

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİNDE ÖĞRETİM
ELEMENLARININ BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ ÖZ YETERLİK ALGILARI İLE
TEKNOLOJİ UYGULAMALARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Fatma Güleğül BİRİNCİ

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü
Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı

Doktora Tezi

Ankara, 2019

KABUL VE ONAY

Fatma Güleğül BİRİNCİ tarafından hazırlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Öğretim Elemanlarının Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları ile Teknoloji Uygulamaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma, 26/06/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.



Prof. Dr. Arif SARIÇOBAN (Başkan)



Doç. Dr. Mustafa DURMUŞ (Danışman)



Prof. Dr. Arif ALTUN



Doç. Dr. Filiz METE



Doç. Dr. Özkan KIRMIZI

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Yunus KOÇ
Enstitü Müdürü

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kağıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- o Enstitü / Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- o Enstitü / Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾



23/07/2019

Fatma Güleğül BİRİNCİ

¹Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkanı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir *. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir
*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında özgün olduğunu, Doç. Dr. Mustafa DURMUŞ danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığımı beyan ederim.

26/06/2019



İmza

Fatma Gülelgül BİRİNCİ



Canım Ailem'e

TEŞEKKÜR

Lisans öğreniminden bu yana her ihtiyacım olduğunda desteğini esirgemeyen, doktora tezimi tamamlamam için de bana her zaman yol gösteren, destek olan, motive eden ve son aşamasına kadar yanımda olmuşken savunma öncesinde aniden kaybettiğimiz çok değerli hocam Doç. Dr. Hüseyin ÖZ'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Sizin fikirleriniz ve bilgi birikiminiz tezimi tamamlamam için bana hep yol gösterdi. Huzur içinde uyuyun...

Bu çalışmaya başlamam için bana cesaret veren, tez konumun belirlenmesinde büyük katkıları olan, her zaman ilgi, hoşgörü, sabır ve desteğiyle beni yüreklendiren değerli hocam Prof. Dr. Arif SARIÇOBAN'a da teşekkürü bir borç bilirim. Sizin desteğiniz olmadan bu çalışmamı tamamlamam imkansızdı.

Değerli fikir ve önerileri ile ihtiyacım olduğunda her zaman bana yardımcı olan danışmanım Doç. Dr. Mustafa Durmuş'a çok teşekkür ederim.

Tez çalışmam boyunca bana her zaman destek olan, ölçeğimin geliştirilmesinde ve sonuçlara ulaşmamda büyük katkıları olan değerli hocam Prof. Dr. Arif ALTUN'a çok teşekkür ederim.

Tez savunma sınavında değerli görüş ve önerileriyle katkıda bulunan değerli hocalarım Doç. Dr. Filiz METE ve Doç. Dr. Özkan KIRMIZI'ya çok teşekkür ederim.

Ayrıca, bu çalışmaya katkı sağlayan TÖMER ve Yunus Emre Enstitüsü'nde görev yapan öğretim elemanlarına, çalışmamın her aşamasında bana desteklerini esirgemeyen ve cesaretlendiren çalışma arkadaşlarıma teşekkürü borç bilirim.

Canım babam Üçler GÜLER'e ve canım annem Yaşar GÜLER'e beni sevgiyle büyüttükleri ve her zaman başaracağıma inandıkları ve destekledikleri için sonsuz teşekkür ederim. Size her zaman minnettarım.

Hayatımın her alanında olduğu gibi tez çalışmamda da bana destek olan, beni yüreklendiren, her zaman en iyisini yapmam için arkamda duran sevgili eşim Ali Kemal BİRİNCİ'ye, çocuklarım Umut Çınar BİRİNCİ ve Gülce BİRİNCİ'ye çok teşekkür ederim.

ÖZET

BİRİNCİ, Fatma Güleğül. *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Öğretim Elemanlarının Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları ile Teknoloji Uygulamaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Doktora Tezi, Ankara, 2019.

Bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları ile teknoloji uygulamaları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışmaya Türkiye’deki farklı üniversitelerde bulunan Türkçe Öğretim Merkezlerinde ve dil kurslarında görev yapan öğretim elemanları ile farklı ülkelerdeki Yunus Emre Enstitüleri’nde ve üniversitelerde görev yapan toplam 157 öğretim elemanı katılmıştır.

Öğretim elemanlarının hangi bilişim teknolojilerini hangi amaçlarla ve ne sıklıkla kullandıklarını belirlemek ve bunları farklı değişkenler bağlamında irdelemek amacıyla “Demografik Bilgi Formu” ve “Öğretim Elemanlarının Bilişim Teknolojileri Kullanımlarına İlişkin Anket Formu” kullanılmıştır. Öğretim elemanlarının genel ve yabancı dil öğretimi alanında bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarını incelemek için ise Ekici, Taşkın Ekici ve Kara (2012) tarafından geliştirilen ölçeğin bir kısmının uyarlandığı “Öğretim Elemanlarının Bilişim Teknolojilerine Yönelik Öz Yeterlik Algıları Ölçeği” ve “Öğretim Elemanlarının Bilişim Teknolojilerini Yabancı Dil Öğretiminde Kullanmalarına Yönelik Öz Yeterlik Algıları Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, öğretim elemanlarının en sık kullandıkları bilişim teknolojilerinin taşınabilir bellekler, e-posta, arama motorları, kelime işlemci ve sunum hazırlama yazılımları, çevrimiçi sözlükler, sosyal paylaşım siteleri, tarayıcılar ve anti virüs yazılımları olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca, bilişim teknolojilerini en çok ders ile ilgili materyal bulma, ders materyali hazırlama, öğrencileri motive etme ve etkinlik hazırlama amacıyla kullandıkları görülmüştür. Genel ve yabancı dil öğretimi alanında bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları yükseğe yakın olarak bulunmuştur. Genel ve yabancı dil öğretimi alanında bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarının yaş, öğrenim durumu, öğretim deneyimi, çalışılan kurum ve aldıkları sertifika değişkenlerine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Cinsiyet değişkeni irdelendiğinde genel bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarına ilişkin erkeklerin lehine bir sonuca ulaşılrken,

yabancı dil öğretimi alanında bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarında cinsiyet değişkeninin anlamlı bir fark yaratmadığı belirlenmiştir. Ayrıca, kendini tanımlama değişkeni her iki öz yeterlik alanında en etkili değişken olarak ortaya çıkmıştır. Her iki öz yeterlik algıları arasındaki ilişki incelenmiş ve aralarında pozitif yönde ve orta üstü düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Son olarak ise öğretim elemanlarının genel ve yabancı dil öğretimi alanında bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarının düşük ve yüksek düzeyde olmasını etkileyen değişkenler araştırılmış ve yalnızca kendini tanımlama değişkeninin anlamlı bir fark yarattığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Sözcükler

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, bilişim teknolojileri, öz yeterlik algısı

ABSTRACT

BİRİNCİ, Fatma Güleğül. *The Relationship Between Information Technology Self Efficacy Beliefs of Instructors of Turkish as a Foreign Language and Their Use of Technology*, PhD Dissertation, Ankara, 2019.

The study aimed to investigate the relationship between information technology self-efficacy beliefs of instructors of Turkish as a foreign language and their use of technology. A total of 157 instructors working in language courses and Centers for Teaching Turkish within different universities in Turkey and instructors working in Yunus Emre Institutes and universities in different countries participated in this study.

“Demographic Information Form” and “Questionnaire for the Instructors’ Use of Information Technologies” were used to analyze the participants’ purposes and frequency of their use of information technologies with regard to different variables. “Scale of Information Technology Self-Efficacy Beliefs of Instructors” and “Scale of Information Technology Self-Efficacy Beliefs of Instructors in Foreign Language Teaching” were utilized to investigate their self-efficacy beliefs on these areas. Some parts of these scales were adapted from Ekici, Taşkın Ekici and Kara (2012).

According to the results, flash memories, e-mail, search engines, word processing and presentation software applications, online dictionaries, social networking sites, scanners and anti-virus software applications were determined as the most frequently used information technology tools by instructors. Besides, it was revealed that the participants mostly used information technologies so as to find materials related to the course, prepare materials, motivate the students and prepare course activities. The results indicated that instructors had almost high level of self-efficacy beliefs related to information technologies both in general and in foreign language teaching. Different variables such as age, educational level, teaching experience, institution, and certificate showed no statistically significant difference. There were significant gender differences in general information technology self-efficacy beliefs in favor of men, while there were no significant gender differences regarding information technology self-efficacy beliefs in foreign language teaching. Self-reported level of competence in information

technologies was seen as the most effective variable regarding both self-efficacy areas. When the relationship between two self-efficacy areas was enquired, positive and mid-high level relationship was identified between them. The factors influencing the instructors' level of self-efficacy beliefs in both areas were examined as well. Statistically significant difference was observed only in terms of self-reported level of competence in information technologies.

Keywords

Teaching Turkish as a foreign language, information technologies, self efficacy beliefs



İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI.....	ii
ETİK BEYAN	iii
ADAMA SAYFASI	iv
TEŞEKKÜR	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xvii
TABLolar DİZİNİ.....	xviii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xxi
GİRİŞ.....	1
Giriş	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları	4
Araştırmanın Önemi	6
Varsayımlar	7
Sınırlılıklar	7
Tanımlar	7
1. BÖLÜM: ALANYAZIN ARAŞTIRMASI.....	9
1.1. Giriş.....	9
1.2. Yabancı Dil Öğretimi.....	9
1.2.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	11
1.2.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihçesi	12
1.2.3. Türkiye’de Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	15
1.2.4. Yurt dışında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	18
1.3. Yabancı Dil Öğretimi ve Teknoloji	20
1.3.1. Bilişim Teknolojilerinin Yabancı Dil Öğretimindeki Yeri	20

1.3.2. Bilişim Teknolojilerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanımı	37
1.3.2.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe için Kullanılan Bilgisayar Uygulamaları	38
1.3.2.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe için Tasarlanmış Web Siteleri	39
1.3.2.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe için Kullanılan İnternet Kaynaklı Uygulamalar	41
1.3.2.4. Yabancı Dil Olarak Türkçe ve Çevrim içi Dil Öğretimi ..	53
1.3.3. Bilişim Teknolojilerinin Yabancı Dil Öğretimi ile Bütünleştirilmesi	61
1.4. Öz Yeterlik Algısı	70
1.4.1. Sosyal Bilişsel Kuram	70
1.4.2. Öz Yeterlik Kavramı	72
1.4.3. Öz Yeterlik Kaynakları	74
1.4.4. Öz Yeterlik Süreçleri	76
1.4.5. Öğretmen Öz Yeterlik Algısı	77
1.4.6. Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algısı	82
1.4.7. Öz Yeterlik Algısının Ölçülmesi	86
1.5. İlgili Araştırmalar	87
1.5.1. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Teknoloji ve Bilgisayar Öz Yeterliği	87
1.5.2. Yabancı Dil Öğretiminde Teknoloji ve Bilgisayar Öz Yeterliği	92
1.5.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Teknoloji ve Bilgisayar Öz Yeterliği	94

2. BÖLÜM: YÖNTEM.....	99
2.1. Giriş.....	99
2.2. Araştırmanın Modeli	99
2.3. Evren ve Örneklem	100
2.4. Veri Toplama Süreci	106
2.5. Veri Toplama Araçları	106
2.5.1. Demografik Bilgi Formu.....	106
2.5.2. Öğretim Elemanlarının Bilişim Teknolojilerine Yönelik Öz Yeterlik Algıları Ölçeği.....	107
2.5.3. Öğretim Elemanlarının Bilişim Teknolojilerini Yabancı Dil Öğretiminde Kullanmalarına Yönelik Öz Yeterlik Algıları Ölçeği	114
2.5.4. Öğretim Elemanlarının Bilişim Teknolojileri Kullanımlarına İlişkin Anket Formu	121
2.6. Verilerin Analizi	122
3. BÖLÜM: BULGULAR	127
3.1. Giriş.....	127
3.2. Anket Sonuçlarından Elde Edilen Bulgular.....	127
3.2.1. Öğretim Elemanlarının Kullandıkları Bilişim Teknolojileri ve Kullanım Sıklıkları	127
3.2.2. Öğretim Elemanlarının Bilişim Teknolojilerini Kullanım Amaçları ve Sıklıkları.....	129
3.3. Ölçeklerden Elde Edilen Bulgular	130
3.3.1. Öğretim Elemanlarının Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları.....	132
3.3.2. Yaş Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları.....	133
3.3.3. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları.....	134
3.3.4. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları.....	136
3.3.5. Öğretim Deneyimi Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları.....	137

3.3.6. Çalışılan Kurum Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları.....	138
3.3.7. Alınan Sertifika Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları.....	140
3.3.8. Kendini Tanımlama Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları.....	141
3.3.9. Öğretim Elemanlarının Yabancı Dil Öğretimi Alanında Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları	143
3.3.10.Yaş Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Yabancı Dil Öğretimi Alanında Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları.....	144
3.3.11. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Yabancı Dil Öğretimi Alanında Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları.....	146
3.3.12. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Yabancı Dil Öğretimi Alanında Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları.....	147
3.3.13. Öğretim Deneyimi Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Yabancı Dil Öğretimi Alanında Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları.....	148
3.3.14. Çalışılan Kurum Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Yabancı Dil Öğretimi Alanında Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları.....	149
3.3.15. Alınan Sertifika Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Yabancı Dil Öğretimi Alanında Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları.....	151
3.3.16. Kendini Tanımlama Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Yabancı Dil Öğretimi Alanında Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları.....	152
3.3.17. Öğretim Elemanlarının Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları ile Yabancı Dil Öğretimi Alanında Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki	153
3.3.18. Öğretim Elemanlarından Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algısı Düşük ve Yüksek Düzeyde Olanları Belirleyen Değişkenler	155

3.3.19. Öğretim Elemanlarından Yabancı Dil Öğretimi Alanında Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algısı Düşük ve Yüksek Düzeyde Olanları Belirleyen Değişkenler	156
4. BÖLÜM: TARTIŞMA.....	158
4.1. Giriş	158
4.2. Anket Bulgularının Tartışılması.....	158
4.2.1. Öğretim Elemanlarının Kullandıkları Bilişim Teknolojileri ve Kullanım Sıklıkları	158
4.2.2 Öğretim Elemanlarının Bilişim Teknolojilerini Kullanım Amaçları ve Sıklıkları.....	160
4.3. Ölçek Bulgularının Tartışılması.....	161
4.3.1. Öğretim Elemanlarının Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları.....	161
4.3.2. Yaş Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları.....	162
4.3.3. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları.....	162
4.3.4. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları.....	163
4.3.5. Öğretim Deneyimi Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları.....	164
4.3.6. Çalışılan Kurum Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları.....	165
4.3.7. Alınan Sertifika Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları.....	165
4.3.8. Kendini Tanımlama Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları.....	166
4.3.9. Öğretim Elemanlarının Yabancı Dil Öğretimi Alanında Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları	167
4.3.10.Yaş Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Yabancı Dil Öğretimi Alanında Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları.....	168

4.3.11. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Yabancı Dil Öğretimi Alanında Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları.....	169
4.3.12. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Yabancı Dil Öğretimi Alanında Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları.....	170
4.3.13. Öğretim Deneyimi Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Yabancı Dil Öğretimi Alanında Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları.....	171
4.3.14. Çalışılan Kurum Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Yabancı Dil Öğretimi Alanında Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları.....	172
4.3.15. Alınan Sertifika Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Yabancı Dil Öğretimi Alanında Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları.....	173
4.3.16. Kendini Tanımlama Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Yabancı Dil Öğretimi Alanında Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları.....	173
4.3.17. Öğretim Elemanlarının Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları ile Yabancı Dil Öğretimi Alanında Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki	174
4.3.18. Öğretim Elemanlarından Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algısı Düşük ve Yüksek Düzeyde Olanları Belirleyen Değişkenler	176
4.3.19. Öğretim Elemanlarından Yabancı Dil Öğretimi Alanında Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algısı Düşük ve Yüksek Düzeyde Olanları Belirleyen Değişkenler	177
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	179
Giriş	179
Sonuçlar	179
Anket Sonuçları.....	180
Ölçek Sonuçları	181
Öneriler	184

KAYNAKÇA	187
EKLER.....	211
EK 1. Yunus Emre Enstitüsü Veri Toplama Yazısı	211
EK 2. Demografik Bilgi Formu.....	212
EK 3. Öğretim Elemanlarının Bilişim Teknolojilerine Yönelik Öz Yeterlik Algıları Ölçeği.....	216
EK 4. Korelasyonlar	217
EK 5. Anti-image Korelasyon Matrisi.....	218
EK 6. Mahalanobis Uzaklığı	219
EK 7. Öğretim Elemanlarının Bilişim Teknolojilerini Yabancı Dil Öğretiminde Kullanmalarına Yönelik Öz Yeterlik Algıları Ölçeği	220
EK 8. Öğretim Elemanlarının Bilişim Teknolojileri Kullanımlarına İlişkin Anket Formu	222
EK 9. Etik Kurul İzni	224
EK 10. Orijinallik Raporu	225
EK 11. Turnitin Benzerlik İndeksi	227

KISALTMALAR DİZİNİ

BDÖ: Bilgisayar Destekli Öğretim

BDDÖ: Bilgisayar Destekli Dil Öğretimi

ISTE: The International Society for Technology in Education – Uluslararası Eğitim Teknolojileri Derneği

TDK: Türk Dil Kurumu

TİKA: Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı

TÖMER: Türkçe Öğretim Merkezi

TPAB: Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi

TUİK: Türkiye İstatistik Kurumu



TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Bilgisayar Destekli Öğretimin Kullanımı	31
Tablo 2. Web 1.0 ve Web 2.0 Uygulamalarının Özellikleri	43
Tablo 3. Öz Yeterliği Yüksek ve Düşük Olan Bireylerin Karşılaştırılması	73
Tablo 4. Yüksek ve Düşük Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algısına Sahip Öğretmenlerin Özellikleri	85
Tablo 5. Katılımcıların Yaş ve Cinsiyet Bilgileri.....	100
Tablo 6. Katılımcıların Lisans ve Yüksek Lisans Bölümleri.....	101
Tablo 7. Katılımcıların Doktora ve Doktora Sonrası Bölümleri.....	103
Tablo 8. Katılımcıların Öğretim Deneyimleri.....	104
Tablo 9. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifika Programına Katılım.....	104
Tablo 10. Katılımcıların Çalıştıkları Kurumlar.....	105
Tablo 11. Katılımcıların Kendileri için Belirledikleri Bilişim Teknolojileri Yeterlik Seviyeleri	105
Tablo 12. Ölçek 1 Maddelerine Ait Betimsel İstatistikler	108
Tablo 13. Ölçek 1 için Ortak Varyans Tablosu (Communalities).....	110
Tablo 14. Ölçek 1 için Açıklanan Toplam Varyans Tablosu.....	111
Tablo 15. Ölçek 1 için Bileşenler Matrisi.....	112
Tablo 16. Ölçek 2 Maddelerine Ait Betimsel İstatistikler	115
Tablo 17. Ölçek 2 için Ortak Varyans Tablosu (Communalities).....	117
Tablo 18. Ölçek 2 için Açıklanan Toplam Varyans Tablosu.....	118
Tablo 19. Ölçek 2 için Bileşenler Matrisi.....	119
Tablo 20. Analiz Öncesi Demografik Değişkenlerin Kategorilerindeki Frekanslar ..	123
Tablo 21. Kategorileri Birleştirilen Demografik Değişkenler ve Frekansları.....	125
Tablo 22. Kullanılan Bilişim Teknolojileri ve Kullanım Sıklıkları	128
Tablo 23. Bilişim Teknolojilerinin Kullanım Amaçları ve Sıklıkları	130
Tablo 24. Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algı Puanları	133
Tablo 25. Yaş Değişkeni için Betimsel İstatistikler ve Normallik Testi Sonuçları....	134
Tablo 26. Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	134
Tablo 27. Cinsiyet Değişkeni için Betimsel İstatistikler ve Normallik Testi Sonuçları	135

Tablo 28. Cinsiyet Değişkenine Göre T Testi Sonuçları	135
Tablo 29. Öğrenim Durumu Değişkeni için Betimsel İstatistikler ve Normallik Testi Sonuçları	136
Tablo 30. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	137
Tablo 31. Öğretim Deneyimi Değişkeni için Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	137
Tablo 32. Çalışılan Kurum Değişkeni için Betimsel İstatistikler ve Normallik Testi Sonuçları	138
Tablo 33. Çalışılan Kurum Değişkenine Göre T Testi Sonuçları	139
Tablo 34. Alınan Sertifika Değişkeni için Betimsel İstatistikler ve Normallik Testi Sonuçları	140
Tablo 35. Alınan Sertifika Değişkenine Göre T Testi Sonuçları	141
Tablo 36. Kendini Tanımlama Değişkeni için Betimsel İstatistikler ve Normallik Testi Sonuçları	141
Tablo 37. Kendini Tanımlama Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	142
Tablo 38. Yabancı Dil Öğretimi Alanında Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algı Puanları	144
Tablo 39. Yaş Değişkeni için Betimsel İstatistikler ve Normallik Testi Sonuçları....	145
Tablo 40. Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	145
Tablo 41. Cinsiyet Değişkeni için Betimsel İstatistikler ve Normallik Testi Sonuçları	146
Tablo 42. Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları	147
Tablo 43. Öğrenim Durumu Değişkeni için Betimsel İstatistikler ve Normallik Testi Sonuçları	147
Tablo 44. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	148
Tablo 45. Öğretim Deneyimi Değişkeni için Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	148
Tablo 46. Çalışılan Kurum Değişkeni için Betimsel İstatistikler ve Normallik Testi Sonuçları	149
Tablo 47. Çalışılan Kurum Değişkeni için Kruskal Wallis Testi Sonuçları	150
Tablo 48. Alınan Sertifika Değişkeni için Betimsel İstatistikler ve Normallik Testi Sonuçları	151
Tablo 49. Alınan Sertifika Değişkenine Göre T Testi Sonuçları	151

Tablo 50. Kendini Tanımlama Değişkeni için Betimsel İstatistikler ve Normallik Testi Sonuçları	152
Tablo 51. Kendini Tanımlama Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	153
Tablo 52. Ölçek 1 ve Ölçek 2'den Alınan Toplam Puanlar	154
Tablo 53. Ölçek 1 ve Ölçek 2 için Pearson Korelasyon Katsayısı	154
Tablo 54. Bağımsız Değişkenlere Göre Öz Yeterlik Algısı Düşük ve Yüksek Olanların Belirlenmesi	155
Tablo 55. Bağımsız Değişkenlere Göre Yabancı Dil Öğretimi Alanında Öz Yeterlik Algısı Düşük ve Yüksek Olanların Belirlenmesi	157



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması.....	22
Şekil 2. Teknoloji Entegrasyonunun Dört Aşamasını İçeren Sistem Bazlı Danışmanlık Modeli.....	65
Şekil 3. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Modeli.....	66
Şekil 4. Du-TE Modelindeki Ana Bileşenler ve Bileşenler Arası İlişkiler.....	68
Şekil 5. Üçlü Belirleyicilik.....	71
Şekil 6. Bandura (1989) Tarafından Belirtilen Öz Yeterlik Kaynakları.....	75
Şekil 7. Öğretmen Öz Yeterliğinde Çok Boyutlu Bir Model.....	79
Şekil 8. Ölçek 1 için Yamaç-Birikinti Grafiği.....	111
Şekil 9. Ölçek 1 için DFA Sonucu Hesaplama T Değerleri.....	113
Şekil 10. Ölçek 2 için Yamaç-Birikinti Grafiği.....	118
Şekil 11. Ölçek 2 için DFA Sonucu Hesaplama T Değerleri.....	120
Şekil 12. Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algısı Toplam Puanları.....	132
Şekil 13. Çalışılan Kurum Değişkenine Göre Ölçek 1 Puanlarının Dağılımı.....	139
Şekil 14. Yabancı Dil Öğretimi Alanında Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Toplam Puanları.....	143
Şekil 15. Çalışılan Kurum Değişkenine Göre Ölçek 2 Puanlarının Dağılımı.....	150

GİRİŞ

GİRİŞ

Bu bölümde öncelikle problem durumu ele alınmakta ve araştırma soruları açıklanarak bu çalışmanın amaçları üzerinde durulmaktadır. Daha sonra sırasıyla çalışmanın öneminden bahsedilmekte, varsayımlar ve sınırlılıklar açıklanmaktadır. En son bölümde ise tanımlara yer verilmektedir.

PROBLEM DURUMU

Dil, insanlar arasında bilgi alışverişini sağlayan en etkili iletişim yoludur. Şimdiye kadar dilin birçok farklı tanımı yapılmıştır. Sapir'e (1921) göre dil "yalnızca insana özgü olan; düşüncelerin, duyguların ve isteklerin, iradeyle üretilmiş semboller kullanarak iletilmesini sağlayan ve içgüdüsel olmayan bir yöntemdir" (s. 8). Ergin'e (1987) göre ise "insanlar arasındaki iletişimi sağlayan tabii bir vasıta; kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık; milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir müessese; seslerden örülmüş muazzam yapı; temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar ve sözleşmeler sistemidir" (s. 7). Aksan (1998) ise dili "düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir" şeklinde tanımlamaktadır (s. 55). Saussure (1980) ise dili bir kâğıda benzeterek "düşünce kâğıdın ön yüzü, ses ise arka yüzüdür. Kâğıdın ön yüzünü kestiniz mi, ister istemez arka yüzünü de kesmiş olursunuz. Dilde de durum aynı: ne ses düşünceden ayrılabilir, ne de düşünce sestten" ifadelerini kullanmıştır (s. 105).

Bütün bu yapılan tanımlar ışığında dilin insanı insan yapan en önemli öğelerden birisi ve en etkili iletişim aracı olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, her dil kendi kültürel öğelerini taşımaktadır. Bu sebeple de her dilin öğrenme süreci, o dilin kültürünü öğrenmeyi de gerektirir. Bu sebeple küreselleşen dünyada bireylerin uluslararası kimlik kazanması için çok önemli bir olgu hâline gelen yabancı dil öğretimi, çok kültürlülük sürecine de önemli bir boyutta katkı sağlamaktadır. Yabancı dil öğretimi yalnızca hedef

dile ait dil bilgisi yapılarının ve kelimelerin öğretilmesiyle sınırlı kalmamalıdır. Yabancı dil öğretiminin amacı bireyin hedef dilde sözlü ve yazılı iletişim kurması olmalıdır. Başka bir deyişle, bir dili bilmek sadece “dil bilgisel yeti” ye sahip olmak değil, hangi durumlarda hangi yapıların ve hangi kelimelerin kullanılması gerektiğinin farkında olmak anlamına gelen “iletişimsel yeti” ye sahip olmak demektir (İşcan, 2012).

Yabancı dil öğretimi kaynağını öncelikle dilbilim olmak üzere, eğitim bilimleri, psikoloji, sosyoloji, antropoloji gibi çok farklı bilim alanlarından almaktadır. Tüm bu farklı disiplinlerden yararlanan yabancı dil öğretiminin temelini uygulamalı dilbilim oluşturmaktadır. Doye (1995) ve Demirel’in (1990) vurguladığı gibi;

Çağdaş dilbilimin ünlü kuramcılarında biri olan Chomsky “üretimsel dönüşümlü dilbilgisi” kuramında dilin doğasını açıklarken iki önemli kavramdan bahsetmiştir. Bunlardan biri “yeti” (competence), diğeri ise “edim” (performance) kavramlarıdır. Yeti kavramı ile, bir dil sisteminin, insan beyninde nasıl işlediğini, nasıl çalıştığını anlamaya yarayan bir mekanizmanın olduğu varsayılmaktadır. Edim kavramı ile de günlük hayatta o dilin nasıl uygulandığı, yazılı ve sözlü iletişim ortamlarında nasıl kullanıldığı anlatılmak istenmektedir. Son yıllarda bu kavramlarla dilin doğasını açıklamanın yetersiz olduğu anlaşılmıştır. Bu sebeple bunun yanına bir de “iletişim yetisi” (communicative competence) adıyla üçüncü bir boyutu eklemenin doğru olacağı belirtilmektedir (Aktaran: Akay, 2013, s. 309).

Bu anlamda, bahsedilen bu iletişimsel yetinin yabancı dil öğrencisine kazandırılabilmesi için hedef dilin kültürel öğelerinin de öğretim ortamında kullanılması gerekmektedir.

Hedef kültürü yabancı dil öğretimine dahil edebilmenin en kolay yolu şüphesiz ki kültürel öğeler taşıyan öğretim materyallerinin kullanılmasıdır. Öğretim materyalleri yabancı dil öğretiminin vazgeçilmez unsurlarıdır. Yabancı dil öğretiminde materyal kullanımının birçok amacı vardır. Cortazzi ve Jin (1999) İngiltere’de yabancı dil öğretiminde materyal kullanmanın amaçlarını aşağıdaki gibi sıralamışlardır:

1. Dili öğrenen kişinin karşılaşılabileceği durumlarda kullanabileceği iletişimsel yetiyi geliştirmek,
2. Dilin doğasına ve öğrenimine karşı bir farkındalık oluşturmak,
3. Yabancı kültürü iyice incelemek, yabancı kültürdeki insanlara karşı olumlu tutumlar geliştirmek (s. 196).

Belirtilen maddelerden de anlaşılacağı üzere yabancı dil öğretiminde kullanılan materyallerden verimli biçimde faydalanabilmek için materyallerin kültürel öğeler içermesi ve dolayısıyla iletişimsel yetiyi desteklemesi gerekmektedir. Yabancı dil

öğretiminde birçok farklı yöntem ve metot kullanılmakla beraber bilindiği gibi bu yöntemlerin birçoğunda görsel ve işitsel materyallerden yararlanılmaktadır. Gelişen teknoloji, kullanılan görsel ve işitsel materyallerin bilgisayar teknolojilerinden yararlanılarak hazırlanması konusunda büyük olanaklar sağlamaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de kullanılabilecek birçok öğretim teknolojisi bulunmaktadır. Bu bağlamda, yabancı dil öğretmenlerinin gelişen teknolojiyle beraber kullanabilecekleri yeniliklerden haberdar olmaları, hangi donanımlardan faydalanabileceklerinin farkında olmaları ve tüm bunların kullanımını konularında yeterli bilgiye sahip olmaları çok önemlidir.

Sosyal bilişsel kuramda öne çıkan ve önemli bir kavram olarak nitelendirilen öz yeterlik, bireyin kendisine verilen, iyi organize edebilme ve başarabilme yeteneği ile ilgili geliştirdiği yargılardır. Bandura (1997) öz yeterliği “bireylerin olası durumlar ile başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabildiklerine ilişkin yargıları” olarak tanımlar. Öz yeterlik algıları, bireylerin hayatlarının her aşamasında nasıl düşündükleri, nasıl davrandıkları, hangi durumlara nasıl tepki verdikleri ve kendilerini nasıl motive ettikleri gibi konularda en belirleyici olgudur (Aktaran: Akkoyunlu, Orhan ve Umay, 2005). Şimdiye kadar yapılan çalışmalarda öz yeterlik algısının yüksek ya da düşük oluşunun bireylerin davranışlarında çok belirgin farklılıklara sebep olduğu açıkça gözlenmektedir.

Öz yeterlik algısı, günlük hayatta olduğu kadar öğretim hayatında da hem öğretmenler hem de öğrenciler için başarı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Öz yeterlik algısı farklı alt alanlarda ölçülebilir. Örneğin; öğretmenlik öz yeterlik algısı, bilişim teknolojileri öz yeterlik algısı, internet öz yeterlik algısı vb. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında görev yapan öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları ile ilgili bir çalışma literatürde bulunmamaktadır. Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde bilişim teknolojileri öz yeterlik algısı yüksek düzeyde olan bir öğretim elemanı ile düşük düzeyde olan bir öğretim elemanının, öğretim ortamında bilişim teknolojilerini kullanmaları açısından bir ilişki olup olmadığı ve var ise nasıl bir ilişkisinin olduğu farklı değişkenlere göre incelenmektedir.

ARAŞTIRMANIN AMACI VE ARAŞTIRMA SORULARI

Bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları ile teknoloji uygulamaları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, öncelikle yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının bilişim teknolojilerini ne sıklıkla kullandıkları ile hangi amaçlarla ve ne sıklıkla kullandıkları konularının araştırılması hedeflenmektedir. Sonrasında ise öğretim elemanlarının hem genel bilişim teknolojileri hem de yabancı dil öğretimi alanında bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarının ne düzeyde olduğu; her iki öz yeterlik algılarının yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, öğretim deneyimi, çalışılan kurum, alınan sertifika ve kendileri için belirledikleri yeterlik seviyelerine göre farklılaşp farklılaşmadığı; her iki öz yeterlik algıları arasında nasıl bir ilişki olduğu ve her iki öz yeterlik algılarının düşük ve yüksek düzeyde olanların öz yeterlik algılarını belirleyen değişkenlerin araştırılması hedeflenmektedir. Ayrıca, toplanan tüm veriler, bu alanda öğretim elemanlarının eksiklerinin belirlenmesini sağlayacak ve bu eksiklerinin giderilmesi konusunda sonraki çalışmalara ışık tutacaktır. Bununla birlikte, bilişim teknolojilerinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanımı konularında öğretim elemanlarının bilgi sahibi olmaları sağlanarak bu alandaki eksiklerin giderilmesine de katkı sağlanması amaçlanmaktadır. Tüm bu amaçlar dâhilinde, bu çalışmada aşağıdaki araştırma sorularının cevapları aranmaktadır:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanları hangi bilişim teknolojilerini ne sıklıkla kullanmaktadır?
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanları bilişim teknolojilerini hangi amaçlarla ne sıklıkla kullanmaktadır?
3. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları hangi düzeydedir?
4. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları;
 - i. Yaşlarına göre farklılık göstermekte midir?

