					
12. İngilizce olarak mektup arkadaşlığı yapmayı istemem.					
13. Ders kitabı dışında İngilizce kitap okumam.					
14. İngilizce ödevlerimi yapmak dışında, zamanımın bir kısmını İngilizce ile ilgili uğraşlarla geçiririm.					
15. İngilizceye zorunlu olduğum için çalışıyorum.					
16. Meslek yaşamımda İngilizce bilmek bireye gerekli değildir.					
17. İngilizce bilmenin her kültürlü insanın sahip olması gereken bir özellik olduğuna inanmıyorum.					
18. Anlamını bilmediğim bir İngilizce sözcük ile karşılaştığımda anlamını araştırıp öğrenirim.					
19. İngilizce bilmenin bireye toplumda önemli bir sosyal statü sağlayacağına inanmıyorum.					
20. İngilizceyi sevmiyorum.					
21. Radyo ve televizyondaki İngilizce yayınları, tümünü anlamasam bile dinlerim.					

<i>Aşağıdaki ifadelere katılma durumunuzu karşısındaki kutucuğun içerisine X işareti ile işaretleyiniz.</i>	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
22. İngilizce çalışmak hoşuma gider.					
23. Kitapçılardaki İngilizce yayınlar dikkatimi çeker.					
24. Dinlediğim İngilizce şarkıların sözlerinin anlamlarını öğrenmek için çaba gösteririm.					
25. Anlamını bilmediğim İngilizce bir sözcük ile karşılaşsam, anlamını öğrenmek için çaba göstermem.					
26. İngilizce ile ilgilenmek hoşuma gider.					
27. İngilizcenin meslek yaşantısında bireye gerekli olduğuna inanmıyorum.					
28. İngilizce konuşabilmek için İngilizce bilen bir yabancı arkadaş edinmeye çalışırım.					
29. Düzeyime uygun İngilizce bir yayını (dergi, gazete) sürekli okurum.					
30. İngilizcemi geliştirmek için yurt dışına çıkmanın gerekli olduğuna inanmıyorum.					
31. İngilizcenin lise öğrencileri için gerekli olduğuna inanmıyorum.					
32. Çocuklarımın mutlaka İngilizce öğrenmelerini isterim.					
33. İngilizce dersinden zevk alırım.					
34. Düzeyime uygun bulduğum her türlü İngilizce kitabı okurum.					
35. İngilizce ödevlerimi yapmak dışında, boş zamanlarımda İngilizce ile ilgilenmem.					
36. Her fırsatta İngilizce konuşmaya çalışırım.					
37. Bir yabancı ile İngilizce olarak mektuplaşıyorum.					
38. İngilizce bilmek, bireye toplumda farklı bir statü sağlamaz.					
39. İngilizce bir film alt yazılı bile olsa, konuşmaları dinleyip, anlamaya çalışırım.					
40. Kültürlü bir insan olmak için İngilizce bilmek gerekmez.					
41. İngilizce hiç hoşuma gitmiyor.					
42. İngilizce olarak yayınlanan radyo ve TV programlarını hiç izlemem.					
43. İngilizce çalışırken canım sıkılır.					
44. Kitapçılardaki İngilizce yayınlarla ilgilenmem.					

EK 11. WEB DESTEKLİ İNGİLİZCE ÖĞRENMEYE İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

1. Deneklerin alıştıırma çalışmalarını web destekli olarak yapmalarıyla ilgili olarak, İngilizce dilbilgisi konularını anlamalarına olan etkisine ilişkin görüşleri nasıldır?
2. Alıştıırma çalışmalarını web destekli yapmaları deneklerin ilgisini çekti mi?
3. Denekler, alıştıırma çalışmalarını web destekli yaparken dönüt almalarıyla ilgili görüşleri nasıldır?
4. Denekler, web destekli olarak yaptıkları alıştıırma çalışmalarıyla daha önce sınıf ortamında yaptıkları alıştıırma çalışmalarını nasıl değerlendiriyorlar?
5. Deneklerin, sohbet odasının (chat) kullanarak birbirleriyle veya diğer kişilerle mesaj alışverişinde bulunmalarına ilişkin görüşleri nasıldır?
6. Deneklerin tartışma tahtasını kullanmayla ilgili görüşleri nasıldır?
7. Deneklerin, web ortamında çalışırken sözlük kullanmayla ilgili görüşleri nasıldır?
8. Deneklerin, Web destekli İngilizce öğrenirken oyun oynamayla ilgili görüşleri nasıldır?
9. Deneklerin, web destekli İngilizce dilbilgisi alıştıırmalarını yaparken ders öğretmeninden yardım almayla ilgili görüşleri nasıldır?

Ek 12. DERS ÖĞRETMENİ GÖRÜŞME FORMU

1. Ders işlenirken öğretmenin yaptığı açıklamaları anlayabilme durumları nasıldır?
2. Sorulan sorulara cevap verme durumları nasıldır?
3. Deneklerin derste not tutma alışkanlıkları nasıldır?
4. Deneklerin sınıf içerisinde ders konularıyla ilgili tartışma etkinliklerine katılma durumu nasıldır?
5. İngilizce okuma parçalarını okuduğunu anlama durumları nasıldır?
6. İngilizce dersiyle ilgili verilen ödevleri yapma alışkanlıkları nasıldır?
7. Deneklerin İngilizce ders konularıyla ilgili anlamadıklarını sorma durumları nasıldır?
8. Deneklerin İngilizce ders düzenini bozma davranışları nasıldır?
9. Deneklerin İngilizce öğrenmeye karşı motivasyon ve istekli olma durumları nasıldır?