- ii. Cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
 - iii. Öğrenim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
 - iv. Öğretim deneyimlerine göre farklılık göstermekte midir?
 - v. Çalışılan kurumlara göre farklılık göstermekte midir?
 - vi. Aldıkları sertifikalara göre farklılık göstermekte midir?
 - vii. Kendileri için belirledikleri bilişim teknolojileri yeterlik seviyelerine göre farklılık göstermekte midir?
5. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının yabancı dil öğretimi alanında bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları hangi düzeydedir?
6. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının yabancı dil öğretimi alanında bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları;
- i. Yaşlarına göre farklılık göstermekte midir?
 - ii. Cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
 - iii. Öğrenim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
 - iv. Öğretim deneyimlerine göre farklılık göstermekte midir?
 - v. Çalışılan kurumlara göre farklılık göstermekte midir?
 - vi. Aldıkları sertifikalara göre farklılık göstermekte midir?
 - vii. Kendileri için belirledikleri bilişim teknolojileri yeterlik seviyelerine göre farklılık göstermekte midir?
7. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları ile yabancı dil öğretimi alanında bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları arasında nasıl bir ilişki vardır?
8. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarından bilişim teknolojileri öz yeterlik algısı düşük ve yüksek düzeyde olanların öz yeterlik algılarını belirleyen değişkenler nelerdir?

9. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarından yabancı dil öğretimi alanında bilişim teknolojileri öz yeterlik algısı düşük ve yüksek düzeyde olanların öz yeterlik algılarını belirleyen değişkenler nelerdir?

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Yabancı dil öğretiminde, günümüzde oldukça önem kazanan ve kullanımı büyük önem taşıyan bilişim teknolojilerinden yararlanmak artık kaçınılmazdır. Son yıllarda gitgide önem kazanan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında da dünya genelinde yaygın kullanılan dillerin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan bilişim teknolojilerinin kullanılması bu alana oldukça katkı sağlayacaktır. Bu sebeple yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hangi yöntem ve tekniklerin kullanılabileceği ve bilişim teknolojilerinden nasıl ve ne kadar faydalanılabileceği konularında öğretim elemanlarının bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının bu konudaki öz yeterlikleri ve öz yeterliklerinin teknoloji uygulamaları ile olan ilişkisi incelenmektedir. Türkiye’de birçok devlet ve vakıf üniversitesi bünyesindeki Türkçe Öğretim Merkezlerinde ve çeşitli kurumlarda görev yapan öğretim elemanları ile yurt dışında çeşitli kurumlarda Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretim elemanları araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Dolayısıyla bu çalışma, bu alanda çalışan geniş bir kitlenin bilişim teknolojileri kullanım sıklıkları, kullanım amaçları, bu alandaki öz yeterlikleri ve bilişim teknolojileri uygulamaları konusunda bilgiler içerdiği ve bu alanda kaynak bulunmadığı için önemlidir.

Bu çalışmada, öğretim elemanlarının genel ve yabancı dil öğretimi alanında bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları birçok değişken ele alınarak incelenmekte ve bu alanda geliştirilmesi gerekli olan konulara ışık tutmaktadır. Bu nedenle, bu çalışma yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bilişim teknolojileri kullanımının geliştirilmesi açısından önemlidir.

Bu çalışma, aynı zamanda yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri öz yeterliklerinin genel anlamda ve yabancı dil öğretimi alanında yüksek olmasını belirleyen etkenleri ortaya koyması açısından da önemlidir. Bu sayede yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yüksek bilişim teknolojisi öz yeterlik algısına

sahip olan ğretim elemanları yetiştirmek ve sonuç olarak daha etkin bir ğretim ortamı sağlayabilmek mümkün olacaktır.

VARSAYIMLAR

Bu araştırmada kullanılacak olan veri toplama aracının, araştırmanın bulgularını irdelemek için yeterli düzeyde olduğu varsayılmaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturan ğretim elemanlarının da bu alanda görev yapan ğretim elemanlarının sayısı dşnldğinde evreni temsil edebilecek nitelikte ve nicelikte olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, bu çalışmaya katkı sağlayan ğretim elemanlarının anket ve ölçek sorularına doğru bir şekilde ve içtenlikle cevap verdikleri varsayılmaktadır.

SINIRLILIKLAR

Bu çalışmaya katılan ğretim elemanları Türkiye’de farklı niversite ve kurumlarda çalışmaktadır. Ayrıca bir kısmı da yurt dışında bulunan üniversitelerde ve Yunus Emre Enstitüsü bünyesinde çeşitli ülkelerde Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmektedirler. Hem zel hem de kamu kurumlarında çalışan ğretim elemanları bu çalışmaya katkıda bulunmuştur. Ancak elbette ki bu alanda çalışan tüm ğretim elemanları bu çalışmaya katılmamıştır. Bununla birlikte, bu çalışmada genel anlamda bilişim teknolojileri üzerine çalışılmıştır. Bilgisayar ve internet alanlarını da ayrı ayrı ele almak mümkündür. Ayrıca katılımcıların çalıştıkları kurumlarda kendilerine sağlanan bilişim teknolojileri olanakları da bilinmemektedir.

TANIMLAR

Yabancı dil olarak Türkçe ğretimi: Ana dili Türkçe olmayan bireylere, Türkçenin yabancı dil olarak belli bir sistem dâhilinde öğretilmesi.

Bilişim teknolojileri: Bilişim, insanların çeşitli alanlarda iletişim için kullandığı ve bilginin elektronik aletler aracılığıyla işlenmesi bilimi, bilişim teknolojileri ise bu

alanda yararlanılan tüm araç ve gereçlerin oluşturduğu sistem (Türk Dil Kurumu [TDK], 2018).

Web 2.0. araçları: Kullanıcıların diğer kullanıcılarla iş birliği yapabildiği, bilgi üretebildiği, içerik oluşturabildiği ve bilgi paylaşabildiği (Grosbeck, 2009) sosyal kullanıma olanak sağlayan etkileşimli web araçları.

Öz yeterlik algısı: Bireyin, bir davranışı ya da performansı başarılı olarak ortaya koyması konusundaki kendisine olan inancı ve yargısı (Bandura, 1977; Senemoğlu, 2012). Kişinin belli bir alana yönelik kendi kapasitesi ve yetenekleri konusundaki farkındalığı da denilebilir.

Bilişim teknolojileri öz yeterlik algısı: Genel öz yeterlik algısının bilgisayar kullanımına yönelik olan bir parçası. Bireyin, bilgisayar kullanımına ilişkin ne yapıp ne yapamayacağı konusunda kendine olan inancı (Compeau ve Higgins, 1995).

1. BÖLÜM

ALANYAZIN ARAŞTIRMASI

1.1. GİRİŞ

Bu bölümde öncelikle genel anlamda yabancı dil öğretimi tanımlandıktan sonra yabancı dil olarak Türkçe öğretiminden, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesinden bahsedilmekte, Türkiye’de ve yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi irdelenmektedir. Yabancı dil öğretimi ve teknoloji arasındaki ilişki açıklandıktan sonra ise bilişim teknolojilerinin yabancı dil öğretiminde yerinden bahsedilmekte ve bilişim teknolojilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımları ayrıntılı olarak ele alınmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında hazırlanan bilgisayar uygulamaları, tasarlanmış web siteleri, internet kaynaklı uygulamalar ve çevrim içi dil öğretimi konuları örneklerle açıklanmaktadır. Bu teknolojilerin yabancı dil öğretimi ile bütünleştirilmesi konusuna da değinildikten sonra, öz yeterlik algısı kavramı ve öz yeterlik algısının çıkış noktası olan Sosyal Bilişsel Kuram, öz yeterlik kaynakları, öz yeterlik süreçleri, öğretmen öz yeterliği, bilişim teknolojileri öz yeterlik algısı ve öz yeterlik algısının ölçülmesi konuları açıklanmaktadır. Son olarak, ilgili araştırmalar başlığı altında bu alanda yapılan çeşitli araştırmalara değinilmektedir.

1.2. YABANCI DİL ÖĞRETİMİ

Yabancı dil, bir ülkede ana dil olarak kullanılmayan dil olarak tanımlanabilir. Yabancı dil genellikle o dili konuşan yabancılarla iletişim kurmak ya da o dilde yazılmış eserleri okuyabilmek için öğrenilmektedir. Yabancı dil, okullarda ayrı bir ders olarak öğretilir ancak o ülkede iletişim dili olarak kullanılmaz. İkinci dil ise o ülkenin ana dili olmasa da iletişim dili olarak da kullanılabilen dildir (Richards, Platt, ve Platt, 1992). Günümüzde dünyanın hızla küreselleşmesi sebebiyle farklı dile ve kültüre sahip olan ülkelerin vatandaşları, eğitim ve ticaret gibi birçok farklı sebepten dolayı sık sık bir araya gelmektedir. Bir araya geldiklerinde birbirleriyle iletişim kurmaları için ise ortak bir dile ihtiyaç duyulmaktadır. “Lingua Franca” olarak adlandırılan bu ortak dil

günümüzde genellikle İngilizcedir. Bu sebeptendir ki yabancı dil olarak İngilizce öğretimi de dünyada hemen hemen her ülkede eğitim sisteminin içinde bulunmaktadır.

Yabancı dil öğrenmenin amacı, hedef dili etkili bir şekilde uygun ortamlarda kullanabilmektir. Bu amacı gerçekleştirmek için hedef dilin dil bilgisi, kelime bilgisi, okuma becerisi, dinleme becerisi, yazma becerisi ve konuşma becerisi gibi birçok farklı alanda eğitim alınması gereklidir. Bunların yanında, yabancı bir dilin öğretimi o dilin kültüründen de ayrı tutulamaz; çünkü dil ve kültür birbirinden ayrılamayan iki farklı olgudur. Hedef dilin gerçek anlamda doğru kullanılabilmesi için hedef kültürün de aktarılması bir zorunluluktur. Brown'un (2007) belirttiği gibi "dil, kültürün bir parçasıdır, kültür de dilin bir parçasıdır. Bu iki kavram iç içe geçmiş kavramlardır. Bu yüzden dilin ya da kültürün önemi kaybolmadan bunları birbirinden ayırmak mümkün değildir. İkinci bir dilin edinimi, ikinci bir kültürün edinimidir" (s. 133). Bu sebeple, yabancı dil öğretiminde özellikle kullanılan araç gereçlerde hedef kültüre ait öğelerin bulunması ve dil öğrenen bireylere aktarılması gerekmektedir. Yabancı bir dil öğrenmek, bireylerin birçok farklı yönden gelişimlerine katkı sağlamaktadır. İşcan (2012) yabancı dil öğrenmenin insanlara kazandıracığı nitelikleri şu şekilde sıralamaktadır:

1. Dünyayı ve farklı bakış açılarını daha iyi tanımaları, anlamaları ve hoş görü geliştirme,
2. Kültürel gelişimlerini hızlandırmaları ve başka kültürler için farkındalık kazanma,
3. Eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine sahip olma,
4. Edebiyat ve güzel sanatlar alanlarında gerekli terminolojiyi izleyebilme,
5. Kendi ana dilinden başka dillerin konuşulduğu ortamlarda yabancı dille kendilerini ifade etme becerisini kazanma,
6. Yurt dışında eğitimlerine devam edebilmeleri için gereken özgüven, sosyal ve iletişim becerilerini geliştirme,
7. Yükseköğretimde ve sonraki eğitimlerinde seçkin başarılarla imza atabilme,
8. İş bulma olanaklarını çoğaltma,
9. Yabancı dil bilme ayrıcalığı ile liderlik becerilerinin gelişip, üst düzey çalışma ortamına katılabilme,

10. Küresel dünyada yer alabilme ve uluslararası platformlarda yaşam boyu öğrenen bireyler olma (s. 6-7).

Bahsedilen niteliklerden de anlaşılacağı gibi başka kültürleri tanıyan, hoşgörülü olan, yaratıcı ve eleştirel düşünebilen, dünyanın her yerinde yapılan çalışmalara ve olaylara hakim olan ve yaşam boyu öğrenme becerisi gelişen bir birey elbette ki birçok konuda da başarılı olabilecektir. Sonuç olarak, yabancı dil öğrenen birey hem bireysel gelişimi için hem de dolaylı olarak ülkesi için daha faydalı bir birey olacaktır. Bu sebeple de her ülkede yabancı dil öğretimi desteklenmeli ve geliştirilmelidir.

1.2.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Yabancı dil öğrenmenin önemi, ekonomi ve teknoloji alanındaki gelişmelerle birlikte giderek artmaktadır. Dil, insanlar arasındaki ilişkiyi ve etkileşimi kolaylaştırdığı için en pratik iletişim aracıdır. Yabancı dil öğrenmeye karşı ilgiyi arttıran en önemli unsurlar kültürel değerlerin başkalarına aktarımı, farklı kültürlerle ait değerleri tanıma isteği, farklı dilleri konuşan insanlarla ortak bir dilde buluşma ya da başka bir toplum içinde yaşayabilme arzusudur (Köksal ve Varışoğlu, 2012). Bu unsurların yanında var olan teknolojiden yararlanma isteği, akademik kariyer yapma isteği, yurt dışı seyahatlerde kolaylık yaşamak gibi birçok unsur da mevcuttur.

Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretilmesi her ne kadar on beşinci yüzyıl başlarına kadar uzansa da Türklerin dünya üzerinde daha geniş coğrafi bölgelerde bulunduğu dönemlerde dahi hak ettiği önemi görememiştir. Oysaki günümüzde Türkçe, dünya genelinde çok büyük bir coğrafyada konuşulan dünyanın en büyük dillerinden biridir. Hatta bazı kaynaklara göre Türkçe iki yüz yirmi milyondan fazla kişinin konuştuğu, dünyanın en çok konuşulan ilk yedi dili (diğerleri Çince, Hintçe, İspanyolca, İngilizce, Fransızca ve Rusça) içinde yer almaktadır (İşcan, 2012). Bu yüzden yurt dışında da değişik amaçlarla Türkçe öğrenmek isteyenlerin sayısı oldukça fazladır. Bu ihtiyaca cevap vermek amacıyla yurt dışında açılmış olan birçok Türkçe Öğretim Merkezi ve Türkoloji Bölümü bulunmaktadır. Türkiye’de, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ise sistemli olarak TÖMER’lerde, üniversitelerde ve özel dil merkezlerinde yapılmaktadır.

Diğer dillerin yabancı dil olarak öğretiminde olduğu gibi Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de en önemli amaç dört temel becerinin öğrenilmesi, geliştirilmesi ve iletişimde etkin bir biçimde kullanılmasıdır. Bunların yanı sıra dile tam anlamıyla hâkim olabilmek için de dil bilgisi yapılarının öğretimi elbette kaçınılmazdır. Ayrıca, etkin bir yabancı dil öğretimi, öğretim ortamına en uygun ders araç gereçleriyle desteklenmelidir. Özellikle yurtdışında Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi alanında görev yapan öğretim elemanlarının sınırlılıkları düşünüldüğünde hazırlanan araç gereçlerin önemi daha da artmaktadır. Bahsedilen tüm bu becerilerin kazandırılması konusunda görsel, işitsel ve görsel-işitsel araç gereçler oldukça faydalıdır. Günümüzde bilişim teknolojileri, her dil becerisinin öğrenilmesine katkı sağlayacak ve her öğrencinin öğrenme stillerine hitap edecek birçok araç gerecin hazırlanmasına büyük katkılar sağlamaktadır.

1.2.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihçesi

Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğrenme ve öğretme ihtiyacı tarih boyunca çok çeşitli sebeplerden dolayı hissedilmiştir. Türklerin tarih boyunca geniş bir coğrafyada bulunmuş olmaları ve bu sebeple birçok komşuya sahip olmaları Türkçe öğrenmek için duyulan en büyük ihtiyaçlardan biri olarak kabul edilebilir. Türklerin yönetiminde bulunan milletlerden de çeşitli devlet görevlerinde bulunmak amacıyla Türkçe öğrenmek isteyenler olmuştur. Tarih boyunca Türkçenin yabancı bir dil olarak öğrenilmesinin diğer önemli sebepleri ise ticaret yapma ve insanların kendi dinlerini yaymak istemeleri olarak belirtilebilir. Hatta, ülkesine istihbarat vermek amacıyla Türkçe öğrenenlerin olduğu da bilinmektedir (Zorbaz, 2013). Tüm bu bahsedilen sebeplerden dolayı Türkçe çok uzun zamandır yabancı dil olarak öğretilmektedir ve tarihimiz boyunca Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi amacıyla hazırlanmış birçok kaynak bulunmaktadır.

Yabancılarla Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanmış ilk eser “Türklerin Dillerini Toplayan Kitap” anlamına gelen **Divanü Lügati't-Türk** olarak kabul edilmektedir. Bu eserden önce yalnızca Türkçe öğretmek amacına yönelik yazılan bir eser bulunmamaktadır. Bu eser, Kaşgarlı Mahmut tarafından 1072-1074 yılları arasında Araplara Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanmıştır. Kaşgarlı Mahmut bu eserini Arapça-

Türkçe sözlük şeklinde hazırlamış ve hazırlarken Arapların daha iyi faydalanmaları için Arap alfabesinin sırasını takip etmiştir. Günümüzde yabancı dil öğretim ilkelerinin bazılarının on birinci yüzyılda kaleme alınmış bu eserde mevcut olması, bu eseri oldukça önemli ve eşsiz kılmaktadır. (İşcan, 2012, s. 11). Akyüz (1989) Kaşgarlı Mahmut'un bu eseri hazırlarken kullandığı yöntemleri aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

1. Eski öğretim metotlarında uygulanan önce kural verme yolunu benimsemek yerine önce örneği vermiş ardından kurala gitmiştir.
2. Sadece yabancılarla Türkçe öğretmeyi amaçlamamış, aynı zamanda Türk kültürünün öğretilmesini de amaçlamıştır.
3. Dil öğretiminde örneklerin önemini farkında olmasından dolayı kuralın yanında mutlaka örneklere de yer vermiştir. Örneklerini günlük hayattan, atasözlerinden ve şiir parçalarından seçmeye özen göstermiştir.
4. Tekrar etmenin dil öğretiminin önemli unsurlarından biri olduğu bilinciyle önceden verilmiş bir kural tekrar geçmişse söz konusu kuralı tekrar etmekten kaçınmamıştır (s. 45-46).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi amacıyla hazırlanmış diğer bir önemli eser “Türklerin Dilini Anlama Kitabı” anlamına gelen **Kitabü'l-İdrak Li-sanil'l Etrak**'tır. Bu eser 1312 yılında Nasiruddin Ebu Hayyan tarafından yazılmıştır ve yazarın kendisinin de ifade ettiği gibi bu eseri yazmaktaki amacı “Türk dilinin büyük bir kısmını lügat, sarf ve nahif bakımından kaydetmektir”. Buradan da anlaşılacağı gibi bu eser Türkçe öğretimi alanında yazılmış olan ve bilinen ilk dil bilgisi kitaplarından biri olması açısından çok önemlidir (Zorbaz, 2013, s. 162).

Bu alanda hazırlanmış diğer bir önemli eser de İtalyan tüccarlar ve Alman rahipler tarafından 13. veya 14. yüzyılda hazırlandığı varsayılan, “Kuman Kitabı” anlamına gelen **Codex Cumanicus**'dur. Bu eser, iki önemli bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm 55 yapraktan oluşur ve bu bölümde Latin alfabesine göre dizilmiş 1560 sözcük içeren, Latince-Farsça-Kıpçak Türkçesi sözlük bulunmaktadır. Ardından 1220 sözcük içeren ve kelimelerin anlamlarına göre kümелendiği ikinci bir sözlük gelmektedir. İkinci bölüm ise 27 yapraktan oluşur ve “Alman Kitabı” olarak adlandırılmaktadır. Bu bölüm Kıpçakça-Almanca sözlükle başlar ve Kıpçakça-Almanca ve Kıpçakça-Latince dizinler ile devam eder. Ardından Kıpçakça dua ve ilahiler ve 47 tane Kumanca bilmece

gelmektedir. (Zorbaz, 2013; İşcan, 2012). Codex Cumanicus birçok farklı amaç için Türkçe öğretimine uygun olarak hazırlanmış bir kitap olması açısından öne çıkar; çünkü bu eserde bulunan Hristiyanlıkla ilgili metinler din eğitimi amaçlı, ticaretle ilgili bölümler ticari amaçlı, günlük yaşamla ilgili bölümler de pratik amaçlı Türkçe öğretimi için kullanılabilir. Bu sebeple, bu eserin özel amaçlı Türkçe öğretimi için uygun bir eser olduğu söylenebilir (Bayraktar, 2003, s. 66).

Bu alandaki diğer önemli bir eser de Ali Şir Nevai tarafından 15. yüzyılda kaleme alınan ve “İki Dilin Yargılanması” anlamına gelen **Muhakemetü'l Lügateyn**'dir. Bu eser Türkçe ve Farsçanın karşılaştırıldığı bir sözlüktür. Ali Şir Nevai'nin bu eseri yazmaktaki en önemli amaçlarından birinin dil bilgisi çeviri yöntemi kullanılarak tümevarım ve karşılaştırmalı dil bilimi ilkeleriyle akademik amaçlı Türkçe öğretimi olduğu söylenmektedir (İşcan, 2012). Ayrıca bu eserin diğer bir önemli özelliği Türkçenin ilk ad bilim ve anlam bilim eseri olarak tarihe geçmesidir. Bu eseri diğerlerinden ayıran bir diğer özellik ise Türkçenin Farsçadan üstün bir dil olduğunu kanıtlamak amacıyla hazırlanmış olmasıdır (Barın, 2010).

Dünya tarihinde anadili Türkçe olmayanlar için hazırlanmış daha birçok eser bulunmaktadır. Cemalü'd-din Ebi Muhammed Abdullahi't-Türkî tarafından kaleme alınan ve bir Arapça-Türkçe sözlük olan **Kitabu Bulğ atü'l-müştak fi Luğ ati't-Türk ve'l-Kıfçak**, Araplara Kıpçak Türkçesini öğretmek amacıyla kaleme alınmış bir sözlük ve konuşma kılavuzu olan **Ed-Dürretü'l-Mudiyye fi'l-Lügati't Türkiyye**, yine Araplara Türkçe öğretmek amacıyla yazılmış bir dil bilgisi kitabı olan ve içinde sözlük bölümü olmayan **El-Kavaninü'l-Külliyeye Li-Zabti'l Lügati't-Türkiye**, ve Kıpçakça üzerine yazılmış bir dil bilgisi kitabı olan **Et-Tuhfetü'z-Zekiyye Fi'l-Lügati't-Türkiye** bu alanda hazırlanmış en önemli çalışmalar arasında bulunmaktadır. Her ne kadar bu eserlerin kaleme alındığı dönemlerden sonra pek öne çıkan eser bulunmasa da Osmanlı döneminde bu alanda bir canlanma yaşanmıştır. Ancak, dünya genelinde yabancı dil öğretiminin öne çıkmasıyla birlikte asıl önemini geçen yüzyılın başlarında kazanmaya başlamıştır (Göçer ve Moğul, 2011).

Türkçenin yabancılara öğretimi amacıyla hazırlanmış bilinen eski kaynaklara bakıldığında, günümüzdeki kitaplardan oldukça farklı olduğu anlaşılmaktadır. O dönemlerde yazılan kitaplar genellikle sözlük ve dil bilgisi kitabı şeklindedir ancak

günümüzdeki yabancı dil öğretimi kitapları sözlük ve dil bilgisinden öte birçok dil becerisi üzerine yoğunlaşmakta ve beraberlerinde birçok sesli ve görsel materyal barındırmaktadır.

1.2.3. Türkiye’de Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğretimine 1950 yıllarına kadar yeterince önem verilmediğini söylemek mümkündür. Üniversitelerde bulunan Türkçe anabilim dalları Türkçenin öğretiminden çok Türkçenin tarihi, kültürel ve edebi çalışmaları üzerinde yoğunlaşmışlardır. 1950 yılından sonra ise çeşitli üniversitelerde yabancı dil olarak Türkçe öğretimine hak ettiği önem verilmeye başlanmıştır. Özellikle 1991 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen ve temel amaçları gençlere Türkiye Türkçesini, kültürünü ve eğitim sistemini tanıtmak olan “Türk Dünyası Öğrenci Programı” dâhilinde birçok öğrenci ülkemize gelmiş ve Türkçe öğrenmeye ihtiyaç duymuşlardır (Açık, 2008, s. 2). Bu ihtiyaçlar sonucunda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusunda büyük adımlar atılmaya başlanmıştır. 1932 yılında Mustafa Kemal Atatürk önderliğinde kurulan “Türk Dili Tetkik Cemiyeti” (Türk Dil Kurumu) bünyesinde Türkçenin gelişmesi, zenginleşmesi ve özleşmesi için birçok önemli çalışma yapılmış ancak Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında herhangi bir adım atılmamıştır. Bu konuda adım atan ilk kurumlar, yabancı ülkelerden gelip buradaki üniversitelerde eğitim görecektir olan öğrencileri üniversite öğretimine hazırlamak için çalışmalar başlatan üniversitelerdir (Göçer, 2013). Bu bağlamda başta Ankara Üniversitesi bünyesinde 1984 yılında kurulan Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER) olmak üzere Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi ve Ege Üniversitesi bulunmaktadır. Bugün ise birçok üniversite bünyesinde bulunan Türkçe öğretim merkezlerinde yabancı öğrencilere Türkçe hazırlık eğitimi verilmektedir. Altun’un (t.y.) bireysel olarak hazırladığı web sitesinde belirttiği araştırmasına göre Türkiye’de devlet ve vakıf üniversitelerinde toplam doksan dokuz tane, bazıları farklı isimle anılsa da Türkçe öğretim merkezi bulunduğu belirtilmektedir. Bu merkezlerin yanında ayrıca Türkçe eğitimi veren birçok özel kurs da mevcuttur. Bu sayı son yıllarda yabancı dil olarak Türkçe öğretimine verilen önemin ve bu yöndeki ihtiyacın oldukça büyük boyutta olduğunu ortaya koymaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ihtiyacın bu denli fazla olması beraberinde birçok ihtiyacı da ortaya çıkarmaktadır. Bu ihtiyaçlardan en öne çıkanları, kalifiye öğretim elemanı ve ders materyalleri olarak belirtilebilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılabilecek ders kitabı ve çeşitli ders araç gereçleri konusunda da günümüzde birçok adım atılmış ve farklı merkezler tarafından çeşitli öğretim setleri hazırlanmıştır. Bunlardan bir kısmı şunlardır:

1. Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Öğretim Seti (Ankara Üniversitesi TÖMER)
2. Yabancılar için Türkçe 1-2 (Gazi Üniversitesi TÖMER)
3. Sevgi Dili Türkçe Öğretim Seti (Dilset Yayınları)
4. Lale Türkçe Öğretim Kitabı (Dilset Yayınları)
5. Ebru Türkçe Öğretim Seti (Dilset Yayınları)
6. Ana Dilim Türkçe Öğretim Seti (Dilset Yayınları)
7. Adım Adım Türkçe Öğretim Seti (Tuncay Öztürk, Sezgin Akçay, Hüseyin Duru, Salih Gün, Hüseyin Bargan, Hamza Ersoy, Abdullah Yiğit – Dilset Yayınları)
8. Turkuaz Türkçe Konuşalım Seti (Prof. Dr. Mustafa Çetin – Dil Evi Yayınları)
9. Türkçe Öğrenelim 1-2-3-4 (Dr. Mehmet Hengirmen)
10. Türkçe Öğreniyoruz (Hakan Bayezit, Servet Kemikli – Alfa Yayınları)
11. Türkçenin Kapıları / Yabancılar için Türkçe (Yusuf Polat – Kurmay Kitap Yayın)
12. Güzel Türkçeyi Öğreniyorum (Nurettin Koç – İnkılap Yayınevi)
13. Türkçe Öğreniyoruz – ORHUN (Doç. Dr. Murat Özbay, Yrd. Doç. Dr. Fahri Temizyürek - TİKA)
14. Türkçe Öğreniyoruz – GÜNEŞ (Doç. Dr. Murat Özbay, Yrd. Doç. Dr. Fahri Temizyürek - TİKA)
15. Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (Dr. Fatma Bölükbaş, Fazilet Özenç, Mehmet Yalçın Yılmaz – İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi)
16. Açılım Türkçe Öğretim Seti (Tuncay Öztürk, Sezgin Akçay, Salih Gün, Ercan Taşdemir, Mürsel Çelebi, İhsan Özulaş, Agil Şerif, Erdoğan Karakoyun, Mertkan Murt, Azat Boztaş – Dilset Yayınları) (Şahin ve Koçbey, 2012)

Diğer önemli bir ihtiyaç ise kalifiye öğretim elemanıdır. Maalesef Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında bir lisans programı olmadığı için Türkçe öğretim merkezlerinde çalışan öğretim elemanları üniversitelerin Türk Dili ve Edebiyatı, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği, Türkçe Öğretimi, Türkoloji, Çağdaş Türk Lehçeleri gibi bölümlerinden mezunlardır. Yabancılara Türkçe öğretimi yalnızca Eğitim Fakültelerinin Türkçe Öğretimi Bölümlerinde lisans dersi olarak öğrencilere sunulmaktadır. Oysaki uluslararası ilişkilerin bu denli arttığı, günümüz küreselleşen dünyasında bir ülkenin anadilinin, yabancı dil olarak öğretimine vermesi gerektiği önem oldukça açıktır. Bu alanda en büyük eksiklik bu alanda bir lisans programının olmaması olarak kabul edilebilir. Ancak, son yıllarda birçok üniversitede talepler ve ihtiyaçlar doğrultusunda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında lisansüstü eğitim başlamıştır. Bu lisansüstü eğitimler hem yüksek lisans hem de doktora düzeyinde devam etmektedir. Bu alanda yürütülmekte olan başlıca programları aşağıdaki gibi sıralayabiliriz:

1. Ankara Üniversitesi-Yabancı Dil Öğretimi-Yüksek Lisans-Doktora
2. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi-Yüksek Lisans
3. Dokuz Eylül Üniversitesi-Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi-Yüksek Lisans-Doktora
4. Gazi Üniversitesi-Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi-Yüksek Lisans
5. Hacettepe Üniversitesi-Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi-Yüksek Lisans-Doktora
6. İstanbul Üniversitesi-Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi-Yüksek Lisans
7. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi-Yabancılara Türkçe Öğretimi-Yüksek Lisans
8. Sakarya Üniversitesi-Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi-Yüksek Lisans

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yukarıda belirtilen lisansüstü programlara her geçen gün yenileri eklenmektedir. Bu alandaki eksikliklerin farkındalığı ve bu alanda artarak devam eden çalışmalar ileride bu alanın hak ettiği değeri alacağına en büyük göstergesi olarak kabul edilebilir.

1.2.4. Yurt Dışında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Dünyanın en çok konuşulan dilleri arasında olan Türkçe, artan taleplere bağlı olarak yabancı dil olarak yurt dışında çeşitli üniversitelere bağlı dil okullarında veya yabancı diller bölümlerine bağlı birimlerde, Türkoloji merkezlerinde, birçok özel ve resmi kuruluşa bağlı dil kursları gibi farklı kuruluşlarda ve çeşitli vakıf ve derneklerde öğretilmektedir (Mete, 2015).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yurt dışında çalışmalarını başlatan ilk kurumun Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA) olduğu söylenebilir. TİKA bünyesinde 1999 yılında başlatılan Türkoloji projesi, yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla başlatılmış ve 2000-2001 yılında uygulamaya konmuştur. Bu proje ile Afganistan, Belarus, Filistin, Bosna-Hersek, Gürcistan, Kırgızistan, Makedonya ve Ukrayna'nın da aralarında bulunduğu yirmi bir ülkede üniversiteler bünyesinde yirmi dokuz adet Türk Dili ve Edebiyatı / Türkoloji Bölümü kurulmuş, Türkçe kurslarına Türkiye'den akademisyenler görevlendirilmiş, Türkiye'de bulunan akademisyenlere ise destek verilmiş ve açılan bölümlere malzeme ve donanım konularında yardım edilmiştir. 2011 yılında imzalanan protokol gereği bu projenin Yunus Emre Enstitüsü tarafından devam edilmesine karar verilmiştir (İşcan, 2012).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda hem Türkiye'de hem de yurt dışında birçok ülkede faaliyet gösteren en önemli merkezlerden biri Yunus Emre Enstitüleri'dir. Yunus Emre Enstitüsü, Türkiye'yi, Türk dilini, tarihini, kültürünü ve sanatını tanıtmak; bununla ilgili bilgi ve belgeleri dünyanın istifadesine sunmak; Türk dili, kültürü ve sanatı alanlarında eğitim almak isteyenlere yurt dışında hizmet vermek; Türkiye'nin diğer ülkeler ile kültürel alışverişini arttırıp dostluğunu geliştirmek amacıyla 05.05.2007 tarihli ve 5653 sayılı kanunla kurulmuş bir kamu vakfı olan Yunus Emre Vakfına bağlı bir kuruluştur. Bahsi geçen kanunun amaçlarını gerçekleştirmek üzere yurt dışında kurduğu merkezlerde yabancılara Türkçe öğretimi çalışmalarının yanı sıra ülkemizin tanıtımı amacıyla kültür ve sanat faaliyetleri yürütmekte, ayrıca bilimsel çalışmalara destek vermektedir. Yunus Emre Enstitüsü 2009 yılında faaliyetlerine başlamıştır ve enstitünün yurt dışında elli sekiz kültür merkezi bulunmaktadır. Yunus Emre Türk Kültür Merkezlerinde hem Türkçe eğitimi verilmekte hem de farklı ülkelerdeki eğitim kurumlarıyla yapılan iş birlikleri ile Türkoloji Bölümleri ve Türkçe öğretimi

desteklenmektedir (Yunus Emre Enstitüsü, 2019a). Daha önce de belirtildiği gibi Yunus Emre Türk Kültür Merkezlerinde kültür ve sanat etkinliklerinin yanı sıra Türkçe eğitim-öğretim faaliyetleri de yürütülmektedir. Bu amaçla düzenlenen Türkçe kurslarında, öğretim sistemi Avrupa Birliği Ortak Dil Kriterleri çerçevesinde oluşturulmuştur ve dersler dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel dil becerisini kapsayacak şekilde yapılmaktadır. Merkezlerde Türkçe öğretimi A1/A2/B1/B2/C1 düzeylerinde altı basamakta ve on iki düzeyde yapılmakta ve her kur 72 ders saatinden oluşmaktadır. Bu kapsamda 2009-2013 yılları arasında yirmi sekiz kültür merkezinde gerçekleştirilen Türkçe kurslarıyla yaklaşık 16.000 öğrenciye yönelik Türkçe öğretimi gerçekleştirilmiştir (Parlakpınar, 2014). Bu kursların yanında Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan Türkçe Öğretim Setleri, Uzaktan Türkçe Öğretimi, Türkçe Yaz Okulu ve yardımcı materyallerden de bu alanda oldukça faydalanılmaktadır.

Yurt dışında Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği diğer kurumlar ise üniversitelerdir. 2001-2012 yılları arasında Türk Dil Kurumu başkanlığı görevini yürüten Prof. Dr. Şükrü Akalın, 2011 verilerine göre toplam dokuz ülkede Türkçe öğretiminin yapıldığı üniversite olduğunu belirtmiştir. Bu ülkeler alfabetik sırayla Arnavutluk, Azerbaycan, Bosna-Hersek, Gürcistan, Irak, Kazakistan, Kırgızistan, Romanya ve Türkmenistan'dır. Bunların yanı sıra bünyesinde Türkçe öğretilen, Türk Dili ve Edebiyatı araştırmalarının yapıldığı ve Türkoloji Bölümlerinin olduğu yirmi sekiz ülke bulunmaktadır. Ayrıca üniversitelerin yanında çeşitli enstitüler, vakıflar, dernekler, kültür merkezleri, orta öğretim kurumları, kurslar ve büyükelçiliklerde de yurt dışında altmışa yakın ülkede yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapılmaktadır (Mete, 2015).

Yabancı dil öğretiminde öğretim ortamının önemi tartışılmaz bir gerçektir. Yabancı dil öğretimin yapıldığı kurumdan ziyade kurumun bulunduğu bölgede kullanılan anadilin öğrenilen yabancı dilden farklı olması öğretimde oldukça büyük farklılıklar yaratmaktadır. Bu farklılıklar daha çok öğretim programının belirlenmesi, kullanılacak yöntem ve metodlar, derslik donanımı ve kullanılacak ders materyallerinde kendini göstermektedir. Öğretilen yabancı dil ile öğretim kurumunun bulunduğu bölgede konuşulan anadilin aynı dil olması ise kolaylaştırıcı bir faktördür (Mete, 2015) çünkü bu durumda öğrenci hedef dile yalnızca belirli ders saatlerinde değil günün her saatinde maruz kalmaktadır. Öğretim elemanların ihtiyaçları bağlamında da öğretim ortamı oldukça önemlidir. Türkçenin Türkiye dışında yabancı dil olarak öğretildiği yerlerde

görev yapan öğretim elemanlarının ihtiyaçları Türkiye’deki öğretim elemanları ile aynı olmayacaktır. Mete ve Gürsoy’un (2013) belirttiği gibi “Yurt dışında öğretilen Türkçenin kullanım oranı elbette yurt içine göre sınırlı kalacaktır. Öğrenci için en önemli ve tek kaynak olan yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenin dil öğretimindeki öğrenen-öğrenen-toplum ilişkisinde bir boyut eksik kaldığından dolayı yurt içinde aynı görevi yapan öğretmenden daha fazla desteğe ihtiyacı olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır” (s. 353). Dolayısıyla yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanındaki öğrenci, öğretim elemanı ve öğretim ihtiyaçları ayrı olarak ele alınmalıdır.

Sonuç olarak, artan talepler nihayetinde son yıllarda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında hem Türkiye’de hem de yurt dışında birçok ülkede önemli adımlar atılmakta ve Türkçe öğreten kurum ve kuruluşların sayısı da her geçen gün hızlı bir şekilde artmaktadır.

1.3. YABANCI DİL ÖĞRETİMİ VE TEKNOLOJİ

Bu bölümde yabancı dil öğretiminde bilişim teknolojilerinin yerinden bahsedilmekte, daha sonra sırasıyla bilişim teknolojilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan bilgisayar uygulamaları, web siteleri ve Web 2.0 araçları üzerinde durulmaktadır. Bununla birlikte yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan uzaktan eğitim programları irdelenmekte ve son olarak bilişim teknolojilerinin yabancı dil öğretimi ile bütünleştirilmesi konusu işlenmektedir.

1.3.1. Bilişim Teknolojilerinin Yabancı Dil Öğretimindeki Yeri

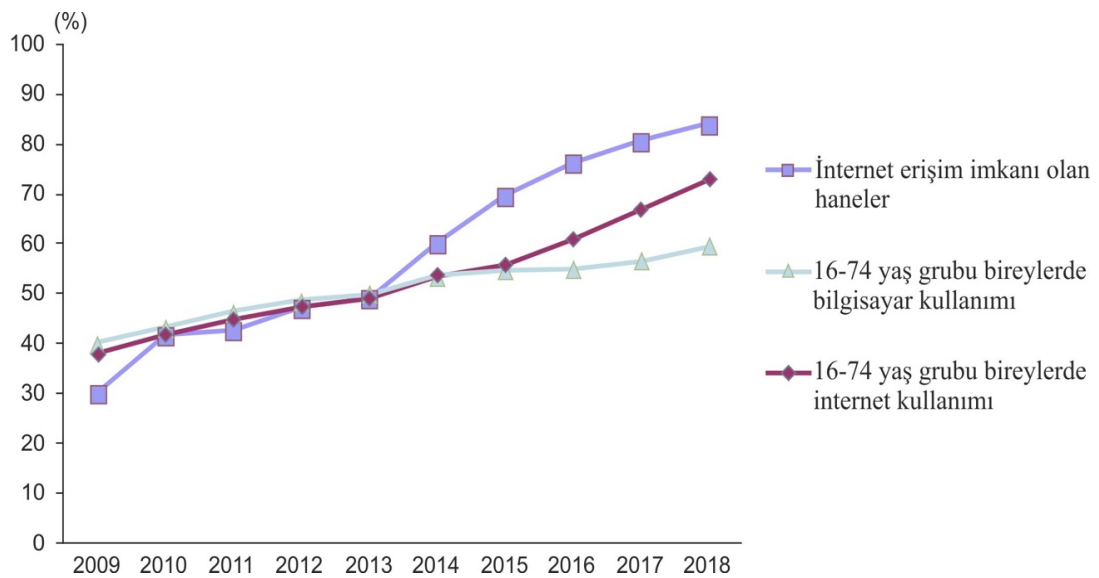
Eğitim teknolojileri ve öğretim teknolojileri çoğu zaman aynı anlamda kullanılmakta olan iki önemli kavramdır. Ancak, genel olarak eğitim teknolojileri bir bütün, öğretim teknolojileri de bu bütünün bir parçası olarak kabul edilebilir. Şimdiye kadar her iki kavramın birçok farklı tanımı yapılmıştır. Vural (2003) eğitim teknolojisini “öğrenme-öğretme ortamlarını etkili bir şekilde tasarımıyayan, öğrenme ve öğretmede meydana gelen sorunları çözen, öğrenme ürününün kalitesini ve kalıcılığını arttıran bir akademik

sistemler bütünü” (s. 32) olarak tanımlamaktadır. Eğitim teknolojileri, teknolojiyi konu alan farklı bilimlerin verilerinin özel hedef, araç, gereç, yöntem ve ölçme değerlendirme gibi eğitimin geniş alanlarında uygulamaya konmasını sağlamaktadır. Bununla birlikte insan gücünün en iyi şekilde kullanılmasını, eğitim sorunlarının çözümlenmesini, kalitenin yükseltilmesini, verimliliğin artırılmasını sağlayan bir sistemler bütünü olarak da ele alınabilir (Rıza, 2000; Aktaran: Göçmenler, 2015). Tüm bu tanımlardan yola çıkarak Uşun (2004) bazı ortak kavramlara dikkat çekmekte ve bu kavramları “sistemler bütünü, uygulamalı bilim dalı, eğitimin özel hedeflerine ulaşma süreci, eğitimin hedeflerine ulaşmada yardımcı bir disiplin, sistemli bir yöntem, karmaşık ve tümleşik bir süreç, eğitim kuram ve sorunları ile uğraşan eğitim alanı, performans teknolojisi ve öğrencinin kendi kendine öğrenmesine olanak veren bir öğrenme süreci” (s. 5) olarak sıralamaktadır. Eğitim teknolojilerini yalnızca öğretim sürecinde kullanılan materyaller olarak düşünmek yanlış bir sınırlamadır; çünkü eğitim sadece bilgilendirmek değil bilgiye nasıl ulaşabileceğini öğretmek gibi farklı boyutları olan bir kavramdır (Sarıçoban ve Bakla, 2012). Diğer önemli bir kavram olan öğretim teknolojileri ise yalnızca araç ve gereçlerin kullanımı değil, aynı zamanda öğretim sürecindeki problemleri çözmek için öğrenimi yapılandırmaktır (Halis, 2002). Şahin ve Yıldırım (2001) da öğretim teknolojilerinin “araç kullanılsın ya da kullanılsın, bireylerin davranışlarında ve öğrenme çıktısında meydana gelecek değişikliği sağlamak için öğrenme ortamında yapılan düzenlemeler” (s. 4) olarak belirtildiğini vurgulamaktadır. Bu açıklama ve tanımlardan yola çıkarak eğitim teknolojisinin öğretim teknolojisinden daha kapsamlı olduğunu, hatta öğretim teknolojisinin eğitim teknolojisinin bir alt dalı olduğunu düşünmek mümkündür (Sarıçoban ve Bakla, 2012). Yalın’ın (2014) da belirttiği gibi “eğitim teknolojisi terimi, öğretme-öğrenme süreçleri ile ilgili özgün bir disiplini vurgularken, öğretim teknolojisi terimi ise bir konunun öğretimi ile ilgili öğrenmenin kılavuzlanması etkinliğini ifade etmektedir” (s. 6).

Öğretim teknolojileri ele alındığında öncelikle bilgi ve iletişim teknolojilerinin birleşimi olarak kabul edilebilen bilişim teknolojileri akla gelmektedir. Kavram olarak bilişim teknolojileri, temel bilgisayar kullanımından veri işlemeye kadar uzanan faaliyetlerden oluşan bir alandır. Bensghir (1996), bilişim teknolojilerini “verilerin kaydedilmesi, saklanması, belirli bir işlem sürecinden geçirilerek bilgilerin üretilmesi, üretilen bu bilgilere erişilmesi ve nakledilmesi gibi işlemlerin etkili ve verimli biçimde yapılmasına

olanak tanıyan teknolojileri tanımlamada kullanılan bir terim” olarak tanımlamaktadır (s. 39). Bilişim teknolojilerinden günümüzde hayatın her alanında faydalanılmakta ve gelişen teknolojilerle birlikte eğitim dâhil birçok alanda kullanım alanları giderek artmaktadır. Eğitim alanında teknolojilerin kullanılması hem öğrenmeyi daha anlamlı hâle getirmekte hem de öğrencilerin ihtiyaçlarını çok yönlü karşılamaktadır. Okullarda bilgisayar kullanımı konusunda bazı öğretmenlerin değişime karşı koyması ve bilgisayarların kendi yerlerini alması kaygıları olmasına rağmen, bilgisayarlar günlük yaşamın bile bir parçası olduğu için artık okullarda da çok yaygın olarak kullanılmaktadır (Yanpar Yelken, 2015).

Aşağıdaki Şekil 1’de Türkiye İstatistik Kurumu’nun (TÜİK, 2018) istatistiki olarak teknolojinin hayatımızın içinde ne derece yer aldığı ve hane halkının bilişim teknolojileri kullanımı üzerine yaptığı son araştırmanın sonuçları gösterilmektedir. Bu araştırmaya göre, bilgisayar ve internet kullanımının 2018 yılında 16-74 yaş grubundaki bireylerde sırasıyla %59,6 ve %72,9 olduğu gözükmektedir. Bu oranların 2017 yılında sırasıyla %56,6 ve %66,8 olduğu görülmektedir. Hane halkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması sonuçlarına göre ise 2018 yılı Nisan ayında hanelerin %83,8’sinin evden internete erişim imkânına sahip olduğu belirtilmektedir. Bu oranın 2017 yılının aynı ayında %80,7 olduğu görülmektedir.



Şekil 1: Hane halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması, 2018 (TÜİK, 2018)

Bu verilerden anlaşılacağı üzere, bilgisayar ve internet kullanımı her geçen gün hızla artmakta ve neredeyse her hanede bilgisayar ve internet erişimi bulunmaktadır. Bu sebeple günlük hayatta bu oranlarda kullanılan bilgisayar ve interneti, eğitim-öğretim alanında da kullanmak artık bir seçenektan çok gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır.

İnternet dünya genelinde her geçen gün kullanıcı sayısı artan, sürekli büyüyen, gelişen bir iletişim ağıdır. Günümüzde temel işlevi haberleşme ve iletişim olan internet yardımıyla bilgiye en çabuk, en kolay ve en ucuz yoldan ulaşılabilmektedir. İletişim ve eğitim alanında, küreselleşmeyi bu ölçüde kolaylaştıran internet dışında başka bir teknoloji henüz geliştirilmemiştir. İnternetin eğitimde kullanılmasıyla birlikte geleneksel öğrenci ve öğretmen kavramları da değişmiştir. Öğrenci, öğrenen; öğretmen ise kolaylaştıran adlarını almıştır. Öğrencinin en önemli rolü artık sadece kendisine sunulan bilgiyi almak değil; bilgiyi arayıp bulmak, günlük hayatta kullanılabilecek duruma getirmek ve ondan yararlanmaktır. Bu yolla, yaşam boyu öğrenme kavramı güçlü bir destek bulmuştur. Ayrıca internet sayesinde yer kavramı eğitim hizmetleri için belirleyici bir kavram olmaktan çıkmaktadır; çünkü internette bir yer, her yerdir. Böylelikle ders programlarında sıkı sıkıya bağlı kalınan yerellik, tahtını küresellik ya da bir kavramdır ve bir dil öğrenirken öğrencilerin dilin tüm yönleri hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir. Dilin tüm yönlerini görsel, işitsel ve hem görsel hem işitsel olarak öğrencilere aktarmanın tek yolu elbette ki zengin materyal çeşitliliğidir. Dale'in (1969, s. 108) Yaşantı Konisinde belirttiği modele göre:

1. Öğrenme işlemine katılan duyu organlarımızın sayısı ne kadar fazla ise o kadar iyi öğrenir ve o kadar geç unuturuz.
2. En iyi öğrendiğimiz şeyler, kendi kendimize yaparak öğrendiğimiz şeylerdir.
3. Öğrendiğimiz şeylerin çoğunu gözlerimizin yardımıyla öğreniriz.
4. En iyi öğretim somuttan soyuta ve basitten karmaşığa doğru giden öğretimdir.

Bu tespitlerden hareketle insanların öğrendiklerinin; %83'ünü görme, %11'ini işitme, %3,5'ini koklama, %1,5'ini dokunma ve %1'ini tatma duyularıyla öğrenmekte olduğunu söylemek mümkündür. Dolayısıyla yine bu tespite göre insanların, zaman sabit kalmak üzere; okuduklarının %10'unu, işittiklerinin %20'sini, gördüklerinin %30'unu, hem görüp hem işittiklerinin %50'sini, söylediklerinin %70'ini, yapıp söylediklerinin %90'ını hatırlamakta olduğu belirtilmektedir (Yalın, 2014). Tüm bu

saptamalar ışığında çok yönlü olan bir dilin özellikle yabancı dil olarak öğretiminde duyu organlarımızın çoğuna hitap edebilen bilişim teknolojilerinden yararlanarak materyal hazırlamanın ve bunların kullanılmasının öğrenme ve hatırlamada oldukça fayda sağlayacağı yadsınamaz bir gerçektir. Büyükaslan'a (2007) göre "bugün gelinen noktada bilişim teknolojilerinin sağladığı destekle öğrenci merkezli, öğrencinin edilgen konumdan etken / aktif konuma geçtiği, çok sayıda duyu organının öğrenme sürecine katıldığı, bilişsel (kognitif) ve oluşumcu (konstrüktif) yöntemlerin kullanıldığı süreçlerde yabancı dil öğrenilmesi gerçekleşmektedir" (s. 7). Çeşitli materyaller kullanılarak dil öğretimi hem öğrenme sürecine katkı sağlamakta hem de dilin her yönüyle öğrencilere sunulmasına olanak vermektedir. Genel olarak öğrenme sürecinde materyal kullanımının yararları şu şekilde sıralanabilir:

1. Derse olan ilgiyi artırır,
2. Zaman konusunda tasarruf etmeyi sağlarlar,
3. Güvenli bir şekilde gözlem yapma olanağı verirler,
4. Farklı zamanlarda tutarlı içeriklerin sunulmasını sağlarlar,
5. Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına cevap verme olanağı sağlarlar,
6. İstenilen zamanda tekrar tekrar kullanılabilirler,
7. Soyut kavramların somut olarak sunulmasına yardımcı olurlar (İzci, 2006).

Öğretme sürecinde materyal kullanmak, birçok alanda oldukça faydalı olmakla beraber özellikle yabancı dil öğretiminde dil becerilerini öğretmenin getirdiği farklılıklardan dolayı ayrı bir önem kazanmaktadır. Tek başına bir ders kitabı ya da tek başına bir öğretmen ile yabancı bir dili öğretmek neredeyse imkânsızdır. Günümüzde çok yaygın olarak kullanılan ve her geçen gün farklı yeniliklerle zenginleşen bilişim teknolojilerinden eğitim alanında yararlanmak elbette kaçınılmazdır. Yabancı dil öğretimi ise eğitim alanları içinde bilişim teknolojileri kullanımına en yatkın alandır (Duru, 2013); çünkü yabancı dil öğretiminde çok çeşitli materyaller kullanmak gerekir ve bu materyallerin hazırlanmasında ve kullanılmasında en etkili yöntem bilişim teknolojilerinden faydalanmaktır. Yabancı dil öğretiminde teknolojiye faydalanmanın ilk örnekleri 1950 ve 1960 yıllarında Amerika Birleşik Devletleri'nde ve diğer ülkelerde benimsenen İşitsel-dilsel yöntem ile kullanılmaya başlayan dil laboratuvarlarıdır. Kasetçalar ile başlayan bu süreçte, gelişen ve hızla yayılan yeni teknolojiler sayesinde artık kullanılacak birçok alternatif teknolojik araç geliştirilmiştir.

Yabancı dil öğretiminde bilişim teknolojilerinden yararlanmanın öğrenme üzerinde etkilerinin yanı sıra hem öğrenciler hem de öğretmenler için birçok faydası bulunmaktadır. Öncelikle, eğitim alanında kullanılan bilişim teknolojilerinin pedagojik yararlarından bahsetmek gerekmektedir. Bu yararlar Hennessy, Ruthven ve Brindley (2005) tarafından aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır:

- Sağladığı yenilik ve çeşitlilikle alışılmışın dışında sınıf ortamları oluşturarak öğrencilerde ilgi ve heyecan yaratır.
- Öğrencilere öğrenmeyle ilgili sorumluluk duygusu kazandırarak öğrenen özerkliği kazanımını destekler.
- Yeteneklerini ortaya koymak açısından öğrencilere özgürlük sağlar.
- İnternet yoluyla, yaşayan dünyayı sınıfa taşır; geniş bir düşünce evreni sunar.
- Öğrencilere hızlı geribildirim alma, özdenetim yapma, problem çözme stratejilerini geliştirme olanağı sağlar.
- Metinler ve diğer uygulamalarla öğrencilere uygulama/deneyim alanları sunar.
- Öğrencilerin deneyimlerini akranlarıyla paylaşmasını sağlayarak öğrenci dayanışmasını destekler.
- Simulasyonlar, yazılımlar ve grafik teknolojileri gibi dinamik araçlarla öğrencilerin görsel işlem becerilerini destekler.
- Yazmak, resim ve grafik çizmek gibi elle yapılan eylemlerde yetersiz olan öğrencilerin karşılaştığı güçlükleri azaltır.
- Yazmak için kullanıldığında öğrencilerin düşünce ufkunu geliştirdiği gibi metinlerin biçimsel özellikleriyle (paragraf düzeni vb.) ilgili farkındalık kazanmalarını sağlar (s. 173-174).

Ayrıca, hazırlanan içeriklerin hızlıca güncellenmelerine ve çoklu ortam olanakları sayesinde birden fazla duyuya hitap eden öğrenmeye olanak sağlaması da bilişim teknolojilerinin sağladığı katkılardandır (Akpınar, 2005). Yukarıda bahsi geçen bilişim teknolojilerinin pedagojik yararları düşünüldüğünde, genel olarak bilişim teknolojilerinin öğrenme sürecinde ne denli faydalı olduğu ve doğru kullanıldığı takdirde çağımız eğitim ihtiyaçlarına cevap verebilmek için kullanılabilecek en etkili yöntem olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretim sürecine olan katkılarının yanı sıra yabancı dil öğretiminde bilişim teknolojilerinden yararlanmak öğretmenlere de birçok konuda kolaylık sağlamakta ve mesleklerini çağımız gereklerine uygun olarak icra etmelerine olanak vermektedir. Her ne kadar teknoloji kullanmanın faydaları teknoloji kullanıcısı, teknolojinin kullanıldığı yer ve teknoloji kullanım süresi gibi birçok değişkene göre farklılık gösterse de Teknoloji Değerlendirme Ofisi (Office of Technology Assessment, OTA, 1995) teknoloji kullanımının öğretmenler için faydalarını aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

1. *Yeni kaynakları destekler:* Teknolojiler yaygın bir şekilde ulaşılabilir olduğu için, öğretmenler sınıflarında kullanabilecekleri birçok farklı kaynağa ulaşma şansına sahip olurlar.
2. *Yeni öğretim şekillerini geliştirir:* Öğreticiler, yeni öğretim araçları yaratmak için teknolojiden faydalanabilirler. Örneğin; yazılı raporlar yerine fotoğraflar, CD-ROM ansiklopedilerinden referanslar içeren multimedya kaynaklarının kullanımını isteyebilirler.
3. *Öğrencileri motive eder:* Teknolojiye dayalı kaynakların doğası ve öğretici görüşmeleri teknolojiye dayanan sınıf etkinliklerinin öğrenciler için oldukça motive edici olduğunu doğrular.
4. *Öğrencinin öğrenmesini bireyselleştirir:* Bu, sınıf ortamına teknolojinin entegre edilmesinin en etkili yönüdür. Müfredata uygun entegre edilmiş öğrenme sistemleri ve programları, öğrencilerin yeteneklerine bağlı olarak her bir öğrenciye sunulabilir.
5. *Öğreticilerin rollerini yeniden tanımlar:* Teknoloji müfredata uygun ve kapsamlı bir şekilde entegre edildiğinde ve öğretmenler de kullanımı konusunda kendilerini güvenli ve yetkin hissettiklerinde öğretim ortamında öğreticinin rollerinde sayısız değişiklikler meydana gelir ve öğreticinin rolü daha çok öğrencilere rehberlik etme ve yönlendirme olarak değişiklik gösterir.
6. *Günlük öğretim hizmetlerinde öğreticiye yardım eder:* Teknoloji, öğrencilerle iletişimi artırma, müfredata ilişkin etkinlik ve raporlar hazırlama ve kayıtlar tutma gibi öğreticinin değerli zamanını ve enerjisini gerektiren birçok görev için alternatif ve zaman kazandıran çözümler sağlar.

Yukarıda bahsedilen tüm bu faydalardan öğretmenlerin en etkin bir biçimde yararlanabilmeleri için öğretmenlerin bu konuda eğitim almaları, sınıf ortamında teknolojiyi ne zaman ve ne kadar kullanacakları konusunda doğru kararlar verebilmeleri gerekmektedir; çünkü çağdaş eğitim anlayışında öğretici, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak eğitim öğretim sürecini programlayan, bu süreç içinde kullanılması gereken uygun araçları seçerek amacına ulaşmayı bilen kişidir (Sadık, 1999).

Eğitim sürecine ve öğretmenlere ilişkin katkılarının yanı sıra, bilişim teknolojilerin eğitim ortamında öğrenciler için de birçok faydası vardır. Öncelikle bilişim teknolojileri sayesinde geleneksel model olan öğretici merkezli öğrenme yerini bireysel farklılıkların ele alındığı öğrenci merkezli öğrenmeye bırakır. Bunun yanında bilişim teknolojilerinin sınıf ortamında kullanımlarının faydalarını Davies ve diğerleri (2005) aşağıdaki şekilde sıralamaktadır:

1. Daha geniş öğrenme olanakları: etkileşim, işbirliği ve iletişim,
2. Öğrencilerin bireysel ihtiyaçları ve öğrenme stillerine göre farklılaşma olanakları,
3. Özellikle dinleme ve konuşma becerileri olmak üzere tüm dil becerilerinin çalışılmasına daha fazla olanak,
4. Çevrim içi ya da çevrim dışı olarak otantik kaynaklara ulaşabilme,
5. E-posta ya da video konferans yoluyla diğer ülkelerdeki okullarla iletişim kurabilme (s. 18).

Howard Gardner'ın (1983) çoklu zekâ kuramına göre, her öğrencinin birey olarak farklı zekâ türlerine göre farklı öğrenme stil ve stratejileri vardır. Bilişim teknolojilerinin öğretme ve öğrenme ortamında kullanılması sayesinde her öğrencinin bireysel farklılıklarına cevap vermek mümkün olabilmektedir. Bunun yanında, günümüzde her zaman kullanılan bu teknolojilerin öğrenme ortamında da kullanılması öğrencileri motive etmekte ve daha istekli ve keyifli bir şekilde öğrenmelerini sağlamaktadır.

Görüldüğü üzere, öğretim sürecinin her paydaşı üzerinde faydaları bulunan bilişim teknolojilerinin kullanılmadığı bir eğitim ortamı çağımızda çok büyük bir eksiklik olarak görülmelidir. Özellikle dil becerilerinin ve iletişimin ön planda olması gereken yabancı dil öğretiminde başarının temeli bu teknolojilerden en etkin şekilde

faydalanmaktan geçmektedir. Bilişim teknolojileri ile geliştirilmiş başarılı bir dil öğrenme ortamının niteliklerini Butler-Pascoe ve Wiburg (2003) aşağıdaki gibi özetlemektedir:

1. Etkileşim, iletişim etkinlikleri ve gerçek dinleyiciler sağlar,
2. Anlaşılabilir girdi sağlar,
3. Bilişsel yeteneklerin gelişimini destekler,
4. Görev odaklı ve problem çözme etkinliklerinden yararlanır,
5. Öğrenici merkezlidir ve öğrenici otonomisini destekler,
6. Dil ve akademik gelişimi desteklemek için teknolojiyi kullanır,
7. Dil becerilerinin gelişimine odaklanmayı kolaylaştırır,
8. Farklı öğrenme stil ve stratejilerini desteklemek için farklı yöntemler kullanır,
9. İş birlikçi öğrenmeyi destekler,
10. Öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarına cevap verir,
11. Hedef ve yerli kültürlerin anlaşılmasına ve takdir edilmesini teşvik eder,
12. Etkin geri dönüt ve değerlendirme sağlar (s. 15-19).

Yukarıda bahsi geçen yabancı dil öğretiminde bilişim teknolojilerinden faydalanmanın olumlu yönlerinin yanı sıra elbette ki birtakım riskleri ve olumsuz yönleri de bulunmaktadır. Öncelikle, bu teknolojilerden etkin bir şekilde yararlanabilecek bir öğretim elemanı olması gerekmektedir. Günümüzde yaygın bir terim olan “teknoloji okuryazarlığı” burada bahsedilmesi gereken bir konudur. Uluslararası Teknoloji Eğitim Kurulu (ITEA) tarafından yayınlanan “*Teknoloji okuryazarlığı için standartlar: Teknolojik çalışmalar için içerik*” ve “*Tüm Amerikalılar için Teknoloji*” projesi kapsamında (ITEA, 2000) teknoloji okuryazarlığı konusu birçok açıdan ele alınmaktadır. Buna göre teknoloji okuryazarlığı, teknolojinin ne olduğunu, nasıl ortaya çıkarıldığını, toplumu nasıl şekillendirdiğini ve toplum tarafından nasıl şekillendirildiğini bilmektir. Ayrıca, teknoloji kullanma konusunda tarafsız ve rahat olmak da teknoloji okuryazarı kabul edilebilecek bir bireyin en önemli özelliğidir. Bununla birlikte, yalnızca öğretmenlerin değil idareciden öğrenciye, mühendisten ev kadınına kadar tüm bireylerin teknoloji okuryazarı oldukları takdirde işlerinde daha başarılı olabileceği vurgulanmaktadır (Bacanak, Karamustafaoğlu ve Köse, 2003). Dolayısıyla, yabancı dil öğreticilerinin öncelikle teknoloji okuryazarı olmaları gerekmektedir. Teknoloji okuryazarı olmayan bir öğretim elemanı en son teknolojiler

ile donatılmış bir sınıfta olsa dahi bu teknolojileri kullanamayacaktır. Bu sebeple, öğretim elemanlarının teknoloji okuryazarı olmaları her yönden desteklenmelidir. Bunun en etkin çözümü ise eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına bu konuda eğitim vermektir. Bu sayede öğretmenler, teknolojileri doğru zamanda, gerektiği kadar kullanabilecek ve en etkin biçimde öğretme ortamına entegrasyonu sağlayabileceklerdir.