Web Destekli İngilizce Öğretimiyle İlgili Görüşlerim

Web destekli İngilizce Öğretimi uygulayacağım söylendiğinde önce çok heyecan duydum. Gerçi, heyecanla birlikte içimde bir korkuda var idi. Çünkü, yedi yıllık öğretmenlik yaşantımda, ve ayrıca görev yaptığım okulda ilk kez böyle bir uygulama yapacağımdan içimde büyük bir heyecanla birlikte az da olsa korkuyu da hissettim. Gerçi, birkaç uygulamadan sonra öğrencilerimin ve bir İngilizce öğretmeni olarak kendimin ne kadar şanslı olduğunu düşünmeye başladım.

İlerleyen haftalarda öğrencilerimde derse karşı ilgi ve isteklerini gördükçe bu uygulamanın yararlı olacağı inancı içimde oluşmaya başladı. Uygulama olduğu günlerde öğrencilerim uygulamanın yapıldığı bilgisayar laboratuvarına koşarak gitmekte, geriye kalan ders saatlerinde de bilgisayar laboratuvarında uygulama yapmamızı istiyorlardı.

Sınıfta anlatılan konulara yönelik paralel alıştırmalar hazırlanması, cevapların bilgisayarda yapılması, sınıfta pasif olan öğrencilerin aktif hale getirilmesi gibi olumlu davranışlar Web destekli öğretim uygulaması sayesinde olmuştur. Öğrencilerimin web destekli öğretim uygulaması sırasında sessiz ve dikkatli olmaları beni çok sevindirdi. Çünkü, önceleri öğrencileri "susun, dinleyin dikkatli olun, İngilizce dili hayatınız boyunca gerekli olacaktır" şeklinde uyardım gerekmiyordu. Bu dönem, böyle uyarılar yapmam gerekmedi. Onları nasıl sessiz tutabilirim diye hiç düşünmedim. Onları gösterdikleri başarı ve ilgilerinden dolayı nasıl ödüllendireceğimi hep düşünüp duruyorum.

Bilgisayar karşısında web sayfalarından yararlanılarak eğitim yapılması öğrencilerimin derse karşı ilgilerini oldukça artırdı. Alıştırma yaparken hatalarını kendilerinin bulmaya çalışmaları kendilerine olan özgüvenlerini artırdı.

Web destekli öğretim, öğrencilerin ders süresince uyanık bulunmalarının yanında, onların İngilizceye olan ilgilerinde artırdı. Sınıf ortamında öğrencilerle teke tek ilgilenemiyordum. Fakat, Web destekli öğretim uygulaması sırasında öğrencilerle teke tek ilgilenme fırsatı bulabildim. Çünkü, öğrenciler bilgisayar laboratuvarındaki

bilgisayarlar karşısında İngilizce öğrenirlerken herbiriyle tete tek ilgilenme şansı bulabildim. Özellikle İngilizce dersinde zayıf olan bazı öğrencilerle diğerlerine göre daha fazla ilgilenebildim. Çünkü, diğer öğrenciler kendi başarılarına alıştırmaları rahatlıkla yapıyorlardı. Yanlış yaptıkları zaman ise bilgisayar onları uyarıyordu.

Yine Web destekli öğretim yaparken öğrencileri bilgisayardaki oyunlarla başbaşa bıraktığımızda, önceleri boşa zaman harcayabiliriz diye düşünmüştüm. Fakat, oyun olduğu günlerde öğrencilerin alıştırmaları yaparken daha dikkatli oldukları, yanlış yapmamaya çalıştıkları ve bir birbirleriyle yardımlaşmaya gittiklerini gördüm. Uygulama saatlerimiz günlük ders programının son iki saatinde olmasına rağmen öğrencilerin motivasyonu oldukça yüksek seviyedeydi. Hatta zaman gectikçe İngilizceyle ilgili bilgileri oyunlarla daha iyi öğretebileceğime de inanmaya başladım.

Benim gözümde öğrencilerin dönem sonu sınavlarında diğer sınıflardaki öğrencilere nazaran, daha başarılı olması web destekli öğretimin önemini ve faydasını isbatladığının bir kanıtıdır diye düşünüyorum.

Web destekli öğretim sayesinde öğrenciler alıştırmaları yaparken sıkılmamış ve dikkatlerini alıştırmaları üzerinde yoğunlaştırmışlardır. Öğrencilerim uygulama sırasında Web ortamını kullanarak daha çok bilgiye kısa sürede ulaşma avantajını yaşamışlardır. Bununla birlikte Web destekli öğretimin bende uyandırdığı bir başka izlenim ise görel öğretimin dersi sıkıcı olmaktan kurtardığı ve zevkli bir hale getirdiğidir.

Böyle bir uygulama için ben seçilmiş olmamdan dolayı sayın Hüseyin Uzunboylu'ya kendim ve Lapta Yavuzlar Lisesi IB sınıfı öğrencileri adına teşekkür ederim.

Selma İLSEVEN
Selma

03.05.2002
Lapta Yavuzlar Lisesi
İngilizce Öğretmeni