Bilişim teknolojilerinin öğrenme ortamlarında kullanılmasıyla beraber Bilgisayar Destekli Öğretim (BDÖ), yabancı dil öğretiminde kullanılmasıyla beraber ise Bilgisayar Destekli Dil Öğretimi (BDDÖ) terimleri kullanılmaya başlanmıştır. Uşun (2000) Bilgisayar Destekli Öğretimi “bilgisayarın öğretimde öğrenmenin meydana geldiği bir ortam olarak kullanıldığı, öğretim sürecini ve öğrenci motivasyonunu güçlendiren, öğrencinin kendi öğrenme hızına göre yararlanabileceği, kendi kendine öğrenme ilkelerinin bilgisayar teknolojisi ile birleşmesinden oluşmuş bir öğretim yöntemi” olarak tanımlamaktadır (Aktaran: Şengül, 2012, s. 179). BDÖ, öğretim sürecinde öğrencilerin bilgisayarda programlanan dersler ile etkileşimde bulunduğu, öğretmenin rehber, bilgisayarın ise ortam rolünü üstlendiği etkinlikler olarak da tanımlanabilir (Büyükçapar ve Sökmen, 1999). Yalın (2014) ise BDÖ’yü “bilgisayarların sistem içine programlanan dersler yoluyla öğrencilere bir konu ya da kavramı öğretmek ya da önceden kazandırılan davranışları pekiştirmek amacıyla kullanılması” (s. 165) olarak tanımlamaktadır. Demirel, Seferoğlu ve Yağcı (2003) bu tanımlamaları genişleterek “Öğrencinin bir bilgisayar başında, göstereceği tüm tepkileri göz önünde bulundurarak hazırlanmış ders yazılımı ile karşılıklı etkileşimde bulunarak kendi öğrenme hızına göre kullanabileceği öğretim türü, bu soruna ilişkin uygulama ve araştırma alanı” (s. 134) söylemleri ile BDÖ’nün ayrıntılarını vurgulamıştır. Yapılan bütün tanımlardan anlaşılacağı gibi geleneksel öğretim yöntemleri ile BDÖ arasındaki en önemli fark etkileşimdir. Bu öğretim yönteminde bilgisayarlar aracılığı ile öğrenciye etkileşimde bulunabileceği, bireysel farklılıklarını kullanabileceği bir ortam sağlanır. Öğreticinin görevi ise bu ortamda, öğrenciye rehberlik ederek programı en etkin biçimde kullanabilmesini sağlamaktır.

BDÖ’nün öğretim ortamında kullanılmasının birçok avantajı bulunmaktadır. Öncelikle öğrenme ortamının merkezinde öğrenci olacağı için çağdaş eğitim modellerinin uygulanmasına olanak sağlayacaktır. Öğrenciler gerekli olan bilgiye istedikleri zaman ulaşabilecek, kendilerine ait bir bilgi deposu oluşturabilecek ve böylece ezberci

yaklaşımından kurtulabileceklerdir. Kullanılan programların farklı öğrenci türlerini göze alarak çeşitlendirilebilmesinden dolayı zekâ türü ve seviyesi farklı olan öğrenciler kendilerine en uygun olan şekilde öğrenme olanağı bulabileceklerdir. Ayrıca, kendi başına çalışmaktan hoşlanmayan öğrenciler için grup çalışması yapabilecekleri bir ortam da sağlanmış olacaktır. Öğreticiler ise ders içi etkinliklerde kullanacakları materyalleri bilgisayarlar yardımıyla çok daha renkli ve ilgi çekici hâle getirebilecek ve bu şekilde öğrencilerin motivasyonunu arttıracakları için daha etkin bir öğrenme ortamı sağlayabileceklerdir. Bunun yanında, derslerde bilgisayar kullanımı zaman tasarrufu sağlayacak ve ölçme değerlendirilmede bilgisayarlar büyük oranda öğreticiye katkı sağlayacaktır.

Bilgisayar destekli öğretim faaliyetlerinde, öğreticinin kullanabileceği alıştıırma ve uygulama, bire bir eğitim, oyun, benzeşim, buluş ve problem çözme gibi farklı yöntemler bulunmaktadır. Heinich ve diğerleri (2002) tüm disiplinler üzerinde bu yöntemleri; öğretici, öğrenci ve bilgisayarın rollerini; uygulamaları ve örnekleri aşağıdaki Tablo 1’de özetlemektedir.

Tablo 1. Bilgisayar Destekli Öğretimin Kullanımı (Heinich ve diğerleri, 2002, s. 227)

Yöntemler	Tanım	Öğretmenin Rolü	Bilgisayarın Rolü	Öğrencinin Rolü	Uygulamalar / Örnekler
Alıştırma ve Uygulama	-Önceden öğrenilen içerik -Temel gerçekleri ve terimleri tekrar eder. -Değişik formatlarda çeşitli sorular -Gerektiğçe tekrar edilen soru-cevap alıştırmaları	-Öğretim için hazırlanır. -Materyal seçer. -Öğrenciyle alıştırmayı eşleştirir. -Gelişimi kontrol eder.	-Sorular sorar. -Öğrenci cevabını değerlendirir. -Anında geribildirim sağlar. -Öğrenci gelişimini kaydeder.	-Geribildirim sağlar. -Önceden öğretilen içeriği uygular. -Soruları yanıtlar. -Doğrulama veya düzeltmeyi kabul eder. -İçeriği ve zorluk derecesini seçer.	-Bir mikroskop parçaları -Bilançoları tamamlama -Kelime hazinesini geliştirme -Matematik işlemleri -Ürün bilgi
Bire-Bir Eğitim	-Yeni bilginin sunumu -Kavram ve ilkeleri öğretir. -Hızlı öğretim sağlar.	-Materyal seçer. -Öğretimi uyarlar. -Gözler.	-Bilgi sunar. -Sorular sorar. -Cevapları işler. -Hızlı geribildirim sağlar. -Ana noktaları özetler. -Kayıtları tutar.	-Bilgisayarla etkileşimde bulunur. -Sonuçları görür. -Soruları yanıtlar. -Sorular sorar.	-Yazı çalışmaları -Anlatarak çalışma -Bilim -Tıbbi işlemler -Bireysel çalışma
Oyun	-Yarışma tarzında -Güdüye yönelik bir formatta alıştırma ve uygulama -Bireysel ya da küçük grup	-Düzeyleri ayarlar. -Süreci yönlendirir. -Sonuçları gösterir.	-Yarışmacı hakem ve değerlendirici gibi rol alır. -Yarışmacı hakem ve değerlendirici gibi rol alır.	-Gerçekleri, stratejileri ve becerileri öğrenir. -Seçenekleri değerlendirir. -Bilgisayarla yarışır.	-Parça oyunlar -Hesaplama oyunları -Heceleme oyunları -Yazım oyunları
Benzeşim	-Gerçek hayat durumlarını yakınlaştırma -Gerçekçi örneklere dayalı -Bireysel ya da küçük grup	-Konuyu tanıtır. -Altyapı sunar. -Rehberlik eder.	-Rol yapar. -Kararların sonuçlarını verir. -Modeli ve veri tabanını korur.	-Kararı uygular. -Seçimler yapar. -Kararların sonuçlarını alır. -Kararları değerlendirir.	-Sorun çözme -Tarih -Tıbbi teşhis -Uyarıcılar (pilot, sürücü) -İş yönetimi -Laboratuvar deneyimleri
Buluş	-Veri tabanı içinde soruşturma -Tümevarım yaklaşımı -Deneme ve yanılma -Hipotezleri ölçer.	-Temel sorunu sunar. -Öğrenci gelişimini gözler.	-Öğrenciye bilginin kaynağını sunar. -Bilgi depolar. -Araştırma işlemlerine fırsat verir.	-Hipotezler kurar. -Tahminleri ölçer. -İlkeleri ve kuralları geliştirir.	-Sosyal bilim -Fen bilimi -Beslenme analizi -Kariyer seçenekleri
Problem Çözme	-Problemi tanımlar. -Hipotezleri belirtir. -Veri inceler. -Çözüm getirir.	-Problemleri tayin eder. -Öğrencilere yardım eder. -Sonuçları kontrol eder.	-Problemi sunar. -Veri işler. -Veri tabanını korur.	-Problemi tanımlar. -Çözümü hazırlar. -Değişkenleri işler. -Deneme yanılma yürütür.	-İş -Yaratıcılık -Sorun çözme -Matematik -Bilgisayar programlama

Tablo 1'den de anlaşılacağı üzere BDÖ'de öğreticinin rolü daha çok materyal seçme, öğrenim sürecini yönlendirme, değerlendirme ve rehberlik etme eğilimindedir. Böylece

öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluğu almayı, öğrenme sürecinde özerklik kazanmayı ve öğrenilenleri hayat boyu tüm alanlarda kullanma konularında desteklenmektedirler. Ayrıca, Tablo 1’de bilgisayarların da gerçekleştirebileceği roller belirtilmektedir. Sınıf içi etkinliklerin başlatılmasından değerlendirilmesine kadar birçok rolü olan bilgisayarların tüm yöntemlerde etkin bir role sahip olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin de daha çok etkileşimde bulunan ve uygulayan olduğu açıkça görülmektedir.

Tüm bu avantajların yanında BDÖ’nün sınırlılıkları da bulunmaktadır. Öncelikle, bazı öğretmenlerin öğretim ortamına kendileri yerine tamamen bilgisayarları koymaları en önemli sınırlılıklardan biridir. Demirel, Seferoğlu ve Yağcı’nın (2003) da belirttiği gibi “Bilgisayar öğretme sürecinde öğretmenin yerine geçecek bir seçenek olarak değil, sistemi tamamlayıcı, güçlendirici bir araç olarak girmesi esastır” (s. 134). Bu prensip, öğretmenler tarafından uygulandığı sürece bu sınırlılık ortadan kalkacaktır. Ayrıca, öğretim ortamında kullanılan materyallerin müfredatla bağdaşmaması durumlarında da sıkıntılar meydana gelebilmektedir. Bilgisayarlar ve kullanılan programların maliyetleri bireylere ve kurumlara karşılayamayacakları kadar çok gelebilir. Bunların yanında, bilgisayar kullanıcılarının gerekli programları temin edememesi, kullanmakta zorluk çekmeleri, önyargıları ve teknik aksaklıklar öğretimde bilgisayar kullanımının en önemli sınırlılıkları olarak kabul edilmektedir (Engin, Tösten ve Kaya, 2010). Günümüzde gelişen teknolojilerle, öğretmenlerin aldıkları eğitimlerle ve teknolojiye karşı oluşan önyargıların kırılması sayesinde tüm bu sınırlılıklar büyük oranda ortadan kaybolmaktadır.

Günümüzde Bilgisayar Destekli Dil Öğretimi (BDDÖ) en sık kullanılan bir yabancı dil öğretim yaklaşımı olarak kabul edilmektedir; çünkü yabancı dil öğretiminde kullanılan görsel, işitsel ve görsel-işitsel materyaller kolaylıkla bilişim teknolojileri ile hazırlanabilmekte ve kullanılabilir; yabancı dil öğretiminde kazandırılması hedeflenen dil becerileri, tüm duyu organlarına hitap ederek etkili bir şekilde öğretilmektedir. BDDÖ için alanyazında birçok tanım yapılmıştır. Davies ve diğerlerine (2005) göre BDDÖ, “Bilgisayarın öğrenilecek materyalin sunumu, pekiştirmesi ve değerlendirmesi için bir yardım aracı olarak kullanıldığı, genellikle zengin etkileşimli elementler içeren bir dil öğretimi ve öğrenimi yaklaşımıdır” (s. 48). Bu yaklaşımda, bilgisayarlar öğretim sürecinin birçok adımında kullanılmaktadır. Daha

önce BDÖ kavramını açıklarken de bahsedildiği gibi öğrenci merkezli bir yaklaşım olduğu için öğreticilerin görevi daha çok rehberlik etme niteliğinde olmaktadır. Brown (2007) bu yaklaşımın birçok avantajını aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- Öğrencilerin dil yapılarını *fark etmelerine* olanak,
- Öğrencilere en iyi şekilde değiştirilmiş *girdi* sağlamada bir araç,
- Çok modelli (görsel, işitsel, yazılı) alıştırma,
- Anında, kişiselleştirilmiş geri bildirim,
- Kalabalık bir sınıfta bireyselleştirme,
- Kişiyeye göre hız,
- Hata yapmak için özel alan,
- (Uzaktan) Öğretici geri bildirim için uygun mod,
- İkinci dilin (yazılı) alıştırmaları için uygun alan,
- Ortak çalışmaya dayalı projeler,
- Mevcut kaynaklarda ve kullanılan öğrenme stillerinde çeşitlilik,
- Çok miktarda dil (korpus) verisi ile araştırmaya dayalı öğrenme,
- Bilgisayar kullanımında gerçek yaşam becerileri oluşturma,
- Eğlenceli olma faktörü (s. 201-202).

Bu maddeler ile birlikte Odabaşı ve diğerlerinin (2011) BDDÖ'nün üstünlükleri olarak ele aldığı aşağıdaki maddeleri eklememek yerinde olacaktır:

- Öğrencilere kendi öğrenme hızlarında öğrenme olanağı sunması,
- Hızlı öğrenenler için zaman tasarrufu,
- Yavaş öğrenenler için sabırlı bir araç,
- Öğrenmeyi bireyselleştirmesi,
- Yapılan hataları sadece bilgisayar gördüğü için öğrencinin psikolojik rahatlığı,
- Çalışmalara renk, müzik ve canlandırılmış çizimlerle sunduğu çekicilik ve gerçekçilik,
- Kayıt saklama yeteneği,
- Çok fazla bilgiyi depolama ve bu bilgilere istenildiği zaman ulaşabilme,
- Kendisiyle iletişime geçen bireyi mantıklı bir şekilde iletişim kurmaya zorlaması,
- Eğitimcilerle kendi programlarını geliştirme konusunda sağladığı kolaylık,

- Sağladığı etkileşim ile en can sıkıcı çalışmaları bile eğlenceli, ilgi çekici hâle getirebilmesi ve renk ve grafik çalışmaları ile öğrenmenin kalıcılığını arttırması,
- Öğrenme ortamları, öğrenenlerin motivasyonuna olumlu yönde katkı sağlaması (s. 85-86).

Yukarıda sıralanan tüm maddelerden anlaşılacağı üzere, BDDÖ'nün yabancı dil öğretiminde kullanımının hem öğrenme sürecine hem de öğrenci ve öğreticiye sağladığı birçok avantajı bulunmaktadır. Öğrenci motivasyonu ve otonomisi yabancı dil öğretiminde öğrenme sürecinin en önemli parçalarından sayılmaktadır. Artuç'un (2013) da belirttiği gibi "Türkçenin yabancılara öğretilmesinde isteklendirme (motivasyon/güdüleme) de büyük bir öneme sahiptir. Öğrenenin öğretim sürecine dahil edilmesi, güdülemeyi sağlayacak; dikkat dağınıklığını önleyecek ve böylece dersin hedeflerine ulaşılmış olacaktır" (s. 82). Yukarıda bahsedilen BDDÖ'nün eğlenceli olma faktörü, öğrenci motivasyonuna oldukça katkı sağlamaktadır. Öğrencinin kendi bireysel özelliklerine göre öğrenebilmesine olanak sağlaması ve kendi öğrenme sürecinde kendi kararlarını verebilmesi ise öğrenci otonomisinin oluşmasına olanak vermektedir. Ayrıca öğrenme ortamında öğrenciye öğrenme stilleri ve zekâ türlerine göre bireysel öğrenme ortamı sağlaması ve öğreticiye öğrenme sürecinde kullanabileceği çok modelli materyal kullanımı olanağı ve en etkili geri bildirim yöntemlerine olanak sağlaması yabancı dil öğretiminde bu yaklaşımın kullanılmasının neden önemli olduğuna açıklık getirmektedir.

Tüm bu avantajlarının yanında, yabancı dil öğretiminde BDDÖ'nün kullanılmasının bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Jones'in (2001) belirttiği gibi birçok öğretici teknoloji kullanma konusunda kendilerini rahat ve güvende hissetmeyebilir. Bilgisayarlar ile büyüyen öğrencilerin yanında kendilerini yetersiz hissetmek çok kötü deneyimler yaşamalarına yol açabilir. Bu durum, belki de BDDÖ'nün en önemli dezavantajlardan biri olarak kabul edilebilir. Ancak, bunun üstesinden gelmenin yolu gerek öğretmen adaylarına eğitim fakültelerinde bu konuda yeterli eğitimi vermek gerekse öğretim elemanlarına verilecek hizmet içi eğitimlerdir. Bununla birlikte, Odabaşı ve diğerleri (2011) BDDÖ'nün sınırlılıkları olarak duyuşsal ve psikomotor davranışların bilgisayarla etkili bir şekilde öğretilmesinin zor olduğu, daha fazla üretken

olmanın bilgisayar destekli öğretimde bastırılması ve öğrencilerin kendi aralarında ve öğretici ile olan iletişimde azalma görülebilmemesinden de bahsetmektedir.

Yabancı dil öğreticileri, öğretim sürecinde bilgisayar destekli yabancı dil öğretimi uygulamalarından dokuz farklı başlık altında yararlanabilirler. Öncelikle yeni bilgilerin sunulması sürecinde kullanılan *öğretim amaçlı uygulamalardan* bahsetmek gerekir. Bu uygulamalarla yeni bilgiler, görsel ve işitsel olarak öğrencilere sunulabilir, öğrenmeleri kontrol edilebilir ve geri bildirim verilebilir. Bu uygulamalar en sık kullanılan uygulamalar arasında kabul edilmektedir. *Tekrar ve alıştırma amaçlı uygulamalar* da en yaygın kullanılan uygulamalardır. Öğretici, bu uygulamalar sayesinde öğrencilere yeni bilgileri pekiştirmelerine olanak sağlayacak birçok alıştırma sağlayabilir ve öğrenciler de geri bildirim alabilirler. Diğer uygulama çeşidi ise *benzeşim amaçlı uygulamalardır*. Bu uygulamalar ile öğretici, üstünde incelemeler yapılarak öğrenilmesi gereken olgu, olay ve varlıkların benzeşimini bilgisayar aracılığıyla gerçekleştirebilir. *Oyun amaçlı uygulamalar* ise öğretim sürecine eğlence faktörünü katarak öğrenme sürecini hem daha kolay yapar hem de öğrenilenlerin hatırlanmasını kolaylaştırır. *Başvuru amaçlı uygulamalar* sayesinde yabancı dil öğretiminde her türlü bilgi kullanılabilir. Bu uygulamalarla bilgisayar bir veri bankası gibi kullanılarak kelime öğretimi, dil bilgisi yapıları ve dinleme etkinlikleri gibi birçok etkinlik yapılabilir. Diğer bir uygulama olan *modelleme amaçlı uygulamalarda* öğrenci, bir dil işlevini nasıl yerine getirebileceği konusunda bilgilendirilir. Derste bir konuyu yeterince anlayamamış bir öğrencinin evinde bilgisayar üzerinde örneklerle o konuya hâkim olması sağlanır. *Buluş amaçlı uygulamalar* ise öğrencilerin genellemeler yaparak farklı dil işlevlerini anlamaları konusunda yardımcı olmaktadır. Benzer örneklerle öğrencilerin dil yapılarını anlamaları sağlanır. Daha çok yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesine fayda sağlayan diğer bir uygulama ise *fikir üretme amaçlı uygulamalardır*. Bu uygulamalarda öğrenciler bir konuda yeni fikirler üreterek bunları yazılı olarak anlatmaya çalışırlar. En son uygulama ise *kelime işlemci amaçlı uygulamalardır*. Özellikle yazılı anlatım konusunda öğrencilere birçok olanak sağlayan bu uygulamalar öğreticiye ve öğrenciye ders notu, alıştırma yazma ve yazı düzeltme gibi olanaklar sağlar. Ayrıca bu tür uygulamalar öz hata düzeltimine olanak sağladığı için öğrenmeyi daha kalıcı bir hâle getirmektedir (Odabaşı ve diğerleri, 2011). Yabancı dil öğretmenleri yukarıda bahsi geçen uygulamaların hepsini kullanabilirler ya da hedef kitle ve öğretim amaçlarına

göre bazı uygulamaları seçip sadece onlardan da yararlanabilirler. Burada önemli olan öğreticinin öğrencilerine, müfredata ve öğrenme ortamına göre uygun olan uygulamaları seçip onları en iyi şekilde öğretim süreci ile bütünleştirebilmesidir.

BDDÖ yaklaşımından yabancı dil öğretiminde en etkili şekilde yararlanabilmek için Brown (2007) aşağıdaki prensiplerin önemine dikkat çekmektedir:

1. Teknoloji sınıfın ve müfredatın pedagojik amaçlarını *desteklemek* için kullanılmalıdır. Teknoloji yalnızca bir *araç* olmalı, öğretim amaçlarına göre uygun teknolojilerden faydalanılmalıdır.
2. Öğretim amacı için yazılımın *uygunluğu* ve donanımın mevcudiyeti değerlendirilmelidir.
3. BDDÖ'nün öğrenciler tarafından *kabul edildiği* bir sınıf ortamı yaratılmalıdır.
4. Teknoloji *tüm* öğrencilerin ulaşabileceği şekilde uygulanmalıdır. Öğrenciler arasındaki farklı stiller ve yetenekler düşünülmesi böylelikle tüm öğrencilerin faydalanmaları sağlanmalı ve bazı öğrencilerin kaybolmalarının önüne geçilmelidir.
5. Teknoloji *etkili* bir şekilde kullanılmalıdır. Burada etkili ile kastedilen öğrencilerin daha iyi ve daha hızlı öğrenebilmeleridir.
6. Teknoloji *uygun miktarda* kullanılmalıdır. Uygun miktar *zaman* ile ilişkilidir.
7. Teknolojinin kullanılmadığı durumlar için bir *yedek plan* olmalıdır (s. 200-201).

Yukarıdaki prensipler doğrultusunda anlaşılmaktadır ki yabancı dil öğreticileri tarafından teknoloji, öğretim sürecinde amaç değil yalnızca bir araç olarak kullanılmalıdır. Öğreticiler kendi öğretecekleri alanlara uygun programları seçebilmeli ve derslerine bu teknolojileri uygun miktarda, uygun zamanda ve uygun şekilde dahil etmelidir. Ayrıca beklenmedik bir zamanda teknolojik aksaklıklar olabileceği önceden düşünülmesi ve bu gibi durumlarda kullanılacak yedek planlama her zaman yapılmalıdır. Öğretim süreci ancak tüm bu prensipler göze alınarak hazırlandığı takdirde BDDÖ uygulamalarının sınırlılıkları en aza indirilebilmekte ve bu yöntemlerden en verimli şekilde faydalanmak mümkün olmaktadır.

1.3.2. Bilişim Teknolojilerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanımı

Bilişim teknolojilerinin yabancı dil öğretiminde kullanımı 1950 ve 1960'lı yıllarda İngilizcenin yabancı dil öğretimi alanında başlamıştır. O yıllardan beri bu konuda araştırmalar yapılmış ve bilişim teknolojileri kullanmanın öğrenmeyi önemli ölçüde etkilediği sonucuna varılmıştır. Türkçenin öğretilmesi alanında da Açık Önkaş'a (2010) göre:

Türkçe öğretiminde, bilgi teknolojilerinin bilgiyi sesli, görüntülü ve metin tabanlı olarak sunması sayesinde, öğrenciler görerak, duyarak ve uygulayarak öğrenebilirler. Bu sayede her öğrenme grubuna mensup öğrenciye uygun bilgi sunulur ve klasik sınıf ortamı eğitimlerinde gerçekleşen öğrenmeden daha kalıcı bir öğrenme gerçekleşir. Klasik sistemde öğrenme bilginin soyut olarak öğrenciye anlatılmasını ve öğrencinin bu bilgileri önceki bilgileri ve ilgi alanlarından gelen tecrübelerine dayanarak öğrenmelerini öngörür. Teknoloji destekli sistemde ise teknolojinin kullanılması sayesinde bilginin daha kalıcı olması sağlanabilir. Görsel, işitsel öğrenmenin yanı sıra kolaylıkla sağlanacak uygulama ortamı sayesinde öğrenciler bir konuyu kalıcı olarak öğrenmiş olurlar. Sonuç olarak; teknolojiyi ve teknoloji ürünlerini kullanarak yapılan Türkçe öğretimi etkinlikleri ile öğrenciler daha aktif, dersler daha etkileyici, konular daha kalıcı olacaktır (s. 815).

Çok uzun bir geçmişi olan İngilizcenin yabancı dil öğretimi alanında elbette ki o zamandan beri kullanılan ve geliştirilen birçok uygulama mevcuttur. Günümüzde İngilizce en yaygın kullanılan küresel ortak iletişim dilidir. Bu sebeple bu alanda yapılan çalışmaların daha eski bir tarihi olması sebebiyle Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi alanında yapılan çalışmalarla kıyaslanamayacak düzeyde fazladır. Türkçe öğretimi ile ilgili çalışmalar uzun bir süre yalnızca anadil olarak Türkçe öğretimi üzerine yoğunlaşmıştır. Bu sebeple Türkçe öğretiminin daha çok dil bilgisi öğretimi olarak görülmekte olduğu çok açıktır. Ancak son zamanlarda Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi üzerine artan çalışmalar sayesinde dil öğretiminin yalnızca dil bilgisinin değil farklı dil becerilerinin de öğretilmesini içermesi gerektiği anlaşılmıştır. Dil becerilerinin etkili bir şekilde öğretilmesi için farklı materyal ve yöntemler kullanılması gerektiğinin farkına varılmış, bu farklılıkları öğretim sürecine katmanın en etkin yolunun ise muhakkak bilişim teknolojilerinden yararlanmak olduğu sonucuna varılmıştır. Böylelikle, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi alanında da bilişim teknolojilerinin yaygınlaşması ve gelişmesi dolayısıyla birtakım çalışmalar yapılmaktadır. Ancak bu alanda henüz istenilen seviyeye gelindiği söylenemez. Büyükaslan'ın (2007) belirttiği gibi "yabancı dil öğretiminde bugün geline nokta baktığımızda, bilişim teknolojilerinin bu alana sağladığı katkıyı görmemezlikten

gelemeyiz. Bu katkıyı kullanmak, bu katkıyı bir disiplin olarak yabancı dil Türkçenin öğretimine sunmak ve bu alanda verimliliğe ulaşmak için, bilişim teknolojilerinden yararlanabilecek eğitimcilere ihtiyaç olduğu açıktır” (s. 4). Özellikle yurt dışında Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretim elemanlarının bu alanda daha fazla ihtiyaçları olduğu bilincinde olarak çalıştırılmalarının arttırılması ve öğretim elemanlarının desteklenmesi gerekmektedir. Bu alanda arzu edilen noktaya ulaşabilmek için nitelikli, teknoloji okuryazarı olan ve teknolojileri öğretim süreçleri ile nasıl bütünleştirmesi gerektiğini bilen eğitimcilere ihtiyaç vardır.

Sonraki bölümlerde Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi alanında yapılan bilişim teknolojileri uygulamalarına değinilecektir.

1.3.2.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe için Kullanılan Bilgisayar Uygulamaları

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında hazırlanmış bilgisayar programı ve uygulamaları eskiye oranla giderek artmaktadır. Bu alanda hazırlanan ya da bu alanda da kullanılabilen başlıca uygulama ve programları aşağıdaki gibi sıralayabiliriz:

1. *Winmekmak*: Bu program Türkçenin matematiksel özelliğini anlatmak için hazırlanmıştır. Bu programda ses uyumları ile ilgili birkaç kuralın verilmesiyle bilgisayar tüm fiillerin çekimini yapabilmektedir. Öğrenciler ise program sayesinde sözlükte gördükleri kelimelerin çekimini yaparak cümleler oluşturabilmektedir.
2. *The Turkish Suffix Dictionary (Türkçe Ekler Sözlüğü)*: Eva a Csato ve David Nathan tarafından 2003 yılında hazırlanmış, internet yoluyla kullanılabilen, Türkçenin tüm ekleriyle ilgili ayrıntılı bilgi ve İngilizce açıklamalarla zenginleştirilmiş bir sözlüktür.
3. *Verbix Verb Conjugator (Fiil Çekimleri Programı)*: Bu program yardımıyla dünyadaki birçok dilin fiil çekimleri yapılabilmektedir. Programa yazılan fiilin seçilen dilde tüm çekimleri tüm ayrıntılarıyla ve kullanımlarıyla birkaç saniyede ekranda belirlemektedir (Duru, 2013).

Yukarıdaki uygulamaların dışında Türkçenin yabancı dil öğretimi için hazırlanmış birçok yardımcı doküman ve kitap da bulunmaktadır. Bu kitapların içeriklerinde

çoğunlukla etkileşimli CD'ler de bulunmaktadır. Ayrıca, farklı kuruluşlar tarafından kitaplardan bağımsız olarak hazırlanmış birçok etkileşimli CD de mevcuttur. Bu alanda en çok kullanılan etkileşimli CD'ler aşağıdaki gibidir:

1. *Euro Talk*: Oyun oynayarak, öğrenmeyi eğlenceli hâle getirmeye çalışan bu CD'lerin iş Türkçesi, turizm Türkçesi, okul Türkçesi ve günlük Türkçe gibi alanlarda ürünleri bulunmaktadır (Duru, 2013). İngiliz girişimciler tarafından geliştirilen bu program Türkçenin de içinde bulunduğu yüz otuzdan fazla dil üzerinde, altmıştan fazla konu başlığı ile ürünler sunmaktadır. Cep telefonlarına ve tabletlere yüklenip kullanılması kullanıcılar açısından oldukça kolaylık sağlamak ve dünya üzerinde büyük bir kitle tarafından kullanılmaktadır.
2. *Rosetta Stone*: Türkçenin de aralarında bulunduğu yirmi üç dilin yabancı dil olarak öğretilmesi için hazırlanmış kapsamlı bir dil öğretim setidir. Cep telefonlarına ve tabletlere yüklenebilmesi ve daha çok günlük dilin resim, ses ve videolarla desteklenerek öğretilmesi kullanıcılar açısından oldukça faydalı bulunmaktadır.
3. *Dilset Yayınları*: Lale Türkçe ve Ebru Türkçe Öğretim Seti gibi bazı setlerin içinde bulunan konulara paralel olarak hazırlanmış etkileşimli CD'ler bulunmaktadır. Bu CD'lerin içinde dinleme, okuma, yazma, izleme ve kelime oyunları bulunmaktadır (Duru, 2013). Bu etkileşimli CD'ler sayesinde öğrenciler bağımsız olarak istedikleri yer ve zamanda öğrenmeye devam edebilmektedirler.

Bunların dışında elbette ki birçok farklı yayınevini öğretim setleri içinde etkileşimli CD'ler bulunmaktadır ve her geçen gün gelişen teknolojiler ışığında güncellemeler ve yeni materyaller hazırlanmaktadır.

1.3.2.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe için Tasarlanmış Web Siteleri

Öğrenme ve öğretme sürecini desteklemek amacıyla dizayn edilmiş web siteleri, öğrencilere konuların özetleri, eğitsel oyunlar, alıştırmalar, duyuru panoları, ödev araştırmaları ve sunumları konularında olanaklar sunar. Aynı zamanda kendi web sitelerini tasarlamak ve bunları öğrenme ortamlarına taşımak, öğrencilere genel tekrar,

problem çözüme ve alıştırmalar gibi aktiviteler yapmalarına izin verir (Driscoll, 1998). Başka bir deyişle, öğrenme ve öğretme ortamlarında web sitelerinin kullanılması eğitim sürecine yeni yaklaşımlar getirir ve eğitim ortamlarının geliştirilmesine olanak sağlar. Ayrıca, web sitelerinin eğitim sürecine kazandırdığı en önemli olanak iletişimdir. İnternetin ve bilgisayarların sağladığı iletişim sonucunda etkileşimli olan öğrenme ortamı, öğrencilerin birbirleriyle, öğretmenleriyle ve başka ülkelerde bulunan öğrenci ve öğretmenlerle iletişim kurmalarını sağlar (Uzunboylu, 2005) ve bu özelliği bile belki de tek başına web sitelerinin ve internetin yabancı dil öğretimi sürecine dahil edilmesi için yeterli olabilir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi alanında kullanabilen birçok web sitesi bulunmaktadır. Bu web sitelerinden bazıları ücretli yayın yapmaktadır, bazıları ise ders malzemelerini meslektaşları ile paylaşma amacıyla hazırlanmıştır. Aynı zamanda Türkçe öğrenen öğrencilere yönelik ders anlatımı, materyal kaynakları, alıştırmalar gibi içerikler bulunan web siteleri de bulunmaktadır. Bu web sitelerinden bazılarını aşağıdaki gibi sıralayabiliriz:

1. www.dilbilimi.net web sitesinde bulunan Mustafa Altun'un hazırladığı "Adım Adım Türkçe Öğreniyorum" isimli projede, 6 ünite ve ünitelerin içindeki bölümlerden oluşmaktadır. Hemen hemen tüm ünitelerde dinleme ve okuma metinleri, dil bilgisi açıklamaları, kelime öğretimi alıştırmaları bulunmaktadır. Bunların yanında, site içerisinde bulunan dil bilimi konuları, makaleler, tezler, bilgisayar yazılımları, eğitim videoları gibi bölümler bu siteyi özellikle akademik çalışmalar için önemli kılmaktadır (Duru, 2013).
2. www.turkcede.org web sitesi daha çok forum olarak kullanılan bir sitedir. Ancak içeriğindeki tartışmalar, makaleler, örnek ders anlatımları, sınıf içi etkinlikler bölümleri Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretim elemanları için oldukça faydalıdır (Duru, 2013). Ayrıca içerisinde bulunan "Learning Turkish" bölümünde 12 üniteden oluşan, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyen öğrencilerin de kullanabilecekleri, dinleme ve okuma metinleri ve alıştırmaların bulunduğu bir bölüm de bulunmaktadır.
3. www.turkofoni.org sitesi Mustafa Çetin'in hazırladığı Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin faydalanabileceği, içeriğinde birçok e-kitap, dil bilgisi açıklamaları ve alıştırmaların bulunduğu bir sitedir.

4. <http://www.turkishlanguage.co.uk> sitesi ise Türkçenin birçok yönüyle ele alındığı, ayrıntılı dil bilgisi açıklamaları, alıştırmalar, sokak dili, işaretler gibi başlıklar altında İngilizce açıklamalarıyla Türkçenin yabancı dil öğretimine katkı sağlayan bir sitedir.
5. <http://learnturkish.pgeorgalas.gr/Default.asp> sitesi Yunanistan'da bir öğretmen olan Panagiotis Georgalas tarafından hazırlanmıştır. Tamamen ücretsiz olan bu sitede yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek için gerekli olan videolar, alıştırmalar, kelime aktiviteleri, TV ve radyo linkleri, dil bilgisi kuralları, bulmacalar gibi birçok içerik bulunmaktadır.

Yukarıda bahsi geçen web sitelerine ek olarak Şengül'ün (2012) bir çalışmasında aşağıda sıralanan web siteleri de bu alanda yapılan çalışmalara dahil edilmektedir (s. 184-185). Ancak bu sitelerin çoğu diğer sitelere yönlendirme, genel bilgiler, alanda yazılan makaleler, sözlükler, forumlar ve alıştırmalar gibi sınırlı kullanıma sahiptirler:

- <http://onlineturkish.com>
- <http://www.turkceogretimi.com/>
- <http://www.ingilizceturkce.gen.tr/>
- <http://www.docnmail.com/learnmore/language/turkish.htm>
- <http://www.turkceciler.com/>
- <http://users.telenet.be/orientaal/links.html>
- http://www.turkishclass.com/turkish_learning_group_3

1.3.2.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe için Kullanılan İnternet Kaynaklı Uygulamalar

Hızla gelişen teknolojiler sayesinde çeşitli web uygulamalarından hem günlük yaşamda hem de eğitim-öğretim süreçlerinde faydalanılmaktadır. Her geçen gün farklı terimler ortaya çıkmakta ve sürekli yenilenen web uygulamaları kullanılmaya başlanmaktadır. Günümüzde web uygulamaları beş ayrı kategoride incelenmektedir. Bunlardan Web 0.0 gelişmekte olan interneti, Web 1.0 sabit webi, Web 2.0 etkileşimli webi, Web 3.0 anlamsal yürütülen webi, Web 4.0 portatif / hareketli webi, Web 5.0 ise açık, bağlantılı ve akıllı web-duygusal webi ifade etmektedir (Gün, 2015). Ancak günümüzde en çok kullanılan web uygulamaları Web 2.0 uygulamaları olarak belirtilmektedir. Web 2.0 kavramı ilk defa 2004 yılında Tim O'Reilly tarafından bir konferansta dile getirilmiştir.

O'Reilly (2005) Web 2.0 kavramının, ağa bağlı bütün cihazları içeren bir platform olarak iletişim ağı olduğunu; bu platformun esas avantajlarının ise Web 2.0 uygulamaları olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, Web 2.0 platformunun avantajları olarak, birçok insan tarafından kullanılabilmesi için sürekli güncellenen bir yazılım oluşturulabilmesi, hem bireysel kullanıcıların hem de birden fazla kaynaktan gelen karma verilerin toplanarak kullanılabilmesi ve bu toplanan verilerin tüm kullanıcılar tarafından da kullanılarak kendi verilerini ortaya koymalarını sağlayabilmesi olduğunu ifade etmektedir. Web 2.0 platformunun Web 1.0 platformunun sayfa metaforunun ötesine geçmesini sağlayan en önemli olgunun ise “katılım mimarisi” aracılığı ile ağ etkileri oluşturması olduğu da vurgulanmaktadır (O'Reilly, 2005). Enonbun (2010) ise Web 2.0 araçlarından “internetin tekeli ve sabit kullanımından daha proaktif ve etkileşimli bir platforma doğru yapılan radikal bir kayma” (s. 20) olarak bahsetmektedir. Şimdiye kadar kullanılan uygulamalardan farklı olarak Web 2.0 araçları, bireylere iş birliği yapabilecekleri, bilgi üretebilecekleri, bilgi paylaşabilecekleri ve çevrim içi bir platformda içerik yaratmada aktif bir şekilde rol alabilecekleri webin sosyal kullanımı olarak tanımlanmaktadır (Grosbeck, 2009). Web 1.0 uygulamaları ise statik web sayfalarından meydana gelmektedir. Bu web sayfalarının içerikleri az sayıda insan tarafından çok sayıda insanın kullanabilmesi için hazırlanmaktadır ve içerikleri yalnızca içerikleri hazırlayanlar tarafından kontrol edilebilmektedir. Bu sebeple Web 1.0 ve Web 2.0 arasındaki en önemli fark Web 1.0 araçlarında yayınlanan materyallerin sadece web sayfasının otoriteleri tarafından kontrol edilebilmesi, kullanıcıların hiçbir şekilde katkı sağlayamayacak olmasıdır (Walker ve White, 2013). Buna karşın Web 2.0 araçları ise statik değil etkileşimli, kullanıcıların ise sadece okurlukla kalmayıp yazabilmesi, paylaşım yapabilmesidir. Web 1.0 araçları olan web siteleri elbette ki hâlen kullanılmaktadır. Ancak bu siteler yalnızca bilgi edinmek amacıyla kullanılmakta ve dolayısıyla dil öğretiminde olması gereken etkileşim faktörünü sağlamamaktadırlar. Bu sebeple günümüzde Web 2.0 araçları kadar tercih edilmemektedirler.

Web 2.0 araçlarının öncekilerden farklı özellikleri olarak a) bir platform olarak Web, b) kolektif zekâyı kullanmak, c) verilerin üstün gücü, d) yazılım sürüm döngüsünün sonu, e) hafif programlama modelleri, f) tek bir aygıt düzeyinin üzerinde yazılım ve son olarak g) zengin kullanıcı deneyimleri vurgulanmaktadır (O'Reilly, 2005). Web 2.0

uygulamalarının önceki uygulamalardan farklarını ortaya koymak için Choudhury (2014) tarafından hazırlanan aşağıdaki Tablo 2’den bahsetmek yerinde olacaktır.

Tablo 2. Web 1.0 ve Web 2.0 Uygulamalarının Özellikleri (Choudhury, 2014, s. 8099)

Web 1.0	Web 2.0
Köprü web	Sosyal web
Tim Berners Lee	Tim O’Reilly, Dale Dougherty
Salt okuma	Okuma ve yazma
Milyonlarca kullanıcı	Milyarlarca kullanıcı
Eko sistem	Katılım ve etkileşim
Tek yönlü	Çift yönlü
Sadece şirketler içerik yayınlıyor	İnsanlar içerik yayınlıyor
Durağan içerik	Hareketli içerik
Kişisel web siteleri	Blog ve sosyal profil
Mesajla ileti	Topluluk portalları
Buddy listesi, Adres defteri	Çevrim içi sosyal ağlar

Sonuç olarak, yabancı dil öğretiminde önemli unsurlar olan etkileşim, okuma ve yazma, içerik oluşturma, çift yönlü iletişim, iş birliği ve özerkliğe imkân sağlayan en uygun uygulamaların Web 2.0 uygulamaları olduğu söylenebilir.

Web 2.0 uygulamalarının temel amacı, kullanıcıların teknik engellerle karşı karşıya kalmadan içerik paylaşımlarını ve internetin sosyal etkileşiminden, iş birliği potansiyellerinden yararlanmasını sağlamaktır. Web 2.0 araçları, aynı zamanda sosyal yazılımlar olarak adlandırılır ve web okurluğundan web okuryazarlığına dönüşümü beraberinde getirir. Bu uygulamalar sayesinde internet, yalnızca bilginin hazırlanıp iletildiği ve hazır bilginin tüketildiği bir ortam olmaktan çıkıp, içeriğin katılımcılarla birlikte üretildiği, paylaşıldığı, birleştirildiği ve transfer edildiği bir platforma dönüşmektedir (Horzum, 2010). Horzum’un (2010) belirttiği gibi “Web 2.0 şemsiye bir kavramdır ve içinde birçok uygulamayı gerçekleştirmeyi sağlayan araçlar bulundurmaktadır. Çünkü Web 2.0 fikrini oluşturan fikirler tek bir araçla hayata

geçirilemeyecek kadar karmaşık ve çöktür. Bu araçların ismi sosyal araçlar olarak da ele alınmaktadır” (s. 605). Bahsedilen Web 2.0 uygulamalarından yabancı dil öğretiminde en sık kullanılanları ağ günlükleri olarak kabul edilen bloglar, facebook gibi sosyal ağlar, vikiler, oynatıcı ve video yayın abonelikleri olan podcastlar ve youtube vb. sitelerdir. Bu bölümde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde en sık kullanılan Web 2.0 uygulamalarından bahsedilecektir.

Bloglar (Ağ günlükleri)

Blog kavramı “web log” ifadesinin kısaltmış hâli olarak ortaya çıkmıştır. Bloglar, bireysel olarak veya grup tarafından oluşturulan metin, resim, ses dosyası ve çeşitli bağlantılar içeren kişisel girdileri sunmak için hazırlanan web siteleri olarak tanımlanabilir (Horzum, 2010). Blog yazarları web sitelerini adeta bir günlük gibi kronolojik olarak kullanabildikleri için bloglara “ağ günlükleri” de denilmektedir. Herhangi bir konu ile ilgili hazırlanabilen blogların üretilmesi, bu bloglara içeriklerin girilmesi ve çeşitli dosyaların yüklenmesi oldukça kolaydır. Ayrıca, blogların ücretsiz olarak açılabilceği birçok yer sağlayıcı web sitesi bulunmaktadır. Bahsedilen kullanım kolaylığı ve ücretsiz olması sayesinde bloglar günümüzde her yaştan ve her disiplinden farklı bireyler tarafından sıklıkla kullanılmaktadır. Blogları diğer web sitelerinden ayıran en önemli özellik ziyaretçilerin kendi fikirlerini diğer kullanıcılara bağlı kalmadan paylaşabilmeleridir. Bloglarda ziyaretçilere sık sık ortama giriş yapma ve yazara istedikleri konuyla ilgili düşüncelerini ve yorumlarını bırakabilme olanağı verilmiştir (Richardson, 2006). Ayrıca, blogları kullanan bireyler etkileşimde ve çeşitli bilgi paylaşımlarında bulunabilmekte ve farklı yollarla kendini ifade etme olanağına sahip olmaktadır. Son zamanlarda blogların kullanılması ile ilgili birçok yeni terim de kullanılmaya başlanmıştır. Örneğin; blog tutan kişiye “blog yazarı” (blogger), bir bloğu güncelleme ve bağlantı ekleme işlemine “blog tutma” (blogging) denilmektedir. Blog kullanıcılarını okuyucular ve yazarlar olarak ikiye ayırdığımızda, okuyucular için web sayfası okumak ile blog okumak arasında fark yoktur. Ancak, web sitesi yazarlığı HTML bilgisi ve özel yazılım gerektiği için, blog yazarlığı bunlara gerek duymadan yapılan bir yazarlık sistemi olarak adlandırılabilir (Altun, 2005).

Yabancı dil öğretiminde bloglar oldukça sık kullanılan Web 2.0 araçlarıdır. Öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine ve yaratıcı olmalarına olanak verdikleri için özellikle yazma becerisinin öğretiminde oldukça yararlı olacağı düşünülmektedir. Bunun yanında, bloglar otantik materyallere en iyi örnekler olarak kabul edilebilir. Hedef dilde hazırlanmış olan blogları takip eden ve etkileşimde bulunan yabancı dil öğrenen bireyler, otantik materyallerle karşılaşp hedef dilin çeşitli kullanım örneklerini görebilir ve böylelikle okuma becerilerini oldukça geliştirmiş olurlar. Pinkman'ın (2005) vurguladığı gibi bloglar öğrenciler için yalnızca otantik okuma metinleri ya da yazma alıştırmaları yapabilecekleri bir platform değil hedef dilde okuma ve yazma becerilerini öğrenmek için oldukça güdülenmelerine yardımcı olan web siteleridir. Blogların yabancı dil öğretiminde kullanılmasının yararlarını Daşkın (2017) farklı kaynaklardan edindiği bilgilerle aşağıdaki gibi özetlemiştir:

- Otantik materyaller sağlayarak gerçek yaşam benzeri iletişim ortamları yaratırlar,
- Okuma becerilerini destekleyerek öğrenmeye güdülemeye yardımcı olurlar,
- Hiper bağlar yoluyla öğrencileri diğer yararlı kaynaklara yönlendirirler,
- Öğrenciler için kendilerini rahatça ifade edebilecekleri ortamlar sağlarlar,
- Yaratıcılığı, kritik düşünmeyi ve risk almayı desteklerler,
- Birçok okuyucuya hitap ettiği için öğrencilerin hedef dili çok yönlü bir şekilde kullanmalarına olanak verirler,
- Öğrencilere etkileşimde bulunabilecekleri ve iş birliği yapabilecekleri bir öğrenme ortamı sağlarlar,
- Öğrenen otonomisinin (özerkliğinin) gelişmesine katkıda bulunurlar,
- Çok yönlü ve çok dilli olarak dizayn edildikleri için öğrencilerin dil yetisini geliştirirler,
- Öğrencilerin dünyanın birçok yerindeki öğrencilerle iletişim kurmasına ve etkileşimde bulunmasını sağlarlar (s. 65).

Yukarıda bahsedilen olanaklar yabancı bir dilin öğretiminde oldukça önemlidir ve bilişim teknolojilerinin böylesine geliştiği ve yaygınlaştığı bir dönemde öğretim ortamlarında blogların kullanılması oldukça faydalı olacaktır.

Bloglar öğretim sürecinde iki farklı şekilde kullanılabilir. Öğreticiler kendi bloglarını hazırlayabilir ve farklı yerlerdeki öğretici ve akademisyenlerle iletişim kurarak bilgi paylaşımında bulunabilirler. Diğer bir yöntem ise öğrencilerin kendi bloglarını hazırlamaları konusunda desteklenmesidir. Öğrenciler hazırladıkları blogları bilgi, beceri, duygu, düşünce ve bakış açılarını yansıtmak üzere günlük ve kişisel gelişim dosyaları olarak kullanabilirler. Bu araçlar, dersleri zenginleştirmekte ve desteklemektedir. Ayrıca bloglar, öğrenciler tarafından gelişim süreçlerini ortaya koymak ve bilgilerini bir araya getirmek amacıyla elektronik kişisel gelişim dosyası olarak da kullanılmaktadır. Öğrencilerin ve öğretmenlerin blog kullanmaları sayesinde derslerin içeriğiyle ilgili bilgi paylaşımı yapılabilir. Buna ek olarak, öğretici ve diğer öğrencilerle tartışma, proje hazırlamada iş birliği sağlamak için günlük ya da elektronik kişisel gelişim dosyaları olarak da kullanılabilirler. Bununla birlikte, öğretici ve öğrenciler tarafından haber, kaynak, bilgi, işbirliği amaçlı da kullanımları da mümkündür (Weller, Pegler ve Mason, 2005).

Türkçenin yabancı dil öğretimi amacıyla hazırlanmış ve sıklıkla kullanılan bir blog henüz göze çarpmamaktadır. Ancak, bazı TÖMERlerin web sitelerinden yönlendirilen bloglar ile öğretici ve öğrenciler tarafından öğrenme-öğretme sürecinde hazırlanan bloglar bulunmaktadır.

Vikiler

Vikiler günümüzde her alanda sıklıkla kullanılan web uygulamalarıdır. Viki kelimesi havai dilindeki “acele etmek” kelimesinden gelmektedir. Bu kavram ilk defa 1995 yılında Ward Cunningham tarafından ortaya atılmıştır. Cunningham, bir browser tarafından kolayca düzeltilen geliştirdiği bilgi tabanına “WikiWikiWeb” adını vermiştir (Henderson, 2009, s. 122). Genel anlamda vikiler, işbirlikçi çalışmalar ile kullanıcıların belirli konular üzerinde bilgileri düzenleyip yayınlayabildikleri web ortamlarıdır. Başka bir deyişle vikiler, herkesin istediği düzenlemeleri yapabildiği bir sözlük, ansiklopedi veya veri tabanına benzeyen web siteleridir. Bu web sitelerinde ziyaretçiler herhangi bir sözcüğün tanımını yapabilir ve daha önce tanımlanan sözcüklere yeni yorumlar ekleyebilirler. Tüm bunlar sistem tarafından birbirine bağlanır ve dolayısıyla her sayfa birçok sayfaya açılabilir (Altun, 2005, s. 66). Horzum (2010)

ise vikileri “çok yazar tarafından oluşturulabilen ve düzenlenebilen internet ortamındaki yazı alanları” olarak tanımlamaktadır. Vikiler basit ve bilgi gerektirmeden de rahatlıkla kullanılabilir. Böyle bir sistemde; vikilere kayıtlı olan her kullanıcı tarafından, sayfalarda sunulan bilgilere müdahale edilebilmekte ve kullanıcıların katkılarıyla, iş birlikçi çalışmanın bir ürünü olan web sayfaları yaratılmaktadır. Vikilerin yaygın bir kullanım alanına sahip olmalarında en büyük pay, hiç kuşkusuz Wikipedia adındaki “Özgür Ansiklopedi” uygulamasındadır (Ferret, 2006). Şimdiye kadar yapılan vikilerin eğitim ortamlarında kullanılması konusunda yapılan araştırmalarda (Su ve Beaumont, 2008; Elgort, Smith ve Toland, 2008) vikilerin iş birlikçi eğitim aracı olarak kullanıldıkları öğrenme ortamlarında öğrencilerin geri bildirimleri çok hızlı alabildikleri, diğer kullanıcılar olan arkadaşlarıyla etkileşim sağlayabildikleri, birbirlerinden yeni bilgiler öğrendikleri ve birbirlerini cesaretlendirdikleri görülmüştür. Bunun yanında vikiler genel olarak bilgi depolama ortamları olarak kullanılabilir. Kullanılan kişisel sayfalar ve tartışma alanları öğrenme deneyimini insancılaştırmaya ve öğrenciler arası sosyal etkileşimi sağlamaya yardımcı olurlar. Aynı zamanda iş birliği, bilgi oluşturma, arşivleme ve öğrenci etkileşimi için etkili, esnek, kullanıcı dostu ve maliyeti uygun ara yüzler sağlamaktadırlar (Horzum, 2010). Tüm bunlar da yabancı dil öğretimi için vikilerin neden çok tercih edildiğini göstermektedir. Altun (2005) blog ve vikilerin sınıf içi kullanım örneklerini aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- Öğrenci çalışma dosyaları – öğrenme logları
- Mesleki gelişim
- Ders ve sınıf içi iletişim
- Topluluk ilişkileri ve sanal topluluklar oluşturma
- Bilgi yönetimi
- Başarılı uygulama örnekleri (başarı hikayeleri)
- Araştırma logları (s. 70).

Bloglar ile vikiler arasında birtakım farklar vardır. Bloglarda tek yazar vardır ve bloglar durağan ve doğrusal yapılandırmalar için kullanılmaktadır. Vikiler ise iş birlikli yazarlık, dinamik içerik, doğrusal olmayan ve çok sayfalı yapılandırmalara sahiptir (West ve West, 2009). Böylelikle vikilerin iş birlikçi öğrenme için bloglardan daha etkili olduğu söylenebilir. Ancak 29 Nisan 2017 tarihinden itibaren Türkiye’de

Wikipedia'ya erişim engellenmiştir. Bu sebeple şu anda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için Wikipedia kullanılamamaktadır.

Video Paylaşım siteleri

Video paylaşım siteleri, kullanıcıların istedikleri herhangi bir konuda videolarını yayınlamalarına ve birbirleri ile paylaşmalarına olanak tanıyan sitelerdir. Bu sitelerde her türlü video formatındaki içeriğin paylaşılması ve yayınlanması mümkündür. Birçok farklı amaca yönelik kullanılabilir video paylaşım sitesi bulunmaktadır. Bunlardan en çok kullanılanlar; Google Video ve YouTube'dur (Horzum, 2010). Her alanda kullanılabilen bu siteler eğitim alanında da sıklıkla kullanılmaktadır. Öğreticiler, bu siteleri kullanarak görsel ve işitsel öğeler içeren videolarını paylaşarak öğretim sürecine katkı sağlayabilmektedirler. Diğer kullanıcılar tarafından videolara yorum da yapılabiliyor oluşu etkileşimi desteklemektedir. Günümüzde sadece eğitsel amaçlı kullanılan Teacher Tube gibi siteler bulunmaktadır. Ancak Youtube, video paylaşım siteleri arasında en sık kullanılan ve eğitsel amaçlı olan bölümleri de olan bir sitedir. Günümüzde çok farklı amaçlarla kullanılan Youtube sitesinde birçok farklı konuda video olduğu gibi yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusunda da birçok video serisi bulunmaktadır. Bu videolardan bazıları kurumsal olarak hazırlanmış, bazıları ise bireysel olarak hazırlanmıştır. Bu alanda yayınlanan başlıca video serilerini aşağıdaki gibi sıralayabiliriz:

- T.C. Başbakanlık Yurtdışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı - 3 dakikada Türkçe
(https://www.youtube.com/channel/UCWfJXGs64xNZVjoSp_YimZQ)
- LEARNTURKISHCHANNELNEW
(https://www.youtube.com/channel/UCJZvds-9RPO_czEp8rgy9fQ)
- Mohd Mele - (<https://www.youtube.com/watch?v=JCDE0I2ZY0U>)
- XOOMdotWS - (<https://www.youtube.com/watch?v=xROhPVgir8E>)
- TurkishCuisineTV - (<https://www.youtube.com/watch?v=PNysCp0Y6Ec>)
- OnlineTurkishLessons - (<https://www.youtube.com/watch?v=0CwQt0zXxU0>)
- Amir Ordabayev - (<https://www.youtube.com/watch?v=-lr7Q8YkPkI>)

Podcastler

Podcast kelimesi İngilizcede bulunan iki kelimenin birleştirilmesinden gelmektedir. “ipod” kelimesinden “pod”, “broadcast” kelimesinden ise “cast” in birleştirilmesiyle oluşturulmuştur. Podcast, web üzerinden seslerin yayınlanmasına olanak sağlayan bir uygulamadır. “Oynatıcı yayın abonelikleri” olarak da adlandırılmaktadırlar. Yabancı dil öğretiminde podcastler iki farklı şekilde kullanılmaktadır. Öğrenciler başkaları tarafından hazırlanan podcastleri dinleyebilirler ya da kendi podcastlerini üretebilirler (Rozgiene, Medvedeva ve Straková, 2008). Erben ve Sarieva’ya (2008) göre “taşınabilir olmaları, podcastler yoluyla öğrenmenin en ayırt edici özelliğidir” çünkü öğrenciler akıllı telefonlara yüklenebilen podcastleri arzu ettikleri her yerde dinleyebilir ya da izleyebilirler. Bu özelliğinden dolayı podcastler sınıf ortamı dışında da hedef dildeki konuşma becerilerinin pratik edilmesine olanak sağlar. Üretilmesi, düzeltmeler yapılabilmesi, yayınlanması ve dinlemesi kolay olduğundan dolayı yabancı dil öğrenen öğrenciler için oldukça kullanışlıdır. Hem ses hem de görüntü yayını yapabilen podcastler sesli materyallerle öğrenen öğrenciler için tercih edilebilecek biçimde bir içerik sunumunu sağlar ve sözlü sunumlara göre daha ekonomiktir. Ancak etkileşim amacıyla kullanılamamaktadırlar. Bu sebeple, daha önce kullanılmış materyalleri sınıf dışında tekrarlamak amacıyla kullanmak için oldukça elverişli oldukları söylenebilir (Horzum, 2010). Podcastlerde genellikle 3-5 dakikalık mini kayıtlar sunulmaktadır. Yabancı dil eğitiminde ders öncesi hazırlık, kaçırılan derslerin konularını telafi etme ve bir konu hakkında topyekûn bir kaynak sahibi olma gibi amaçlarla kullanılabilir. Ayrıca daha önce belirtildiği gibi taşınabilir çoklu ortam aygıtları üzerinde çalıştırılabilirler için eğitimin sınıf dışına taşınmasını destekleme yeteneğine de sahiptir (Karaman, Yıldırım ve Kaban, 2008). Bu özellikler sebebiyle podcastler yabancı dil öğretiminde kullanıma oldukça uygundur.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de podcastler yaygın olarak kullanılmaktadır. Öğrencilerin ve öğreticilerin yayınladığı podcastlerin yanı sıra bazı kurumlar tarafından hazırlanan podcastler bulunmaktadır. Türkçenin yabancı dil öğretiminde kullanılacak podcastleri aşağıdaki gibi sıralayabiliriz:

- Turkish Language Institute’s podcast
- Learn Turkish with TurkishClass101

- Learn Turkish podcasts
- Fluent in Turkish

Sosyal Paylaşım Ağları

Sosyal paylaşım ağları, günlük yaşamda en çok kullanılan Web 2.0 uygulamalarıdır. Bu uygulamalar içinde ise en sık kullanılanları Facebook, Google +, Twitter, Myspace, Instagram, LinkedIn ve Edmodo olarak kabul edilebilir. Bilişim teknolojilerinin getirdiği olanaklarla bireyler artık bilgi ve deneyim paylaşma, etkileşimde bulunma, iş birliği yapma, iletişim kurma konularında sosyal paylaşım ağlarından oldukça faydalanmaktadır. Bu ağların asıl amacı, kullanıcılar arasında sosyal etkileşim sağlamaktır. Günlük yaşamda öğrencilerinin çoğunun bu ağları kullanmakta olduğu ve bundan keyif aldıkları düşünüldüğünde öğretim sürecine bu ağların dahil edilmesinin öğrencileri öğrenmeye motive edeceğini tahmin etmek de zor olmayacaktır. Sosyal paylaşım ağları günlük yaşamda olduğu gibi eğitim alanında da iletişim, etkileşim ve iş birliği aracı olarak kullanılabilir. Bu ağlar sayesinde öğretici ve öğrenciler sadece sınıf ortamında değil sınıf dışında da iletişim, etkileşim ve iş birliğinde bulunabilecekler ve bu da sosyal etkileşime olanak vereceği için daha anlamlı ve kalıcı bir öğrenme meydana getirecektir. Sosyal paylaşım ağlarında öğrenciler hazırladıkları içerikleri, resim, ses ve videoları paylaşabilir, istediklerinde gerekli değişiklikleri yapabilir, yayınlanan içeriklere yorum yapabilir, bir konu hakkında tartışmaya katılabilir ve hatta oyunlar oynayabilirler. Öğreticiler ise bu ağlar yoluyla sınıf içinde ve dışında öğrenci grupları oluşturabilir, öğrencileriyle iletişim kurabilir hatta ödevler verebilirler. Ayrıca öğretmenler kendi kişisel ve mesleki gelişimleri için dünyanın dört bir yanındaki meslektaşlarıyla bilgi alışverişinde bulunabilir, meslekleri ile ilgili son gelişmeleri takip edebilir ve farklı bakış açılarını görebilirler (Daşkın, 2017). Tüm bunların yabancı dil öğretimi süreci üzerinde oldukça olumlu etkileri olduğu bilinmektedir.

Sosyal paylaşım ağlarında kullanılan bir uygulama olan *etiketleme* (tagging) konusu son zamanlarda oldukça yaygındır. Etiketleme, web üzerindeki birçok bilginin organizasyonu için bir yöntem olarak geliştirilmiştir. Etiketleme anahtar kelimeler ile yapılır (Deans, 2008, s. 123). Kullanıcılar bir konu hakkında erişmek istediği içeriklere

“#” simgesini ve hemen ardından bu anahtar kelimeleri girerek birçok farklı kaynaktan kolayca ulaşabilmektedirler. Bu da oldukça etkili bir kullanım kolaylığı sağlamaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında da öğrenci ve öğretmenler tarafından sosyal paylaşım ağları sıklıkla kullanılmaktadır. Bu alanda çalışmalar yapan akademisyenler tarafından hazırlanan Facebook sayfaları, öğretim sürecindeki öğretmenler ve öğrenciler tarafından oluşturulan Edmodo sanal sınıfları, çeşitli twitter hesapları başlıca kullanılan sosyal paylaşım ağlarıdır.

Anlık Mesajlaşma

Anlık mesajlaşma, iki veya daha fazla kişinin eş zamanlı olarak iş birliği ve iletişimini sağlayan araçlar olarak kabul edilmektedir. Bu araçlarla gerçekleştirilen iş birliği veya iletişim sadece yazılı olarak değil sesli veya video mesajı yoluyla da gerçekleşebilmektedir. Hatta anlık mesajlaşma araçlarıyla artık dosya paylaşımı ve ek materyal gönderimi de mümkündür. Sohbet, internet telefonu ve video konferans araçları anlık mesajlaşma kategorisinde bulunan ücretsiz Web 2.0 araçlarıdır. Diğer bir mesajlaşma aracı olan e-posta ile iletişim arasındaki en önemli fark eş zamanlı olmasıdır. Google Talk, Yahoo Messenger, Skype ve WhatsApp en çok kullanılan anlık mesajlaşma araçları olarak belirtilebilir (Horzum, 2010). Teten ve Allen (2005) anlık mesajlaşmanın beş temel özelliğinden bahsetmektedirler. Bunlar:

- Karşıdaki kişinin orada olmasını garanti etmesi,
- Çok görevlilik özelliğine sahip olması,
- Yazılı kayıtların bulunması,
- Düşük maliyetli olması,
- Araştırılabilir olmasıdır (Aktaran: Horzum, 2010).

Bahsedilen bu özellikler dikkate alındığında yabancı dil öğretiminde de anlık mesajlaşmanın etkili bir şekilde kullanılabilceği sonucuna varabiliriz. Öncelikle bir ya da birden fazla kişiyle iletişim kurulabiliyor olması iş birliğini desteklemektedir. Sanal ortamda iletişim ve etkileşim kurulabilmesinden dolayı ise yüz yüze kendini ifade etmekte sıkıntı yaşayan bireyler için oldukça yararlı olmaktadır.

Yukarıda bahsedilen tüm Web 2.0 uygulamaları dikkate alındığında bu uygulamaların yapılandırmacı öğrenme etkinliklerini gerçekleştirmek için imkân yarattıkları söylenebilir. Bu uygulamalar yoluyla öğretim, bireysel farklılıkların ön planda olduğu ve öğrencilerin ve öğreticinin etkileşimde bulunup iş birliği yaptığı bir sürece dönüşmektedir. Ayrıca, öğrenme sürecini sınıf dışına çıkararak hem öğrencilerin hem de öğreticilerin küresel olarak bilgi paylaşımında bulunmasına olanak vermektedir.

Bunun yanında Web 2.0 araçları iş birliği ve yenilikler ile *kolektif zekayı* (Collective Intelligence) destekleyen uygulamalardır. Kolektif zekâ, öğrenme ve öğretmenin yeni modeli olarak kullanıma eğilimindedir. Bu zekâ, bireylerin farklılaştırma ve bütünleştirme, rekabet ve iş birliği gibi yeni mekanizmalar yoluyla geliştirdiği bir yetenektir (CI, 2009; Horzum, 2010). Bu uygulamaların kullanıldığı öğrenme süreçlerinden geçen bireyler hem kendi zekâ türlerinde eğitim alabildikleri için daha etkin bir şekilde öğrenecekler hem de kazandıkları farklı becerilerle hayat boyu öğrenme süreçlerine katkı sağlayacaklardır.

Yukarıda bahsedilen tüm Web 2.0 uygulamalarının belirtilen avantajlarının yanında elbette bazı dezavantajları da bulunmaktadır. Bunları a) güvenlik ve gizlilik, b) uygunsuz içerik, c) iletişim eksikliği, d) zaman alıcı olması, e) siber zorbalık ve f) gerçek dışı arkadaşlık olarak sıralamak mümkündür (Zaidieh, 2012; Griffith ve Liyanage, 2008). Ancak, öğretim sürecinde öğreticinin rehberliğinde bu dezavantajların önüne geçmek mümkündür. Öğreticiler ancak bu uygulamalar konusundaki bilgiler ve bu konuda aldıkları eğitimler ile doğru bir şekilde sürece rehberlik edebilmektedirler.

Sonuç olarak, Web 2.0 uygulamalarını yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde daha etkin bir şekilde kullanmak için öncelikle öğretim hedeflerinin belirlenmesi ve öğrencilerin ihtiyaçlarının göz önüne alınması gerekmektedir. Böylelikle öğretici, sürecin ihtiyaçlarına hangi uygulamayı ne kadar kullanması gerektiğine karar verebilir. Ayrıca bu uygulamaları öğretim sürecinde daha işlevsel kullanmak için Odabaş'ın (2012) farklı hedeflere göre hangi uygulamanın kullanılması konusunda yaptığı önerilerden bahsetmek yerinde olacaktır. Bu öneriler aşağıda belirtilmektedir:

- Öğrencilerin daha fazla aktif olması isteniyorsa; sosyal ağlar (Facebook, myspace, Twitter),

- Grup çalışması ve iş birliği ön plana çıkarılmak isteniyorsa; vikiler (wikipedia, wikihost, @wiki),
- Öğreticinin daha çok ön planda olması gerekli ve öğrencilerin yönlendirme sonucunda hareket etmeleri isteniyorsa; bloglar (Blogcu, blogger, benimblog, wordpress),
- Dinleme/izleme etkinliklerinin daha fazla ön planda olduğu etkinlikler planlanıyorsa; podcast ya da açık video paylaşım siteleri (Youtube, vidivodo, izlesene; mbirgin podcast),
- Öğrencilere gerçek dünya koşulları içerisinde pratik yaptırmak isteniyorsa sanal dünya programlarının (Google earth, Microsoft virtual earth) tercih edilmesi uygun görülebilir (Aktaran: Göçmenler, 2015, s. 243-244).

1.3.2.4. Yabancı Dil Olarak Türkçe ve Çevrim içi Dil Öğretimi

Günümüzde uydu, televizyon, radyo, bilgisayar, internet ve diğer bilişim teknolojilerindeki hızlı gelişmeler eğitimin yapısını ve biçimini oldukça etkilemektedir. Bu teknolojiler sayesinde artık eğitimciler, yeni eğitim programları, öğrenme ve öğretme modelleri geliştirmeye çalışmaktadır. Öğrenme etkinliklerindeki eğilim de öğretici ve öğrencinin farklı mekanlarda olduğu, hangi dilin konuşulduğu önemli olmaksızın iletişimin bilişim teknolojileri ile sağlandığı ortamlar yönündedir. Bilişim teknolojilerini kullanan eğitimciler, “küresel eğitim” adı verilen uygulamaların mutlaka bu süreçte kullanılması gerektiğini belirtmektedirler. Uzaktan eğitim, küresel eğitim imkanı sunan en önemli modellerden birisidir. Uzaktan eğitimin ilk uygulaması 1728 yılında posta ile yapılmıştır. Ancak, günümüzde gitgide gelişen bilişim teknolojileri sayesinde daha nitelikli, telekonferans ve internet uygulamaları biçiminde karşımıza çıkmaktadır. Bu uzaktan eğitim uygulamaları sayesinde birbirlerinden kilometrelerce uzaklıkta farklı ortamlarda olan öğretici ve öğrenciler, birbirleriyle görüntülü ve sesli olarak etkili bir iletişim kurabilmektedirler. Ayrıca, bireyler kendilerini gerek psikolojik gerekse fizyolojik olarak hazır hissettikleri zaman, duvarlar ötesi eğitim anlayışıyla öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirme olanağına sahip olabilmektedir. (Hamutoğlu, Horzum ve Okur, 2016; İşman, 2011). Uzaktan eğitim ile oluşturulan sanal sınıflarda artık öğretim sadece sınıflarda yüz yüze değil birçok farklı ortamda sağlanabilmektedir.

Öğrenme sürecinin en önemli parçalarından biri olan etkileşim ise farklı teknolojiler ile desteklenebilmektedir. Bu noktada öncelikle uzaktan eğitimin tam olarak ne olduğu konusunu vurgulamak gerekir. Uzaktan eğitim, genel olarak Yang (2008) tarafından bilişim teknolojilerinden faydalanmak suretiyle “esnek eğitim fırsatlarına giriş için bir yol” (s. 586) şeklinde tanımlanmaktadır. Uzaktan öğrenme ya da uzaktan eğitim, öğrencilerin ve öğretmenlerin, eş zamanlı ve/veya eş zamanlı olmayan iletişim kurabildikleri öğretim sistemi, teknoloji ve pedagoji ile ilgilenen eğitim alanıdır (Al-Arimi, 2014). Yalın (2003) ise uzaktan eğitimi “fiziksel olarak ayrı mekanlarda olan öğretmen ve öğrencilerin, teknoloji (TV, video, bilgisayar, yazılı materyaller vb.) yoluyla etkileşimde (öğretme ve öğrenme etkinliğini gerçekleştirdikleri) buldukları bir sistem” (s. 202) olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlardan hareketle uzaktan eğitimin en belirgin özelliğinin öğretici ve öğrenenlerin aynı fiziksel ortamda bulunmaması ve aralarındaki etkileşimin farklı teknolojiler ile sağlanıyor olması olduğu sonucuna varılmaktadır. Hamutoğlu, Horzum ve Okur’un (2016) da belirttiği gibi:

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler öğrenen profillerinin ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde; bu uzaklıkların azalması ve farklı dillerin dünya üzerindeki etkileşimini artırması yönünde ilerlemektedir. Bu durum eğitim-öğretim ortamlarını duvarlar ötesine taşımaktadır. Geleneksel sınıf anlayışının duvarları her geçen gün bir tuğla kaybetmektedir. Bunun yerini bilgi ve iletişim teknolojilerindeki kablosuz iletişim, bağımsız öğrenme, kendi istediği zaman öğrenme vb. kavramlar doldurmaktadır (s. 18).

Bu kavramların sağlanabilmesi konusunda uzaktan eğitimin ne ölçüde katkı sağlayabileceğini tahmin etmek zor olmayacaktır. Yer ve zaman kısıtlaması olmaması, eğitimlerin eş zamanlı ve eş zamanlı olmayan şekillerde alınabilmesi, sürekli eğitim olanağı sağlamaları, modüler yapılarından dolayı bireylerin bireysel ihtiyaçlarına cevap verebilmeleri, etkileşimli bir eğitime olanak sağlayabilmeleri, kolay güncellenebilen ölçme ve değerlendirme araçları sunabilmeleri, geniş kitlelere ulaşma olanağı sunmaları ve bu sayede işgücünün verimli kullanılabilmesine olanak sağlamaları (Seferoğlu, 2007) uzaktan eğitimin en önemli özelliklerindedir. Tüm bu özelliklerinden dolayı, son zamanlarda uzaktan eğitim birçok kurum tarafından tercih edilen bir eğitim modeli olarak öne çıkmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde de uzaktan eğitim modeli farklı kurumlar tarafından farklı amaçlar için kullanılmaktadır. Yalın (2003) uzaktan eğitimin en önemli kullanım amaçlarını aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- Daha geniş kitlelere eğitim hizmeti götürmek,
- Eğitimde fırsat ve imkân eşitliği sağlamak,
- Farklı mekânlardaki uzmanlardan yararlanmak,
- İlgileri, yetenekleri, yaşları, işleri ve coğrafi koşullar nedeniyle okula gelemeyen öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak,
- Her bireye bir ölçüde dilediği hız ve yöntemle öğrenme imkânı sağlayarak geleneksel eğitimin sınırlıklarını gidermek (s. 202).

Her kurumun farklı ihtiyaçları vardır, yukarıdaki amaçlar doğrultusunda kurumlar uzaktan eğitim modelini ihtiyaçlarına göre kullanıp kullanmama konusunda değerlendirme yapabilirler.

Uzaktan eğitim modelinin, öğrenci otonomisinin çok önemli bir paya sahip olduğu yabancı dil öğretiminde kullanılmasının birçok faydası bulunmaktadır. Uzaktan eğitimin, günümüzde gitgide artan bir öneme sahip olan küreselleşme olgusuna olan katkıları en önemli faydalarından biri olarak kabul edilebilir. Bunun yanında Halis (2002) uzaktan eğitimin sağladığı faydaları aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- Mekân ve zaman kavramlarındaki problemleri ortadan kaldırır,
- Eğitim sürecini demokratikleştirir,
- Hayat boyu eğitim sağlar,
- Bireysel öğretim yoluyla, kendi kendine öğrenme gerçekleşir,
- Öğrenmede özel yetenekler gelişir,
- Kendi kendine öğrenme neticesinde kişinin kendisine olan öz güveni gelişir,
- Öğrenciyi belirli ölçüde motive eder, öğrenmede süreklilik ve hareketlilik sağlar,
- Basın-yayın, iletişim araçları ve yüz yüze eğitimle üç boyutlu bütünleşme sağlanmaktadır,
- Eğitim bilgi teknolojilerine dayalı olarak devam ettirilir,
- Eğitim isteğini arttırarak, sınırsız ve süresiz eğitim motivasyonu sağlar,
- Standartlaşmış eğitim ve öğretim imkânı sağlar,
- Esnek ve objektif ölçme-değerlendirme sağlar,

- Eğitimcinin eğitimi de gerçekleşmiş olur. Uzaktan eğitim alanında uzmanlaşmış eğitimci sayısının az olması nedeniyle bu eğitimciden daha çok kişi faydalanır. Konuya ilgi duyanlara ışık tutar,
- Öğrenim maliyeti azalır. Geleneksel yöntemlere göre daha düşüktür, seyahat, barınma vb. masraflar yoktur,
- Öğretimsel tutarlılık gösterir. Ortamdan, öğrenciden, öğreticiden ve diğer çevre şartlarından bağımsız tutarlılık gösterir,
- İlginin artmasını sağlar. Bireysel katılım, karşılıklı etkileşim ve başarının artması eğitime olan ilgiyi artırır (s. 168-169).

Bunlara ek olarak, Demirel, Seferoğlu ve Yağcı (2003) uzaktan eğitim sayesinde işgücünün daha verimli kullanılabildiğini belirtmektedir. Çalışan bireyler çalıştıkları kurumlardan ayrılmadan istedikleri eğitimi alabilmekte, böylelikle bilgi ve becerilerini arttırarak kurumlarında daha verimli çalışma olanakları bulabilmektedirler. Yukarıda bahsedilen tüm faydalar neticesinde uzaktan eğitimin yabancı dil öğretimine olan katkıları yadsınamaz bir gerçektir. Ancak, burada dikkat edilmesi gereken konu, öğreticilerin sürece sağladığı katkıdır; çünkü öğretici-öğrenci etkileşiminin bu kadar önemli olduğu, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerin iletişim kanalları olduğu günümüz uzaktan eğitim ortamlarında, öğreticiler çok önemli bir misyona sahiptir. Bilgi toplumunda öğreticinin rolü, hedef bilgileri öğrenciye aktaran değil öğrenme-öğretme sürecini örgütleyen, öğrenme fırsatları oluşturan, öğrenmeye danışmanlık yapan, öğrenme sürecinde paydaş, öğrenciyle bilgi kaynakları arasında bir nevi arabulucu olmaktır. Öğreticilerin öğrencileri değişik mesafelerdeki uzaklıklardan alarak, herkese eşit mesafede oluşturdukları uzaktan eğitim ortamlarına getirmeleri ciddi uzmanlık ve sorumluluk gerektiren bir durumdur; çünkü uzaktan eğitim ortamları öğrenciler, eğitimler ve çoklu ortam uygulamalarını içeren materyaller gibi pek çok bileşeni içerisinde barındırmaktadır (Gülbahar, 2012).

Türkçenin uzaktan yabancı dil olarak öğretilmesi ile ilgili şimdiye kadar birkaç çalışma yapılmıştır. Anadolu Üniversitesi Türkçe Sertifika Programı (TSF) bu alanda yapılan ilk çalışmalardan biridir. Çalışmalarına 2006 yılında başlanan ve bir proje olarak yürütülen program, Anadolu Üniversitesi'nin birçok fakültesinin katılımı ile gerçekleştirilmektedir. Çeşitli birimlerden gelen malzemeler Bilgisayar Destekli Eğitim Birimi tarafından bir araya getirilerek e-öğrenme malzemesine dönüştürülmekte ve

internet ortamında sunulmaktadır (Yücer, 2011). Ancak, son dönemde bu projenin yerine Anadolu Üniversitesi artık “Ana-dil Türkçe” adı altında uzaktan eğitim ile Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine katkı sağlamaktadır. Ana-dil Türkçe programına <https://turkce.anadolu.edu.tr/> sayfasından ulaşılabilmektedir. Kısa bir kayıt işleminin ardından ücretsiz olarak kullanılabilen programda A1 ve A2 düzeyinde Türkçe eğitimi verilmektedir. A1 düzeyinde yedi ünite, A2 düzeyinde ise beş ünite bulunmaktadır. Her üniteye öncelikle “eDers” başlığı altında Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi’ne uygun olarak gerçek hayattan konular ile tematik bir yaklaşımla hazırlanan, animasyon videolar ve etkileşimli uygulamalar ile renklendirilen modül etkinlikleri bulunmaktadır. “Video dersler” başlıklı bölümde ise hocalar tarafından özellikle dil bilgisi kurallarının anlatıldığı, farklı dillerdeki alt yazılarla da desteklenebilen ders anlatım videoları vardır. “Ses dosyaları ve metinler” kısmında ise eDerslerde öğretilenlerin pekiştirildiği, dinleme, anlama, okuma ve anlama becerilerini geliştirmek için kısa içeriklerle, her zaman her yerden kolayca erişebilen eğlenceli diyaloglar bulunmaktadır. “Oyun” bölümlerinde ise üniteye öğretilenlerin pekiştirilmesi amacıyla hazırlanmış farklı oyun uygulamaları dil öğrenmeyi eğlenceli hâle getirerek motivasyonu arttırmayı hedeflemektedir. Ayrıca, ünite içindeki tamamlanan bölümlerden de puan kazanılıp seviye atlanabilmekte, bu da kullanıcıları çalışmaya devam etmeleri konusunda güdülemektedir. Her ünitenin öğrenme çıktıları da ayrı bir bölümde hazır bulunmakta olup kullanıcılar ünite hedefleri konusunda bilgilendirilmektedir. Bu program, yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek isteyenler için oldukça faydalı bir program olarak göze çarpmaktadır. Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi’nde bulunan diğer seviyelerle de (B1,B2,C1,C2) hazırlandığı takdirde tam anlamıyla alana çok büyük katkı sağlayacağını söylemek mümkündür.

Diğer bir program ise Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından başlatılan ve TÜBİTAK tarafından desteklenen “İnternet Üzerinden Türkçe Öğretim Projesi”dir. Türk dilini ve Türk kültürünü yaymak ve tüm dünya insanların hizmetine sunmak amacıyla www.distance-turkish.com internet sitesi 2003 yılında hayata geçirilmiş ve ücretli olarak Türkçe yabancı dil olarak öğretilmiştir. Ancak bu program şu anda kullanılmamaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçeyi uzaktan öğretmeye yönelik hazırlanan çok kapsamlı olan diğer bir program ise Yunus Emre Enstitüsü tarafından yürütülen, <https://turkce.yee.org.tr/tr> web sitesinden ulaşılabilen “Uzaktan Türkçe Öğretim Portalı”dır. Bu programda Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi’nde bulunan tüm seviyeler mevcuttur. 31 Aralık 2019 tarihine kadar ücretsiz olarak kullanılacak program mobil olarak tablet ve akıllı telefonlara da uyumlu bir şekilde hazırlanmıştır. Okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik altmış üç farklı öğretim etkinliği barındıran bu program, eğlenerek Türkçe öğrenmeye imkân sunmaktadır. Her bir modülde ön hazırlık, kelime, okuma, dinleme, yazma, konuşma ve değerlendirme etkinlik grupları bulunmaktadır. Bu grupların yanı sıra birçok modülde dil bilgisi, video ve serbest bölge etkinlikleri de kullanıcılara sunulmaktadır. Dil bilgisine ilgi duyan öğrenciler için modül bazlı, çok dilli dil bilgisi sayfaları hazırlanmıştır. Bu sayede öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyinin artırılması hedeflenmiştir. Ayrıca, sadece kelime çalışmak için tasarlanmış “Kelime Öğreniyorum” modülü ile bağımsız bir şekilde kelime öğrenme etkinlikleri yapılabilmektedir. Bunun yanında, bu programda video dersler de bulunmaktadır. Kullanıcılar, bu derslerde öğreticilerden sanal sınıflarda çevrim içi eğitim alabilmektedirler. Bu özellik, bu programı diğerlerinden farklı kılan en önemli özellik olarak kabul edilebilir. Son olarak kullanıcılar yaptıkları etkinliklerle puan ve elmas biriktirmekte ve bu elmaslarla sanal marketten alışveriş yapabilmektedir. Alınan deneyim puanına göre ise kullanıcının rütbesi belirlenmektedir. Kullanıcı sistemde yaptığı etkinliklerden deneyim puanı almakta, böylelikle kişi daha fazla etkinlik yapmaya teşvik edilmektedir. Tüm bunlar yarışma güdüsünü tetiklemekte ve oyun temelli etkinlikler ile öğrenme motivasyonu önemli ölçüde artmaktadır (Yunus Emre Enstitüsü, 2019b).

Şu anda aktif olarak kullanılan bir diğer program ise Yaşar Üniversitesi himayesinde hazırlanan ve Yaşar Üniversitesi Açık ve Uzaktan Öğrenme Merkezi katkılarıyla yürütülen Temel Düzey A1 Uzaktan Türkçe Öğrenme Sistemi “Türkçe Öğreniyorum” projesidir. Bu program TÜBİTAK tarafından desteklenen “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Farklılaştırılmış Uzaktan Öğretimi” Projesi kapsamında geliştirilmiştir. Bu proje ile Türkiye’ye eğitim ve seyahat için gelmek isteyenlere, Türkiye ile iş birliği yapmak isteyenlere temel seviyede ücretsiz Türkçe öğrenme imkanı sunulmaktadır. Proje, yabancı dil öğretim basamaklarından Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde yer

alan A1 düzeyi ile sınırlıdır. İçerikleri, Yunus Emre Enstitüsü ve TÖMER’lerin içerikleri ile uyumlu olan bu programda elli üç bölüm, kurallar sözlüğü, kelime sözlüğü, forum ve sanal toplantı uygulaması bulunmaktadır. Her bölümde ders anlatım videosu, gerçek yaşamla konuyu ilişkilendiren drama videosu, dinleme, yazma, telaffuz ve okuma etkinliklerinin yanı sıra oyunlar da yer almaktadır. Ayrıca sistemde İngilizce, Arapça, Rusça ve Fransızca dil desteği sunulmuştur (Yaşar Üniversitesi, 2018).

Yeni uygulamaya koyulan diğer bir program ise Hacettepe Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi tarafından hazırlanan “Yabancılar için 3 boyutlu Türkçe Öğretimi platformu (HUSIM)” dur. Bu platformda, öğrenciler uygulamayı bilgisayarlarına kurduktan sonra üç boyutlu bir ortamda kendi karakterlerini yaratarak, sanal kampüste gezinebilmekte, karşılaştıkları diğer karakterler ile açılan konuşma pencereleri yoluyla etkileşimde bulunabilmekte ve ortamda bulunan dersliklere girdiklerinde ders dinleyebilmektedirler. Bunların yanında, ortamda bulunan eğitim binasına gittiklerinde öğrenme kazanımlarını öğrenebilmekte, ölçme ve değerlendirme binasına gittiklerinde ise öğrendiklerini test edebilmektedirler. Ayrıca, sanal kampüste bulunan hayvanat bahçesi ve manav gibi bölümlere giderek kelime bilgilerini geliştirebilmektedirler. Bu programı diğerlerinden ayıran en önemli fark, üç boyutlu olması ve adeta bir bilgisayar oyunu gibi öğrencilerin diledikleri gibi öğrenmelerine şekil verebiliyor olmasıdır. Bu programın yabancıların Türkçe öğrenmelerine oldukça katkı sağlayacağı ve onları bu yönde güdüleyeceği oldukça açıktır.

Görüldüğü üzere internet yoluyla gerek uzaktan eğitim modeli gerekse farklı teknolojiler kullanarak yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında birçok çalışma devam etse de birtakım eksiklikler bulunmaktadır. Her geçen gün bu alana katkılar da sağlanmaktadır ancak dünyada pek çok insan tarafından konuşulan bir dil olan Türkçenin öğretimi alanında daha birçok uygulamaya ihtiyaç bulunmaktadır. Mevcut eksiklerin kaynağı öncelikle şimdiye kadar Türkçenin çoğunlukla anadil olarak öğretimi üzerine odaklanmış olunmasıdır. Bir dilin anadil olarak öğretimi ile yabancı dil öğretimi arasındaki farkların ortaya konulmaya başlanması ile bu alanda çalışmalar giderek hızlanmaktadır. Yücer (2011) “İnternet Yoluyla Türkçe Öğretimi ve Sorunları” başlıklı çalışmada aşağıdaki sorunları vurgulamış ve bu konular üzerinde yapılacak çalışmalar ile önemli bir ilerleme kaydedilebileceğini belirtmiştir:

- Devletin internet yoluyla Türkçe öğretimi konusunda bir politikası yoktur.
- Kapsamlı çalışmalar genel itibariyle üniversite seviyesinde ve proje düzeyinde kalmıştır.
- Farklı yaş gruplarına ve eğitim düzeylerine göre herhangi bir ayırım yapılmamıştır.
- Anadolu Üniversitesi Türkçe Sertifika Programı ve Ankara Üniversitesi Türkçe Öğrenim Merkezi dışında geniş kapsamlı, programlı ve sistemli olarak Türkçe öğreten bir internet sitesi yoktur.
- Çalışmalar Türklere veya yabancılara Türkçe öğretimi olarak ayrılmamıştır. Oysa iki grup için yapılacak uygulamalar, etkinlikler birbirinden farklı olmalıdır.
- Ankara Üniversitesi UTÖM da dâhil olmak üzere bazı internet sitelerinin eğitim dili İngilizcedir.
- Dil öğretiminin aynı zamanda kültür öğretimi olduğu göz önünde bulundurulmamıştır. İncelenen öğrenme içeriklerinde Türk kültürüne ait materyallerin daha çok olması beklenirken, bunların mevcut içerisindeki payının az olduğu belirlenmiştir.
- Profesyonel nitelikli internet sitelerinin tanıtımı yeterince yapılmamaktadır.
- Hemen her sitede rastlanılan seviye tespit sınavlarının belli bir standardı yoktur.
- Birçok internet sitesinde öğrenme içeriği bir noktada kalmış, gelişme gösterememiş, güncelleme yapılmamıştır.
- İnternet sitelerinde kullanılan ürünler Türkçe derslerinde kullanmaya yönelik materyal düzeyinde kalmıştır (s. 139-140).

Yukarıda bahsedilen bazı sorunlar ile ilgili yeni çalışmalar yapılmakta olup bu sorunlar ortadan kaldırılmıştır. Örneğin; son zamanlarda hazırlanan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitaplarının yaş gruplarına göre ayrıldığı fark edilmektedir. Bununla birlikte, son zamanlarda anadil öğretimi ile yabancı dil öğretiminin birbirinden önemli ölçüde farklı olduğunun bilinci kazanılmış ve çalışmalar o yönde büyük ilerlemeler kaydetmiştir. Ayrıca, yabancı dil öğretiminde kültür aktarımının öneminden hareketle, yapılan çalışmalara ve hazırlanan materyallere kültürel öğeler dahil edilmeye başlanmış, bu da kültür aktarımı bağlamında önemli gelişmelere yol açmıştır. Tüm bu olumlu

gelişmelerin yanında hala giderilemeyen sorunlar da vardır. Uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanan projelerin bazıları sonlandırılmış, hazırlanan bazı web sitesi içerikleri herhangi bir gelişme göstermeyerek materyal düzeyinde kalmıştır. Gittikçe önem kazanan Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında sorunların giderilmesi ve gelişme kaydedilmesi elbette zaman alacaktır, ancak son yıllarda yapılan çalışmalar olumlu yönde bir gidişatın göstergesidir.

1.3.3. Bilişim Teknolojilerinin Yabancı Dil Öğretimi ile Bütünleştirilmesi

Yabancı dil öğretiminde bilişim teknolojilerinin kullanılmasının faydaları yapılan birçok çalışmayla kanıtlanmış bir gerçektir. Öğrenciler için geleneksel yöntemle yapılan öğretim süreci ile karşılaştırıldığında bilişim teknolojilerinin yararlandığı öğrenme ortamları daha etkilidir ve sonuçları oldukça memnun edicidir. Öğrenciler bu öğrenme ortamlarındaki etkileşimden ve çoklu ortam sunumlarından keyif almaktadır. Bilgiye dayalı öğrenme, öğrencilerin öğrenmelerini tetikler, onları motive eder ve dikkatlerini çeker. Bu yüzden öğrenme konusunda daha fazla yoğunlaşabilirler (Buckingham, 2013). Bilişim teknolojilerinden yararlanan dersler öğrencilerin birbirleri ile iletişimlerini artırır, öğrenmelerini ve deneyimlerini paylaşmalarına olanak verir. Bu sebeple de yaşlılarıyla olan etkileşimleri artar ve duygusal becerileri de gelişmiş olur. Bilişim teknolojilerinin kullanılması sayesinde öğrencilerin de öğretim inançları değişmektedir. Öğreticiler, bu yolla öğretimin yalnızca bilgiyi verme ve alma süreci olmadığını, aksine çok aktif, yaratıcı ve sosyal etkileşimle olması gerektiğinin farkına varmaktadır (Chang ve Chen, 2015). Bu farkındalık da ileriki dönemlerde öğrenme sürecine olan katkıları arttırmaktadır. Bilişim teknolojilerinin öğretim ortamına entegre edilebilmesi için öncelikle öğrencilerin bilişim teknolojileri hakkında yeterli bilgiye sahip olmaları, bunları kullanabilmeleri ve kullanabileceklerine de inanmaları gerekir. Sert ve diğerlerinin (2012) belirttiği gibi “Öğretmenlerin derslerinde teknolojiyi etkili bir şekilde kullanabilmeleri, önce teknoloji kullanmayı sonra da teknolojiyi derslerine nasıl kaynaştıracaklarını bilmelerini gerektirir” (s. 6). Bilişim teknolojilerinin öğretim sürecine dahil edilmesi konusunda öğretici adaylarının ve öğrencilerin bilgi sahibi olması gerektiği ve bu konuda özel eğitim almaları gerektiği günümüz koşullarında tartışılmaz bir gerçektir; çünkü 21.yüzyılda öğrencilerde aranan mesleki yeterliliklerin

başında teknolojiyi derslerinin amaçları doğrultusunda pedagojik bir şekilde kullanabilmeleri gelmektedir (Şad ve Özhan, 2012). Çağımızda iyi ya da başarılı bir öğretici olarak kabul edilebilmek için alan ve pedagoji bilgisinin yanında teknolojiyi öğretim sürecine dahil etme yetisine sahip olmak tartışılmaz bir zorunluluk hâline gelmiştir.

Eğitimde teknoloji kullanımına yönelik standartlar alanında faaliyetlerde bulunan Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu (International Society for Technology in Education, ISTE), öğretmenlerin farklı teknolojileri öğretim sürecinde kullanmalarına rehberlik etmektedir. Bu standartlar, bilişim teknolojilerinin öğretim sürecine entegrasyonu konusunda oldukça yol gösterici kabul edilebilir. ISTE öğretmenler için ise 2008 yılında birtakım standartlar (ISTE-T) yayınlamıştır. Yayımlanan ISTE-T standartlarında, dijital teknolojilerin sıklıkla kullanıldığı günümüz şartlarında öğretmenlerin değişen rolü ile öğrencilerin, öğretmenlerin ve öğrenme topluluklarının öğrenmeyi öğrenme konusunda ihtiyaç duydukları standartlar tanımlanmaktadır. Ayrıca, bu standartlarda öğrenciler için yayınlanmış olan ISTE-S standartlarını uygulayan, tasarım ve değerlendirme yapan, öğrenciler ve öğrenme gruplarına yönelik örnek bir etkili öğreticilik modeli tanımlanmaktadır. ISTE-T standartları beş ana başlık altında değerlendirilmektedir. Bu başlıklar:

- Öğrencilerin yaratıcılığı ve öğrenmelerinin kolaylaştırılmasında esin kaynağı olmak,
- Dijital çağ gereksinimlerini tasarlamak, geliştirmek ve değerlendirmek,
- Dijital çağ iş şartlarına ve öğrenme sürecine model olmak,
- Dijital vatandaşlığı ve sorumluluğu teşvik etmek ve model olmak,
- Mesleki gelişim ve liderlik etkinliklerine katılmak (Gökbulut, 2017) olarak belirlenmiştir.

Bu standartların uygulandığı öğretim süreçlerinde, öğrencilerin hayat boyu öğrenmelerine destek olunacak ve bilişim teknolojilerinden etkin bir şekilde yararlanılabilecektir. Ancak, bilişim teknolojilerinin öğretim sürecine dahil edilmesi konusu, üzerinde yoğunlaşılması gereken bir konudur; çünkü öğretim sürecine gerektiği gibi dahil edilmeyen, eksik ya da fazla dahil edilen, yanlış yöntemlerle uygulanan teknolojiler yabancı dil öğretimini olumsuz olarak etkileyebilmektedir. Pope ve

Golub'un (2000) genel olarak yabancı dil öğretimi programları için de geçerli olduğunu kabul edebileceğimiz, İngilizce öğretmenleri yetiştiren programların teknolojileri öğretime entegre etme konusunda vurguladığı yedi prensip aşağıdaki gibidir:

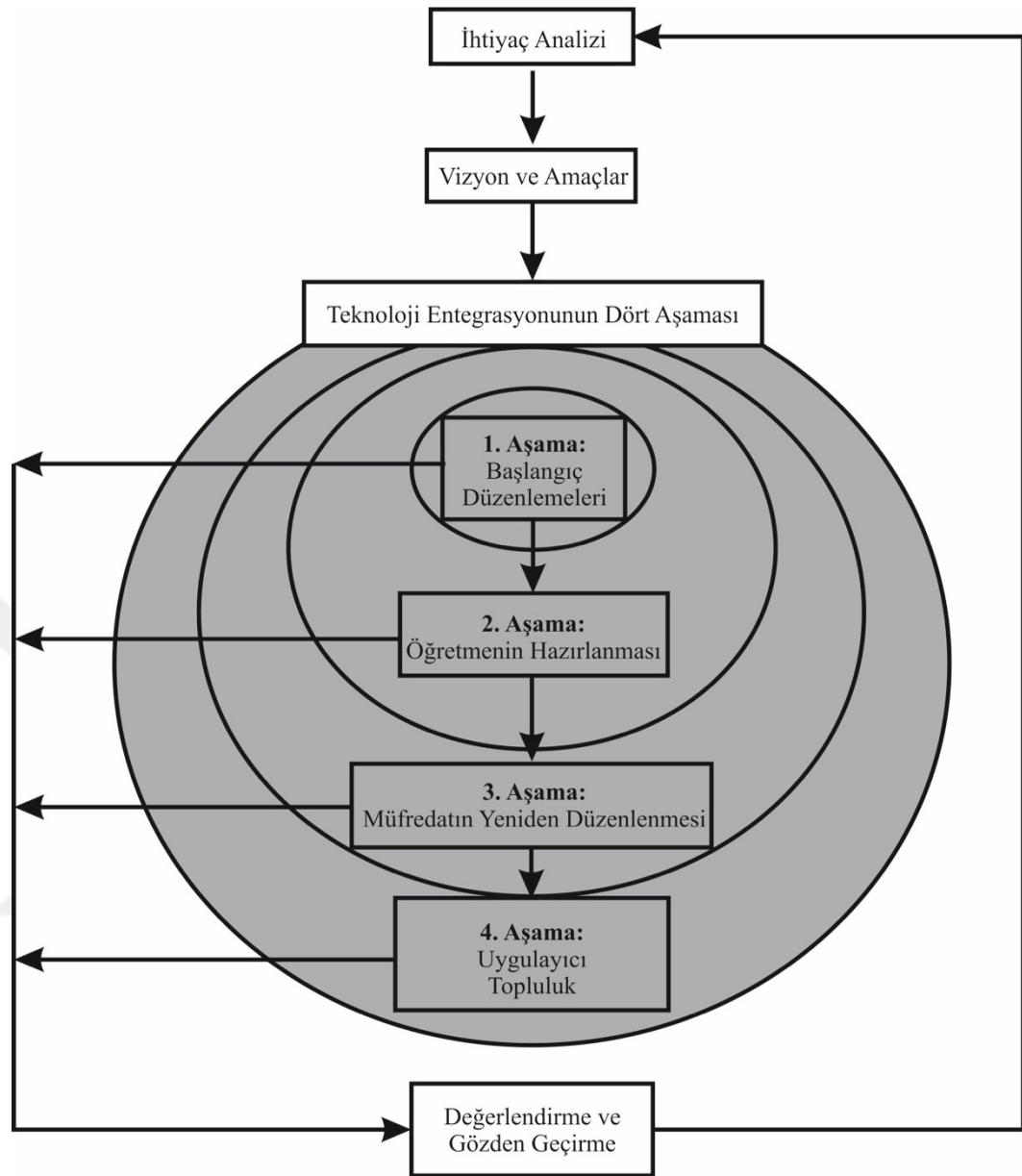
- Teknolojiyi tanıtmaya ve dahil etmeye bir bağlam içinde olmalı,
- Teknolojinin bir okuryazarlık aracı olarak önemi vurgulanmalı,
- Teknoloji dahil edilirken İngilizce öğrenme ve öğretme için model olunmalı,
- İngilizce sınıflarında teknolojinin ne zaman ve nasıl kullanılması gerektiği konusunda ciddi değerlendirmeler yapılmalı,
- Teknolojiyi kullanmak için birçok farklı olanak sağlanmalı,
- İngilizce teknoloji projelerinin analiz edilmesi, değerlendirilmesi ve derecelendirilmesi konusunda inceleme ve değerlendirilmeler yapılmalı,
- Eşitlik ve çeşitlilik konuları vurgulanmalıdır (s. 90).

Bu prensipler, yabancı dil öğretmeni yetiştiren programlarda benimsendiği takdirde öğretmen adayları, öğreticinin rolünün yalnızca bilgi veren değil aynı zamanda öğrenciyle beraber öğrenen ve öğrenciye öğrenme konusunda rehberlik eden olduğunu daha iyi kavrayacaktır. Bu prensiplerle yetiştirilen öğreticiler, bilişim teknolojilerini öğretim sürecine dahil etme konusunda daha donanımlı olacaklardır. Benzer olarak, Gillingham ve Topper (1999) öğretmen yetiştirilen programlarda benimsenebilecek dört farklı teknoloji entegrasyon modelinden bahsetmektedir. Bahsettikleri ilk model "*Tek ders yaklaşımı*"dır. Bu modelde ders hem teknoloji kullanımı konusunda hem de öğretilecek konu alanında uzman kişiler tarafından verilebilir. Araştırmacılar, öğretmen eğitimi programında ayrı bir oluşum olarak verilen tek bir dersin yararlı olmayacağı ve ders içeriğinin kolaylıkla unutulacağını belirtmektedir. Diğer bir yaklaşım ise "*Teknoloji aktarımı yaklaşımı*" olarak adlandırılan, öğretmen yetiştirme programında teknoloji eğitiminin her derste verildiği yaklaşımdır. Bu şekilde öğretmen adayları uzun süre teknolojiye ve teknoloji modellemeye maruz kalmaktadır. Diğer yaklaşım ise "*Bireysel öğrenci performansı yaklaşımı*"dır. Öğretmen adayları öğrenim hayatları boyunca teknoloji ile geliştirilmiş projeler seçip birçok kategoride bunları sunmaktadır. Bu yaklaşım, bağımsız öğrenmeyi destekler ve bunu teknoloji yeterlilik değerlendirmesi takip eder. Son olarak bahsedilen yaklaşım ise "*Olay tabanlı yaklaşım*"dır. Bu yaklaşım, öğretmen adaylarının geniş bir olay tabanlı teknoloji hazırlık programının bir

parçası olarak teknolojiyi kullandıkları olaylar serisini içermektedir. Öğretmen adayları, sınıf ortamına teknolojiyi dahil eden öğretmenlerin çabaları üzerinde yoğunlaşırlar.

Teknolojinin öğretim sürecine bütünleştirilmesi konusunda diğer bir model ise Hinson ve arkadaşlarının (2006) bahsettiği mesleki gelişim planlayıcıların kullandıkları beş adımdan oluşan modeldir. Bu beş adım planlama, hazırlık, öğretim süreci, geliştirme ve değerlendirme olarak belirtilmektedir (Aktaran: Kopcha, 2010). Bu model, eğitimin oluşturulma sürecine katkı sağlarken okul kültürü, teknoloji ile öğretim konusundaki inançlar gibi öğreticinin teknolojileri kullanmasına etki eden diğer sınırlılıklara katkı sağlamamaktadır.

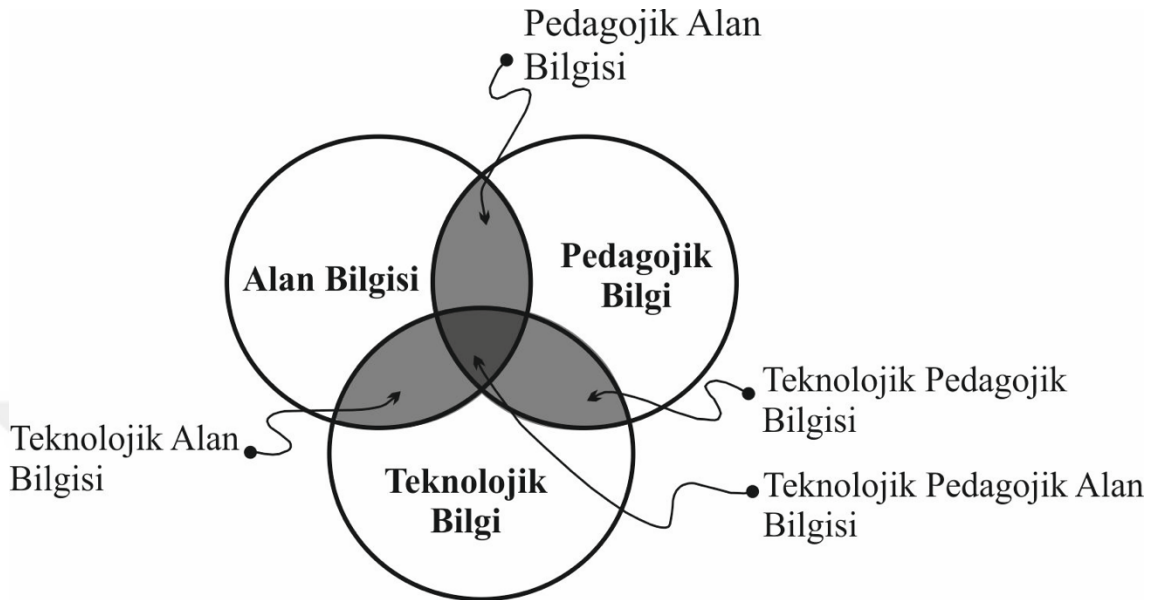
Bunlara alternatif olarak Kopcha (2010) teknoloji entegrasyonuna *sistem bazlı danışmanlık modelini* geliştirmiştir. Bu model dört ana aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar sırasıyla *başlangıç düzenlemeleri, öğretmenin hazırlanması, müfredatın yeniden düzenlenmesi ve uygulayıcı topluluk [öğretmenler]* olarak belirtilmektedir. Bu aşamalardaki hedef, bütünleştirme sürecindeki sınırlılıkları mümkün olduğunca en aza indirmektir. Şekil 2’de bu aşamalar ve diğer süreçler açık bir şekilde görülmektedir.



Şekil 2. Teknoloji Entegrasyonunun Dört Aşamasını İçeren Sistem Bazlı Danışmanlık Modeli (Kopcha, 2010, s. 178)

Bu modellerin dışında alanyazında daha birçok modelden bahsedilmektedir. Örneğin; Koehler ve Mishra (2005) tarafından geliştirilen *Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Modeli* bu alanda atılmış en önemli adımlardan biri olarak kabul edilebilir. Koehler ve Mishra'ya (2005) göre “iyi eğitim mevcut olan konu ve öğretim alanına teknolojinin basit bir şekilde eklenmesi değildir. Bundan ziyade teknoloji ile yeni kavramların farklı öğretim şekilleriyle sunulmasıdır. Ayrıca teknoloji, TPAB’ın çerçevesini oluşturan üç ögenin birbiriyle dinamik bir yapıda ilişkili olmasını gerektirir”

(s. 134). Bu ögelerin birbiriyle ilişkileri aşağıdaki Şekil 3'te ayrıntılı olarak gösterilmektedir.



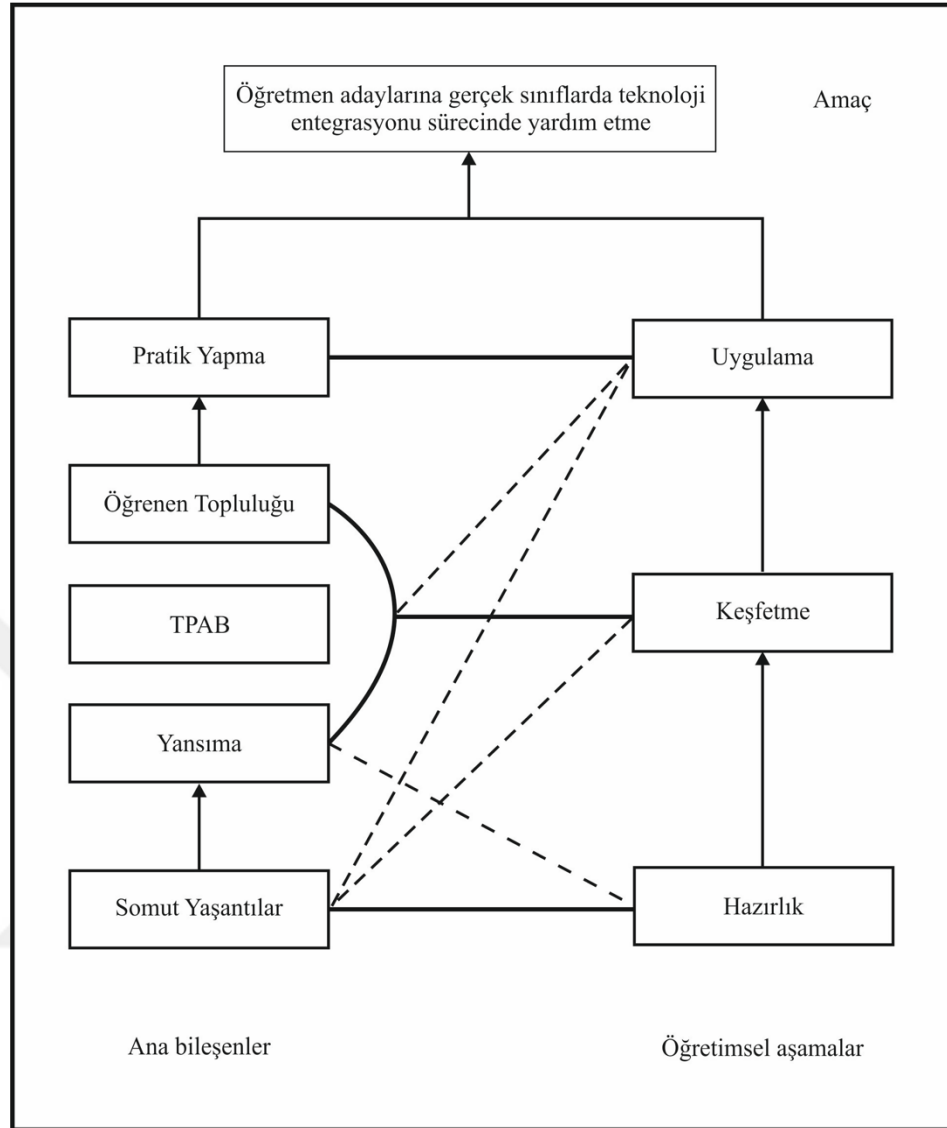
Şekil 3. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Modeli (Koehler ve Mishra, 2005, s. 133)

Şekil 3'te görüldüğü üzere bu modelde öncelikli olarak alan bilgisi, pedagojik bilgi ve teknolojik bilgi ele alınmaktadır. Ayrıca, bu üç bilgi türü arasındaki etkileşimin önemi de vurgulanmaktadır. Bu etkileşimin sonucunda teknolojik alan bilgisi, teknolojik pedagojik bilgi, pedagojik alan bilgisi ve hepsinin etkileşimi sonucunda ise bu modelin temelini oluşturan teknolojik pedagojik alan bilgisi öne çıkmaktadır. Teknolojik pedagojik alan bilgisi, aynı anda teknolojik, pedagojik ve alan bilgisini bütünleştirmektedir. Tüm bu etkileşimlerin sonucunda ortaya çıkan yedi kategoriye Öz (2015) aşağıdaki gibi tanımlamaktadır:

1. Alan bilgisi: Öğretilecek alan bilgisini ifade eder. Öğreticilerin öğretecekleri konuyu ve öğretecekleri alandaki bilgilerin diğerlerinden nasıl farklılık gösterdiğini bilmeleri gerekir.
2. Pedagojik bilgi: Öğretim teknik, yöntem ve yaklaşımları, sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirme, ders planı hazırlama ve öğrenme gibi konuları ifade eder.

3. Pedagojik alan bilgisi: Öğretilecek alan bilgisi ile uygulanacak pedagojiyi birlikte içerir. Her alanın öğretimini geliştirmek için alan bilgisi ve pedagojiyi birleştirdiği için her alan için farklılık gösterir.
4. Teknolojik bilgi: Bilgisayar, internet, mobil araçlar gibi öğretimde kullanılacak birçok dijital teknoloji konusundaki bilgiyi ifade eder.
5. Teknolojik alan bilgisi: Öğretilecek alan için kullanılacak teknolojilerin farkındalığını ifade eder. Öğreticiler hem öğretecekleri alan bilgisine hem de teknoloji kullanımıyla bu alanın nasıl öğretilbileceğini bilmeleri gerekir. Kısaca, teknolojik alan bilgisi, teknoloji ile öğretilecek alanın birbirlerini nasıl etkilediği ile ilgilidir.
6. Teknolojik pedagojik bilgi: Öğretme ortamında birçok teknoloji uygulamasının nasıl kullanılacağını bilmeyi ve teknoloji kullanımıyla öğreticilerin öğretme sürecinde yapabilecekleri değişimlerin farkında olmalarını ifade eder.
7. Teknolojik pedagojik alan bilgisi: Teknolojik, pedagojik ve alan bilgisinin aynı anda etkileşimini ifade eder. Bu bilgi, teknoloji kullanarak etkili bir öğrenme ortamı oluşturabilmenin temelini oluşturur. Öğreticiler, öğretecekleri konu ile teknolojiyi nasıl bütünleştireceklerini bilmelidirler. Uygun pedagojik yöntem ve teknolojiyi kullanarak başarılı bir alan bilgisi öğretme ortamı, bu bilgi sayesinde gerçekleştirilebilir (Öz, 2015, s. 120).

Diğer bir model ise Hur, Cullen ve Brush (2010) tarafından geliştirilen *Durumlu (Yerleşik) Teknoloji Entegrasyonu (Du-TE) Modeli*dir. Bu modelde, öğretmen eğitiminde bilginin genellikle uygulanacağı ortamdaki uzak ve yapay bir ortamda verildiğine dikkat çekilerek, bilginin gerçek sınıf ortamına aktarılmasında ve öğretmen adaylarının deneyimleyerek öğrenmesine önem verilmektedir. Önerilen yaklaşım ise “bireysel çıraklık” yaklaşımıdır. Şekil 4, Du-TE modelinin ana bileşenlerini ve bu bileşenler arasındaki ilişkilerini açıkça ortaya koymaktadır.



Şekil 4. Du-TE Modelindeki Ana Bileşenler ve Bileşenler Arası İlişkiler (Hur ve diğ., 2010, s. 170)

Yabancı dil öğretiminde bilişim teknolojilerinin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için birçok farklı etmen bulunmaktadır. Öncelikle, öğretmenlerin teknolojinin yalnızca bir öğretim aracı olduğunun farkında olması ve asıl amacın teknoloji öğretimi değil yabancı dil öğretimi olduğunu unutmamaları gerekir. Öğreticilerin bu farkındalığı kazanmalarının tek yolu ise bu konuda yeterli eğitim almalarıdır. Öğreticilerin hem teknolojilerin kullanımları hakkında bilgi sahibi olmaları hem de öğretim sürecine bu teknolojileri nasıl ve ne kadar dahil etmelerini bilmeleri gerekmektedir. Öğreticilerin öğretim konusundaki inanışları da bu bağlamda çok önemlidir. Geleneksel yöntemle

öğrenim görmüş bir öğreticinin bilişim teknolojilerine karşı duruşu elbette ki bilişim teknolojileri kullanılarak öğrenim görmüş öğreticiden farklı olacaktır. Bu engeli ortadan kaldırmak ancak hizmet içi eğitim ile mümkün olmaktadır. Bunun yanında, bilişim teknolojilerinin öğretim sürecine dahil edilmesinin en önemli etmenlerinden biri de sınıf ortamında yeterli teknolojik donanım olmasıdır. Yeterli donanım olmadığı sürece bu konuda en başarılı öğretmenlerin bile yapabilecekleri oldukça sınırlıdır. Diğer bir etmen ise uzun süreli tasarlama ve planlama aşamasıdır. Hem kurumsal olarak hem de öğreticinin bireysel olarak planlama yapması gerekmektedir; çünkü bilişim teknolojilerinin kullanılabilmesi için gerekli kaynakların sağlanması ve bu kaynakların kullanılabilmesi ancak doğru bir planla gerçekleştirilebilir. Teknik destek de teknolojik donanımların bulunduğu her yerde olduğu gibi eğitim kurumlarında da mutlaka olmalıdır. Kurumların uzun dönem planlamalarında mutlaka bu konuda görevli bireylerin bulundurulmasına yer verilmelidir. Son olarak, bilişim teknolojilerinin dahil edilmesi konusu müfredat çerçevesinde irdelenmelidir. Öğreticiler, bilişim teknolojilerini öğretim programları dâhilinde ve hedef becerilerin öğretimi sürecinde neyi, ne zaman ve ne kadar kullanmaları gerektiği konusunda bilgilendirilmelidir (Top, 2007).

Bilişim teknolojilerinin etkin ve etkili bir şekilde öğretim sürecine dahil edilmesinin önünde birtakım engeller de bulunabilmektedir. Özdemir ve Kılıç (2007) bu engelleri aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- Projenin hedeflerini anlamak için mesleki, kuruluşlara ait ve kültürel değişikliklere gerekli önemin verilmemesi,
- Gelişme sürecinde zaman ve finansal kaynakların yetersizliği,
- Pedagojiden çok teknoloji üzerine yoğunlaşma,
- Öğreticilerin, bilgisayar koordinatörlerinin ve yöneticilerin yetersiz bilgi ve becerileri,
- Problemlere çözüm üretme ve rehberlik etmede yetersizlik,
- Liderlik ve stratejik yönlendirme eksikliği (s. 913).

Bu engellere teknolojik donanımların eksikliği, yetersiz öğretmen eğitimi, öğretmenlerin öğretim inanışları, teknoloji kullanımına ayrılan zamanı azaltacak yoğun iş yükü gibi etmenler (Kurt, 2014) da elbette ki eklenebilir. Bunların yanında, öğretmenlerin teknoloji

öz yeterlilikleri bu bağlamda oldukça etkilidir. Teknolojiyi kullanma ve öğretim sürecine dahil etme konusunda kendine inanan bir öğreticinin bunu başarması mümkün olmayacaktır. Yukarıda bahsedilen engellerin hiçbiri çözülemeyecek engeller değildir. Bilişim teknolojilerinin hayatımızın her alanında kullanıldığı ve eğitim ve öğretim sürecine bu teknolojilerin dahil edilmesinin ne ölçüde katkı sağladığının farkında olduğumuz şartlarında hem öğretmenlere hem de öğretim sürecindeki tüm paydaşlara düşen görev en iyi koşulları sağlamak olmalıdır.

1.4. ÖZ YETERLİK ALGISI

Bu bölümde ilk olarak Sosyal Bilişsel Kuram açıklanmakta ve öz yeterlik kavramı farklı tanımlarla ele alınmaktadır. Daha sonra sırasıyla öz yeterlik kaynakları, öz yeterlik süreçleri, öğretmen öz yeterlik algısı ve bilişim teknolojileri öz yeterlik algısı kavramları ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.

1.4.1. Sosyal Bilişsel Kuram

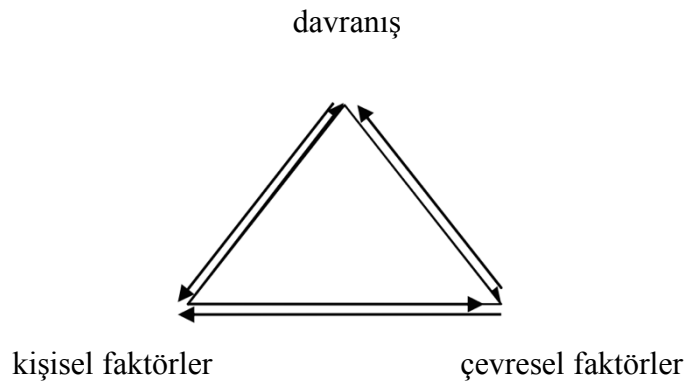
İnsan davranışlarının neden ve nasıl oluştuğuyla ilgili şimdiye kadar birçok kuram ortaya atılmıştır. Davranışçı Kuram, insanların davranışlarının tamamen dış etkiler ve pekiştiriciler ile şekillendiğini, Cognitivist Kuram insan davranışlarının katılımsal olarak şekillendiğini, Varoluşçu Kuram ise insanların özgür seçimleriyle davranışlarını şekillendirdiklerini savunmaktadır. Bu kuramlardan biri olan Sosyal Bilişsel Kuramın temelleri Davranışçı Kurama dayanmaktadır. Ancak, bilişsel süreçlerin de davranışlar üzerinde etkisine dikkat çekerek Davranışçı Kuramdan ayrılmaktadır. Sosyal Bilişsel Kuramın bir nevi insan davranışlarının yalnızca dışsal faktörler tarafından şekillendiğini savunan Davranışçı Kurama karşılık olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Taklit yoluyla öğrenmenin gözlem yoluyla öğrenmeden farklı olduğunu savunan ve Sosyal Bilişsel Kuramın kurucusu Bandura (1977), davranışçılığın öğrenmeyi açıklamada savunduğu sınırlılıkları üç ana başlıkta açıklamaktadır:

- Davranışçılık, doğal ortamlarda meydana gelen şeyleri temsil etmemektedir. Bireylere her gün ödül verilmemektedir.

- Davranışçılık, genellikle ilk tepkilerin nasıl kazanıldığını açıklayamaz. Bireyler birçok davranışı hiç pekiştireç almadan gösterir.
- Davranışçılık, sadece doğrudan öğrenme olarak ifade edilen sonuçların hemen gözlemlendiği durumlarla ilgilendir. Dolaylı öğrenme ile ilgilenmez (Aktaran: Senemoğlu, 2012, s. 216-217).

Senemoğlu'nun (2012) belirttiği gibi yukarıdaki sınırlılıkları gidermeye çalıştığı Sosyal Bilişsel Kuram ile Albert Bandura, “sadece öğrenme ve model almanın genel ilkelerini değil, psikolojinin konu alanı içine giren birçok kavram ve süreci de açıklamaktadır” (s. 214). Sosyal Bilişsel Kuramda, insan davranışlarının sadece dış etkiler ile şekillenmediğini, içsel faktörlerin de davranışlar üzerinde oldukça etkili olduğunu vurgulamaktadır (Bandura, 1977; 1989).

Sosyal Bilişsel Kuramın dayandığı en önemli ilkelerden biri *karşılıklı belirleyicilik* ilkesidir. Bandura (1997) davranışlar üzerinde etkili olan kişisel faktörler, çevresel faktörler ve kişinin davranışları arasında bir karşılıklı belirleyicilik olduğunu savunmaktadır. İnsanların davranışlarının, bu üç etmenin dinamik olarak birbirini etkilemesiyle şekillendiğini belirtmektedir. Bu üçlü belirleyicilik Şekil 5'te gösterilmektedir.



Şekil 5. Üçlü Belirleyicilik (Bandura, 1997, s. 6)

Yukarıdaki şekilden de anlaşılacağı üzere bu üç faktör birbirini karşılıklı olarak etkilemektedir. Ancak, her etmenin birbirini eşit olarak ve aynı anda etkilediği söylenemez (Bandura, 1989; 1997). Kişisel faktörler ve davranışlar arasındaki bağlantı, kişisel inançların, düşüncelerin ve beklentilerin davranışlar üzerindeki etkisini, bunun

sonucu olarak da davranışların düşünceler gibi kişisel faktörler üzerindeki etkisini açıklar. Kişisel faktörler ve çevre arasındaki bağlantı da bu iki belirleyicinin karşılıklı olarak birbirini etkilediğini açıklamaktadır. Kişisel inançlar, düşünceler ve beklentiler, çevre üzerinde etkili olmakla beraber çevre de kişisel faktörleri etkilemektedir. Sonuç olarak, davranış ve çevre üzerindeki bu çift yönlü etkileşim, kişilerin davranışlarının hem üreticisi hem de ürünleri olduklarını ortaya koymaktadır (Bandura, 1989).

1.4.2. Öz Yeterlik Kavramı

Sosyal Bilişsel Kuramın anahtar değişkenlerinden biri olan öz yeterlik kavramı ile alanyazında birçok farklı isimle karşılaşmak mümkündür. Genel olarak “*algılanan öz yeterlik*” ifadesi kullanılmaktadır. Bunun yanında kullanılan başlıca ifadeler “*öz yeterlik algısı*”, “*öz yeterlik inancı*” ve “*öz yeterlik yargısı*”dır. Bu çalışma da öz yeterlik algısı ifadesi benimsenmektedir.

Öz yeterlik kavramı Kanadalı bir psikolog olan Albert Bandura tarafından ilk olarak 1977 yılında çıkan “self efficacy: toward a unifying theory of behavioral change” adlı makalesinde bahsedilmektedir. Bandura (1977) bu makalede öz yeterliği “kişinin öğrenme ve davranışlarını gerekli seviyelere ulaştırmak için kendi kapasitesine olan inancı” (s. 191) olarak tanımlamıştır. Bu tanımdan yola çıkarak alanyazında öz yeterliğin birçok tanımı yapılmış olmasına karşın en kabul gören tanım yine Bandura’nın (1986) “Düşünme ve Etkinliğin Sosyal Temelleri” adlı kitabında yapılan “bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin kendi yargısı” (s. 391) olarak kabul edilmektedir. Başka bir deyişle, öz yeterliği bireyin gelecekte karşılaşabileceği farklı durumlarla baş edebilme, belli bir etkinliği başarabilme kapasitesine ilişkin kendi inancı ve yargısı (Senemoğlu, 2012) olarak tanımlamak mümkündür. Öz yeterlik algısı, belli bir alana yönelik kişinin kendi yeteneği ve kapasitesi konusundaki farkındalığıdır da denilebilir. Öz yeterlik algısı ile öz güven bazen birbiriyle karıştırılmaktadır. Ancak, öz güven kavramıyla öz yeterlik kavramı aynı şey değildir. Bu kavramların arasındaki en önemli fark, öz yeterlik algısının belli bir alana yönelik olmasıdır. Öz güven genel anlamda kişinin kendisine yönelik inançlarıdır, ancak öz yeterlik belli bir alana özgü yetenekleri ile ilgilidir. Belli bir alanda yüksek öz yeterlik algısı olan bir kişinin, diğer bir alanda

düşük öz yeterlik algısına sahip olması mümkündür (Pajares, 2002). Özetlemek gerekirse, öz yeterlik algısı öz güvenden farklı olarak bireyin davranışları üzerinde etkisi olan, belli bir alana yönelik yapabilecekleri ve yapamayacakları konusunda kendine olan inancıdır.

Bireylerin algılanan öz yeterlik algıları ile kendi gerçek yeterlikleri arasındaki ilişki de davranışlarının şekillenmesinde çok etkili bir rol oynar. Bireyin bir alanda algıladığı öz yeterlik algısı, o alandaki kendi gerçek yeterliğinden düşük ise birey kendi kapasitesini verimli kullanamayabilir. Bu sebeple tembelliğe yönelebilir. Aynı şekilde, algılanan öz yeterliği kendi gerçek yeterliğinden çok yüksekse de cesur davranarak başaramayacağı işleri üstlenecek ve bu da hayal kırıklıklarına ve belki de depresif davranışlara sebep olacaktır (Tuckman, 1991). Her ne kadar “yüksek öz yeterlik algısı, gurur, memnuniyet ve olumlu sonuçlara” (Paris, Byrnes ve Paris, 2001, s. 267) sebep olsa da bireylerin algılanan öz yeterlikleri ile gerçek yeterlikleri arasında çok fark olmaması ve başarılı olabilmeleri için yaşamın her döneminde gerek kendi gerekse ebeveynlerin ve öğretmenlerin desteği ile makul derecede öz yeterlik algısına sahip olmaları çok önemlidir. Tablo 3’te öz yeterliği yüksek ve düşük olan bireylerin özelliklerinin karşılaştırması ayrıntılı bir şekilde görülmektedir.

Tablo 3. Öz Yeterliği Yüksek ve Düşük Olan Bireylerin Karşılaştırılması (Korkmaz, 2009, s. 229)

Öz yeterliği yüksek olan bireylerin özellikleri	Öz yeterliği düşük olan bireylerin özellikleri
Karmaşık olaylarla baş edebilmek	Olaylarla baş edememek
Problemlerin üstesinden gelebilmek	Umutsuzluk ve mutsuzluk
Çalışmalarında sabırlı olabilmek	Problemlerle karşılaştıklarında kendilerini yetersiz bulmak
Başarmak için kendilerine güvenmek	İlk denemelerinde başarısız olurlarsa tekrar denemekten kaçınmak
Okulda daha başarılı olmak	Kendi gayretlerinin sonucunu pek değiştiremeyeceğine inanmak
Meslek hayatlarında daha başarılı olmak	

Yukarıdaki tablodan anlaşıldığı üzere bireyin öz yeterlik algısı ne kadar yüksek ise özel, okul ve meslek hayatındaki başarısı artmakta ve olumsuz durumlara karşı gösterdiği tepkiler performansını olumlu yönde etkilemektedir.

1.4.3. Öz Yeterlik Kaynakları

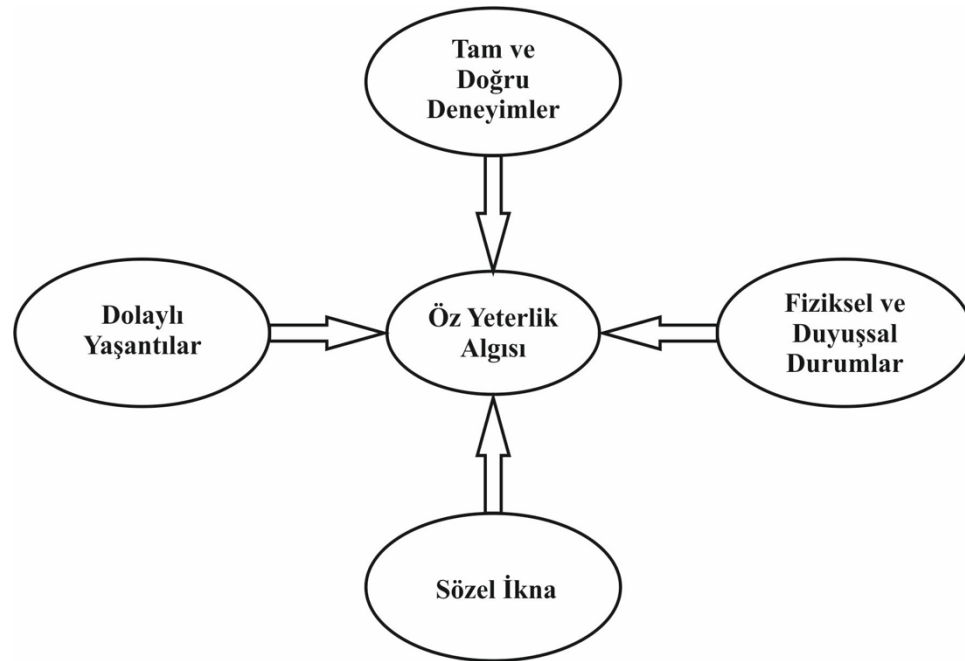
Bireylerin belli bir alanda öz yeterliklerinin oluşmasında birçok faktör rol oynamaktadır. Bireylerin yaşadıkları deneyimler ve çevresel etkiler gibi unsurlar bireylerin öz yeterlik algılarını etkilemekte ve dolayısıyla davranışlarını şekillendirmektedir. Bandura (1986, s. 399-401) öz yeterlik kaynakları olarak belirttiği öz yeterlik oluşumunda önemli olan dört faktörü vurgulamaktadır. Bu faktörleri aşağıdaki gibi sıralayabiliriz:

1. **Tam ve Doğru Deneyimler:** Bireyin daha önce yaptığı davranışlarda başarılı ya da başarısız oluşu daha sonra yapacağı benzer davranışlardaki tutumlarını ve inançlarını etkilemektedir. Bireyler, öz yeterlik algılarını geçmiş deneyimlerinden çıkardıkları sonuçlara göre şekillendirirler. Aynı zamanda, davranışlarının sonuçları ve bu sonuçlardan çıkardıkları yorumlar, benzer davranışlar sergilerken kendi yeterlikleri konusunda inanç geliştirmelerinde oldukça etkilidir (Bandura, 1995; Pajares, 2002; Yılmaz ve Köseoğlu, 2004).
2. **Dolaylı Yaşantılar:** Sosyal modellerin gözlemlenmesi olarak ifade edilebilen dolaylı yaşantılar, bireylerin beklentilerini yönlendirebilir. Başka kişilerin başarılarını ya da başarısızlıklarını gözlemlemek, kişinin kendi başarabileceği ya da başaramayacağı şeyler konusunda beklentilerini etkilemektedir. Dolaylı yaşantılar elbette bireylerinin kendi deneyimleri kadar etkili değildir. Ancak, bireyler kendileri ile model aldıkları bireyler arasında benzerlikler gördükleri zaman bu yaşantılardan daha fazla etkilenmektedirler (Bandura, 1995; Pajares, 2002; Kurbanoğlu, 2003).
3. **Sözel ikna:** Dış kaynaklı teşvik ve öğütlerle bireyin bir davranışı yapabileceği yönünde cesaretlendirilmesi, öz yeterlik beklentilerinin değişmesine neden olabilmektedir (Yılmaz ve Köseoğlu, 2004, s. 261). Olumlu eleştiriler öz yeterlik algısını güçlendirirken, olumsuz eleştiriler zayıflatmaktadır (Kurbanoğlu, 2003). Bir işi tam olarak yapabilecek yeteneği olan ve

yapabileceği yönünde sözel mesajlar alan bireyler, bir engel ya da problemle karşılaştıklarında problemi çözmek için daha fazla çaba gösterirler.

- 4. Fiziksel ve Duygusal Durumlar:** Bireyin bir davranışı yapacağı zaman içinde bulunduğu fizyolojik ve duyuşsal durumun iyi ya da kötü olması, davranışı yapıp yapmaması konusunda bireyin kararlarını etkileyebilmektedir. Özellikle bir davranışa karşı geliştirilen kaygı, stres ve korku gibi güçlü olumsuz duygusal tepkiler, bireylerin öz yeterlik algılarını oldukça düşürmektedir (Kurbanoglu, 2003).

Alanyazında yukarıda bahsedilen faktörlerden en etkili olanı olarak, bireyin kendi yaşadığı tam ve doğru deneyimler vurgulanmaktadır. Öz yeterlik, bireylerin kendileri için bir amaç belirlemelerini, bu amaçlara ulaşmak için gösterecekleri çabayı ve bu süreçte karşılaşacakları zorluklara nasıl ve ne kadar dayanabilecekleri ve başarısızlık yaşadığı durumlarda nasıl tepkiler verecekleri konusunda tepkilerini etkilemektedir (Akkoyunlu, Orhan ve Umay, 2005). Dolayısıyla, tam ve doğru deneyimlerin öz yeterlik algısının oluşmasında en etkili faktör olduğu vurgulansa da bireylerin kendi deneyimleri dışında bahsedilen diğer faktörlerin de öz yeterlik algılarının şekillenmesinde oldukça etkili olduğu görülmektedir. Öz yeterlik algısının oluşmasına yönelik bu kavramlar aşağıdaki Şekil 6'da gösterilmektedir.



Şekil 6. Bandura (1989) Tarafından Belirtilen Öz Yeterlik Kaynakları (Esen, 2012, s.20)

1.4.4. Öz Yeterlik Süreçleri

Bireylerin belli bir alanda sahip olduğu düşük ya da yüksek öz yeterlik algısı, yaşamlarında verdikleri kararları, yaptıkları eylemleri, ne kadar çaba gösterecekleri, engellere ve başarısızlıklara karşı ne kadar dayanabilecekleri, sıkıntılı durumlarda gösterdikleri esneklikleri, çevresel taleplere karşı ne kadar stres yaşadıkları ve başarı seviyeleri gibi birçok süreçte etkili olmaktadır (Bandura, 1997; Pajares, 2002). Bu süreçler, aşağıda dört ana başlık altında incelenmektedir:

1. Bilişsel Süreçler: İnsan davranışları, belirli bir amaç doğrultusunda şekillendirildiği için bu süreçte öncelikle bilişsel süreçler öne çıkmaktadır. Öz yeterlik algısı, bireylerin düşünme ve eylemlerinin sonuçlarını değerlendirmede kullandıkları bir kavramdır. Bireyler, amaçlarını belirlerken öz yeterlik algılarından oldukça etkilenmektedirler. Yüksek öz yeterlik algısına sahip bireylerin, amaçlarının yüksek olacağı ve dolayısıyla amaçlarına ulaşmak için gösterecekleri çabanın da çok olacağı düşünülmektedir. Aynı şekilde, öz yeterlik algısı düşük bireylerin zor durumlarla karşılaştıklarında analitik düşünme becerilerini kaybettikleri ve dolayısıyla gösterdikleri performansın niteliğinin düştüğü gözlemlenmektedir. (Büyükduman, 2006). Sonuç olarak, bireylerin belli bir alanda sahip oldukları öz yeterlik algı seviyeleri, bilişsel olarak o alanda gösterdikleri eylemleri büyük oranda etkilemektedir.

2. Motivasyonel Süreçler: Özellikle zor başa çıkılabilir eylemlere yönelik hedefler için bireylerin yeterli güdülenmeye ihtiyacı vardır. Bu hedeflerin belirlenmesinde ise yine öz yeterlik algıları anahtar role sahiptir. İnsanların hedeflerini belirlemeleri, hedeflerine ulaşmak için gösterdikleri çabaları, zorluklar karşısındaki tutumları ve başarısızlık karşısındaki dirençleri öz yeterlik algıları tarafından şekillendirilmektedir (Büyükduman, 2006). Bireylerin herhangi bir konuda başarılı olabilmeleri için, yeterli düzeyde motivasyona sahip olmaları gerekmektedir. Yeterli motivasyona sahip olabilme konusunda ise sahip oldukları öz yeterlik algıları çok önemli rol oynamaktadır.

3. Duyuşsal Süreçler: Bireylerin belli bir alanda gösterdikleri beceriler, o alanda yaşadıkları zorluklar karşısında yaşadıkları stres gibi duyuşsal süreçlerden etkilenmektedir. Yüksek öz yeterlik algısına sahip bireyler, zor etkinliklere başlama konusunda cesur davranmaktadırlar (Bandura, 1994). Gösterdikleri cesur tavırların ise

başarılarını olumlu yönde etkileyebileceğini tahmin etmek yanlış olamayacaktır; çünkü stres, korku ve endişe gibi duyuşsal süreçler eylemlerin sonucunu olumsuz etkilemektedir (Büyükduman, 2006). Öz yeterlik algısı düşük olan bireylerin, yaşadıkları olumsuz duyuşsal süreçler sonucunda başarısız olmaları kaçınılmazdır. Dolayısıyla, bu rahatsız edici süreçlerin kontrol altına alınmasında bireylerin öz yeterlik algıları anahtar rol oynamakta ve bireylerin başarılı olabilmeleri için yeterli motivasyona sahip olmalarının yanı sıra olumsuz duyuşsal süreçlerden de arınmış olmaları gerekmektedir.

4. Seçimsel Süreçler: Bireyler, yaşamları boyunca birçok önemli seçim sürecinden geçmektedirler. Meslek seçimi, arkadaş seçimi ve eş seçimi gibi süreçler bireylerin hayatlarındaki en önemli seçimler olarak düşünülebilir. Bireyler, genellikle başarılı olabilecekleri seçimleri yapar ve başa çıkamayacaklarını düşündükleri seçimlerden kaçınmaya eğilimlidirler. Ancak, belli bir alandaki becerilerine yeterince güvenen, yani yüksek öz yeterlik algısına sahip bireyler, o alan ne kadar zor olsa da bu konuda bir etkinliği seçme konusunda zorlanmamaktadırlar (Bandura, 1994). Bireylerin hayatındaki en önemli seçimlerinde sahip oldukları öz yeterlik algılarının etkileri düşünüldüğünde bireylerin hayatlarının şekillenmesinde öz yeterlik algılarının önemini anlamak zor olmayacaktır.

1.4.5. Öğretmen Öz Yeterlik Algısı

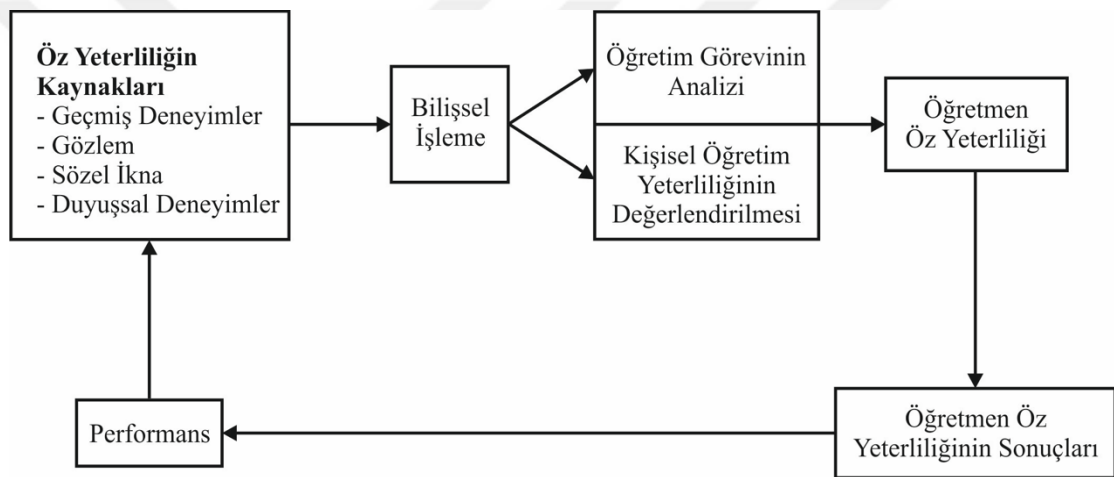
Öğretmen öz yeterlik algısı, öğretim sürecindeki özel alanlara ilişkin öz yeterlik alanları içinde en önemli kavramlardan birisidir; çünkü öğrenme ortamında öz yeterlik yalnızca öğrenciler için değil, öğreticiler için de başarıyı etkileyen çok önemli bir faktördür. Schunk (2014) öğretmen öz yeterliğini “öğretmenlerin öğretim ile ilgili olarak kendi kapasiteleri hakkındaki inançları” olarak tanımlamaktadır (s. 113). Ashton (1984) ise öğretmen öz yeterliğini “öğrencilerin performanslarını etkileme kapasitelerine olan inançları” (s. 2) olarak açıklamaktadır (Aktaran: Akkoyunlu, Orhan ve Umay, 2005). Bununla birlikte, öğretmenin öz yeterliğinin tanımını, öğretmenlerin etkili öğretim stratejilerini uygulama, sınıf yönetimi ve öğrencileri derse katma gibi belirli mesleki becerileri göstermede kendilerini etkili ya da yeterli hissetmeye yönelik inançları olarak genişletmek mümkündür (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001, s. 797).

Öğretmen öz yeterlik algısı kavramı, 1960'ların sonunda RAND (Research AND Development – Araştırma ve Geliştirme) araştırmacıları tarafından öğretmen nitelikleri ve öğrencilerin öğrenmesi ile ilgili yaptıkları bir çalışmada kullandıkları ölçekte bulunan iki madde sonucunda ortaya çıkmıştır. Bu maddelerin ilki olan “Bir noktada, öğretmen aslında fazla bir şey yapamaz çünkü öğrencinin güdülenmesi ve performansı büyük ölçüde ev çevresine bağlıdır” maddesine verilen cevaplar sonucunda bazı öğretmenlerin dışsal faktörlerin öğrencileri oldukça etkilediğine inandıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin bu dışsal faktörlerin gücüne olan inancı “*genel öğretmenlik öz yeterlik inancı*” olarak adlandırılmaktadır. Bu şekilde düşünen öğretmenler, genellikle öğrencilerin başarısızlıklarının sebeplerini kendilerine değil çevresel unsurlara bağlamaktadırlar. Diğer madde ise “Eğer gerçekten çabalarsam, en zor ve güdülenmesi düşük öğrencilere bile ulaşabilirim” maddesidir. Bu maddeye katılan öğretmenler, çevresel faktörlerden bağımsız olarak öğrencilerini başarıya götürebilecekleri konusunda kendi becerilerine olan güvenlerini ortaya koymaktadır. Öz yeterliğin bu boyutu da “*kişisel öğretmenlik inancı*” olarak adlandırılmaktadır. RAND araştırmacılarının ölçeklerine ekledikleri bu maddelerin sonuçları, bu alana oldukça ışık tutucu olmuştur; çünkü bu iki maddenin birlikte değerlendirilmesiyle “öğretmen öz yeterlik inancı” tanımlaması yapılmıştır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001; Büyükduman, 2006).

Sosyal Bilişsel Kuram, tıpkı öğrenci öz yeterliğinde olduğu gibi öğretmen öz yeterliğinin de aynı tipteki etkinlikleri etkilediğini savunmaktadır. Bu etkinlikler; çaba, kararlılık, öğretme etkinliklerinin seçimi ve başarı olarak belirtilmektedir (Bandura, 1997). Bandura (1997, s. 391) bir öğretmenin mesleğindeki başarısının, kendi yeterliğine inancı ile ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla; öğretmenlerin öz yeterlik algılarının öğrenme ortamında başarıya götüren birçok unsuru etkilemekte olduğu söylenebilir. Öncelikle, öğretme konusunda istekli olmak büyük oranda öğretmenlerin öğretmen öz yeterlik algısından etkilenmektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetimindeki başarıları da öğretmen öz yeterlik düzeyinden etkilenen diğer bir unsurdur. Öğrencilere onları güdüleyebilecek uygun bir öğrenme ortamı hazırlayabilme, her öğrencinin ihtiyaçlarına uygun öğrenme koşullarını sağlayabilme de yine öğretmenin öğretmen öz yeterlik algısından etkilenen önemli unsurlardır. Ayrıca Pajares'in (1992) belirttiği gibi öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile planlama ve

öğretim sürecindeki sınıf içi uygulamaları arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır (Aktaran: Akkoyunlu ve Kurbanoğlu, 2004, s. 13). Hatta Pajares (1992), öğretmenlerin öz yeterlik algılarının “hem işlerin organize edilmesi ve tanımlanmasında hem de davranışların ortaya çıkmasında bilgidен daha etkili” (s. 311) olduğunun önemini vurgulamaktadır (Aktaran: Büyükduman, 2006).

Tschannen-Moran ve diğerleri (1998) öğretmen öz yeterlik algısı kavramına kuramsal açılımlar getirmek için “tüm kavramları bir araya getirecek bir model” geliştirmişlerdir. Şekil 7’deki çok boyutlu model, öğretmen öz yeterliğindeki kavramları dögüsel olarak ele almaktadır.



Şekil 7. Öğretmen Öz Yeterliğinde Çok Boyutlu Bir Model (Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998, s. 228)

Yukarıda gösterilen modelde, öz yeterlik inançlarının kaynakları, öğretmenlerin bilişsel işlemleri, öğretim görevinin analizi, kişisel öğretim yeterliği ve öğretmen öz yeterliği dögüsel olarak bütünleşmektedir. Daha önceki bölümlerde bahsedilen öz yeterlik kaynakları olan tam ve doğru deneyimler, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve fiziksel ve duygusal durumların öğretmen öz yeterliğinin bu bütünleşmiş modelindeki önemi de açıkça görülmektedir. Öğretmen öz yeterliğinde de tam ve doğru deneyimler en güçlü öz yeterlik kaynakları olarak öne çıkmaktadır. Öğretmenler, başarılı deneyimleri sonucunda ileride başarılı olacakları konusunda yüksek öz yeterliğe sahip olmaktadır. Dolaylı yaşantılar olarak adlandırılan ve bir modelin performansını gözlemelemler olarak

açıklayabileceğimiz öz yeterlik kaynağı da bu konuda oldukça önemlidir; çünkü başarılı bir modeli gözlemleyen öğretmenin, bu görevin başarılabilir olduğuna inanarak aynı koşullarda başarılı olmak için kendine olan inancı artacak ve büyük olasılıkla başarılı olacaktır. Sözel ikna, öğretmenin doğası ve öğretmenlerin stratejileri hakkında bilgi sağlamaktadır. Özellikle güvenilir ve inandırıcı bir bireyden alınan geri dönütler, mesleklerinde başarılı olma konusunda öğretmenlerin öz yeterliklerine olumlu katkı sağlamaktadır. Son olarak, fiziksel ve duygusal durumlar da öğretmenleri öğretme sürecinde öğretmenlik öz yeterlik algılarına katkı sağlamaktadır (Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998). Öğretme sürecinde stres, kaygı gibi olumsuz duygusal süreçler yaşamayan bir öğretmen, görevini en iyi şekilde yapabilme şansına sahip olacaktır.

Öğretmen öz yeterliğini, öğretim görevinin ve öğretmenin kişisel öğretim becerilerini değerlendirmesinin ortak bir işlevi olarak ele almak mümkündür. Görev analizi, öğretmenlerin başarının gereklilikleri, öğrencilerin yetenekleri ve motivasyonları, uygun öğretim stratejileri belirleme konusunda yordama yapmalarına olanak sağlamaktadır. Kişisel öğretim becerilerinin değerlendirilmesi ise öğretmenlerin bilgi, beceri, davranış ve başarısızlık durumlarında uyguladıkları stratejileri içermektedir (Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998).

Öğretmen etkinliğinin döngüsel doğasına paralel olarak, bir performansın becerisi, yeni bir tam ve doğru deneyimi oluşturmaktadır. Bu deneyim sonrasında edinilen yeni bilgiler ile gelecek öz yeterlik inançları şekillenmektedir. Ayrıca, öz yeterlik algı seviyesi, performansla sonuçlanan çaba ve kararlılık seviyesini de belirlemektedir. Bu sebeple, bir öğretmenlik performansı geçmiş ve gelecek bir öz yeterlik inanç kaynağı olmaktadır. Bu döngüsel sürecin sonucu olarak, öğretmenlik performansı ve öz yeterlik algıları karşılıklı olarak gelişmektedir (Şenler, 2011).

Daha önce de bahsedildiği üzere öğretmen öz yeterlik algı seviyelerinin yüksek ya da düşük olması, öğretme süreçlerinde başarıyı oldukça etkilemektedir. Erdem'in (2007) vurguladığı gibi "yüksek öz yeterlik algısına sahip olan öğretmenler, öğretme konusunda daha istekli, öğrencinin fikirlerine karşı daha açık, yenilikçi öğretim yöntemleri kullanan ve öğrencilerini öğrenmeye güdüleyebilen" öğretmenlerdir (s. 400). Benzer olarak Schunk (2014), yüksek öz yeterliğe sahip öğretmenlerin kendilerini zorlayıcı etkinlikler geliştirmeye, öğrencinin başarısına yardım etmeye ve zorluk çeken

öğrenciye yardım etmeye daha yatkın olduğunu belirtmekte ve öğretmenlerin olumlu motivasyonlarının öğrencilerinin başarılarını da arttırdığını ifade etmektedir. Bununla birlikte, Schunk (2014) düşük öz yeterliği olan öğretmenlere ilişkin “kapasitelerini açacağını düşündükleri etkinliklerden kaçınabilir, zorluk çeken öğrenciye yardım etmeyebilirler. Materyal bulmada çok daha az çaba sarf ederler ve öğrencilerin anlayacağı şekilde yeniden anlatamayabilirler” (s. 113) şeklindeki açıklamalarıyla öğretim sürecindeki öğretmen öz yeterliğinin önemini altını çizmektedir. Sonuç olarak, öz yeterlik algısı yüksek olan öğretmenler mesleklerinde daha başarılıdır ve öğrencilerinin mevcut potansiyellerini ortaya çıkarmak için daha çok çaba gösterirler. Öz yeterlik algısı düşük olan öğretmenler ise tüm öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılayamayabilir ve bunun için de çok fazla çaba göstermeyebilirler (Bergil ve Sarıçoban, 2017). Akdere (2012) farklı kaynaklardan edindiği bilgiler doğrultusunda yüksek öğretmen öz yeterlik algısının öğretim sürecine kazandırdığı olumlu sonuçları aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- Daha iyi düzeyde planlama, organizasyon ve isteklilik gösterirler,
- Başarılabilir öğretim hedefleri belirlerler,
- Yeni fikirlere açık olurlar ve yeni öğretim yöntemleri uygulama konusunda istekli olurlar,
- Akademik eğitim üzerine daha fazla zaman harcarlar,
- Daha olumlu ve insancıl sınıf yönetimi stratejileri kullanırlar,
- Öğrenci başarısızlıkları karşısında daha kararlı dururlar,
- Stres ve tükenmişlik düzeylerini daha etkili bir şekilde yönetebilirler (s. 39).

Yukarıda bahsedilen tüm etkileri göz önüne alındığında, başarılı bir öğrenme ortamının yalnızca öğrencilerin öz yeterlik algı düzeylerine değil, Akkoyunlu, Orhan ve Umay’ın (2005) da vurguladığı gibi öğretmenin “kendisinin öğretmenliğine ilişkin öz yeterlik inancına” da bağlı olduğunun önemi açıktır (s. 2); çünkü, başarılı bir öğretim sürecindeki en önemli unsurların (motivasyon, çaba, sınıf yönetimi, isteklilik vb.) öğretmenlerin yüksek öğretmen öz yeterlik algıları ile ilişkili olduğu yapılan çalışmalardan net bir şekilde anlaşılmaktadır. Bergil ve Sarıçoban (2017) da öğretmen öz yeterlik algısının, öğretmenin sınıftaki etkililiğini şekillendiren önemli bir güdüleyici öğe olduğunu vurgulamaktadır.

Büyükduman'ın (2006) belirttiği gibi “öğretmenlerin temel görevi, öğrencilerde hedefler doğrultusunda, kalıcı davranış değişikliği oluşturabilmek amacıyla etkili bir öğretim ortamı sağlamaktır. Öğretmenlerde öz yeterlik inancı, hedeflenen davranışların öğrencilere kazandırılması için etkili bir öğretim ortamı yaratabilmekte büyük önem taşımaktadır” (s. 34). Elbette ki etkili bir öğretme ortamı için tek başına öğretmen öz yeterlik algı seviyesi yeterli değildir. Ancak, yeterli seviyede öz yeterlik, beraberinde birçok unsuru da getireceğinden öğretmen yetiştirmede öz yeterliğin sağlanması konusunda çalışmalar desteklenmelidir.

1.4.6. Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algısı

Bilişim teknolojileri öz yeterlik algısı alanyazında birçok çalışmada yer almaktadır. Bilişim teknolojileri öz yeterlik algısına benzer olarak “bilgisayar öz yeterliği”, “teknoloji öz yeterliği”, “bilgisayar ve internet öz yeterliği” gibi kavramlar da kullanılmaktadır. Bu çalışmada, son yıllarda teknoloji alanındaki gelişmeler göze alındığında yalnızca bilgisayar ile ilgili faktörlere değinmenin yetersiz kalacağı ve daha çok teknolojik unsuru kapsadığı için “bilişim teknolojileri öz yeterlik algısı” ifadesi kullanılmaktadır.

Bilişim teknolojilerinin eğitim alanında verimli bir şekilde kullanılması günümüz koşullarında artık yalnızca bir gereklilik değil adeta bir zorunluluk olmuştur. Teknolojinin hemen hemen her unsuruyla ilgili ve bilgili olan öğrencilerin, öğrenme süreçlerinde bu teknolojilerin dahil edildiği takdirde daha etkili bir öğrenmenin oluşacağını düşünmek de elbette ki yanlış olmayacaktır. Yalnızca öğrencilerin bilişim teknolojileriyle ilgili donanımları öğrenme sürecinde yeterli olmamaktadır. Öğreticilerin de bu teknolojiler konusunda bilgi sahibi olması ve teknolojileri öğretim sürecine etkili bir şekilde dahil etme becerisine sahip olmaları gerekmektedir.

Öz yeterlik algısı daha önce belirtildiği gibi farklı alanlarda kullanılan bir kavramdır. Öğretim sürecinde öğreticilerin tıpkı öğretmen öz yeterliği gibi bilişim teknolojileri öz yeterliklerinin de yeterli seviyede olması etkin bir öğrenme süreci açısından oldukça etkili olmaktadır. Bu aşamada bilgisayar okuryazarı olma, sınıfta teknolojiyi kullanma, öğrencileri bu konuda güdüleme ve cesaretlendirme, meslektaşlar ile internet yoluyla iletişim kurma (Özdemir ve Erdem, 2016) ve doğru zamanda yeterli miktarda

teknolojiyi öğretim sürecine dahil etme yetisine sahip olabilmek için öğretmenlerin öğretmen öz yeterlik algısının yanı sıra bilişim teknolojileri öz yeterlik algısının da yeterli seviyede olması gerekmektedir.

Bilişim teknolojileri öz yeterlik algısı için alanyazında şimdiye kadar birçok farklı tanım yapılmıştır. En genel tanım olarak Compeau ve Higgins'in (1995) "bilgisayar kullanımı konusunda kişinin kendi yeterliliklerine ilişkin yargısı" (s. 192) tanımını söylemek mümkündür. Aslan Efe, Efe ve Yücel (2016) ise bu tanıma biraz genişleterek "bireyin farklı alanlarda teknoloji kullanımı ve bu süreçte karşılaştıkları problemlerle başa çıkabilme konusundaki beceriyle ilgili kendi yargısı" (s. 1584) olarak ifade etmişlerdir. Bu tanımlardan yola çıkarak, bilişim teknolojileri öz yeterlik algısının genel öz yeterlik algısının farklı bir alana yönelik bir açılımı olduğunu söylemek mümkündür. Bireylerin tıpkı genel öz yeterlik algısında olduğu gibi hedeflerinin, çabalarının, davranışlarının ve tutumlarının bilişim teknolojileri öz yeterlik algı seviyelerine göre değişebileceğini öngörmek yanlış olmayacaktır.

Öğreticilerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarının oluşmasında genel öz yeterlik algılarında olduğu gibi dört temel unsur vardır. Bu unsurlar öğrencileri ele alarak Karsten ve Roth (1998) tarafından vurgulanmaktadır. Bu unsurları öğretmenler açısından aşağıdaki şekilde ele almak mümkündür:

- Bireylerin öz yeterlik algı seviyeleri en çok kişisel performans başarılarından etkilenmektedir. Bilgisayar yazılım ve donanımına ilişkin farklı kullanımlardaki gösterdikleri başarı ve başarısızlıklar, öz yeterlik algılarını oluşturmada oldukça önemlidir.
- Diğer bireylerin gösterdikleri başarı ve başarısızlıkları gözlemlemek de bilişim teknolojileri algısı oluşumunda önemli bir paya sahiptir. Meslektaşlarının gösterdikleri başarılar, öğreticinin kendisi için algıladığı öz yeterliği olumlu yönde etkilemektedir; çünkü meslektaşının yapabildiğine tanıklık etmek kendisinin de yapabileceği konusunda cesaretlendirici bir faktör olmaktadır.
- Bilişim teknolojilerini etkileyebilecek diğer bir unsur da meslektaşlardan ya da yakın çevreden alınan sözel yönlendirmelerdir. Bilgisayar becerilerinin gelişimini destekleyen ve cesaretlendiren geri dönütler almak bir öğreticinin bilişim teknolojileri öz yeterliğine olumlu katkılar sağlayacaktır.

- Fiziksel belirtiler de öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarını şekillendiren bir diğer unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Bilgisayar kullanımından önce öğreticinin yaşadığı fiziksel belirti (titreme, terleme vb.) gösteren kaygı düzeyi, öğreticinin başarısız olacağı yönünde inanç oluşturmaya sebep olabilmektedir. Tam tersi olarak da bu tür belirti yaşamadığı durumlarda başarılı olacağına inanmasına sebep olabilmektedir (Bandura, 1997; Karsten ve Roth, 1998).

Öğreticilerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları ISTE tarafından da vurgulanmaktadır. Teknoloji okuryazarı olmak, derslerde teknolojiyi kullanabilmek, öğrencileri teknoloji kullanımına teşvik etmek, öğrencilerin teknolojiyi kullanmalarına uygun bir öğretim ortamı düzenlemek öğretim standartları arasında sıralanmaktadır. Bunları başarabilmeleri için öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları büyük önem teşkil etmektedir. Öğreticiler istenilen öz yeterlik algılarına sahip değilse öğretim programı ne kadar iyi olsa da istenilen başarıyı elde etmek mümkün olmayacaktır (ISTE, 2000; Aktaran: Gökçek, Güneş ve Gençtürk, 2013). Bununla birlikte, Aşkar ve Umay'ın (2001) belirttiği gibi “yapılan araştırmalarla, öz yeterlik algısının yaşantılardan, çevredeki modellerden etkilendiği; bunun da bilgisayar kullanımının niteliğini ve sürekliliğini etkilediği ortaya çıkmaktadır. Bu çift yönlü etkileşim eğitim sürecinin düzenlenmesinde yol göstericilerden biri olmaktadır” (s. 2).

Şimdiye kadar bilişim teknolojileri öz yeterlik alanında yapılan birçok çalışmada yüksek ve düşük algı seviyesi olan bireylerin özellikleri araştırılmıştır. Tüm bu araştırmaların sonuçlarına göre yüksek ve düşük bilişim teknolojileri öz yeterlik algısına sahip olan öğretmenlerin özellikleri aşağıdaki Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4. Yüksek ve Düşük Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algısına Sahip Öğreticilerin Özellikleri

Yüksek bilişim teknolojileri öz yeterlik algısına sahip öğretmenler	Düşük bilişim teknolojileri öz yeterlik algısına sahip öğretmenler
Bilgisayarı kullanma ve bilgisayar tabanlı uygulamaları öğrenme konusunda daha istekli olurlar (Söylemez ve Oral, 2013).	Bilgisayarı kullanma ve bilgisayar tabanlı uygulamaları öğrenme konusunda kaygı yaşarlar ve isteksizdirler.
Bilgisayara ilişkin etkinliklerden beklentileri daha yüksektir (Akkoyunlu, Orhan ve Umay, 2005).	Bilgisayara ilişkin etkinliklerden beklentileri azdır.
Bilgisayarla ilgili karşılaştıkları zorluklarla daha kolay baş ederler (Akkoyunlu, Orhan ve Umay, 2005).	Bilgisayarla ilgili karşılaştıkları zorluklarla baş etmekte zorlanırlar.
Bilgisayar teknolojilerini sınıflarında daha fazla kullanırlar (Aşkar ve Umay, 2001).	Bilgisayar teknolojilerini sınıflarında kullanmama eğilimindedirler.
Farklı ve yenilikçi öğretim yaklaşımlarına yönelebilirler (Şad ve Demir, 2015).	Farklı ve yenilikçi öğretim yaklaşımlarına açık değildirler.
Teknolojik gelişmelere daha az tepki gösterirler ve yeni gelişmelere daha çabuk uyum sağlayabilirler (Şad ve Demir, 2015).	Teknolojik gelişmelerle ilgilenmezler.
Öğretim programını daha başarılı bir şekilde uygulayabilirler (Ekici, Ekici ve Kara, 2012).	Öğretim programına bilişim teknolojilerini entegre etmeme eğilimindedirler.

Günümüz koşullarında, mesleğinin getirdiği alan bilgisi ve pedagoji bilgisinin yanı sıra başarılı öğreticilerde olması gereken özelliklerden biri de teknolojiyi öğretim sürecinde etkili kullanabilmesini sağlayacak bilgi ve beceriye sahip olmasıdır (Çakır ve Yıldırım, 2009, Aktaran: Şad ve Demir, 2015). Bu sebeple hem öğreticilerin hem de öğretici adaylarının bu koşullara sahip olabilmesi için öncelikle bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarının yüksek olması gerekmektedir.

1.4.7. Öz Yeterlik Algısının Ölçülmesi

Daha önceki bölümlerde açıklandığı gibi bireylerin genel öz yeterlik algıları olabileceği gibi öğretmen öz yeterliği, bilişim teknolojileri öz yeterliği, akademik öz yeterlik gibi çeşitli alanlara özel öz yeterlik algıları gelişmektedir. Farklı alanlara özel öz yeterlik algıları geliştiği için öz yeterlik algılarını yalnızca bir ölçekle ölçmek mümkün olmamaktadır. Hangi alana yönelik öz yeterlik algısı ölçülmek isteniyorsa o alana özel olarak hazırlanmış ölçekler kullanılmalıdır. Ayrıca yordama gücünün yeterli seviyede olabilmesi için ölçme aracının mutlaka bir yetenek, görev veya durum tanımlaması gerekmektedir. Ölçüm yaparken araştırılan görevin zorluk derecesi dikkate alınmalı ve ölçüme yönelik soruların görev ile tutarlı olmasına dikkat edilmelidir (Bandura, 1986).

Öz yeterlik algısı genellikle öz değerlendirme ölçme araçları ile ölçülebilir. Bu ölçekler daha çok dereceli ölçeklerden oluşmaktadır. Bu ölçeklerde, genellikle bir durum ifadesi verilir ve bu durumda bireylerden kendilerini ifade edecekleri olumludan olumsuzla doğru derecelendirilmiş bir ölçekle cevaplamaları istenir. Diğer bir ölçek türü ise kontrol listeleridir. Açık uçlu soruların sorulduğu ve cevapların çok dikkatli analiz edilerek uygulandığı diğer bir ölçek türü ise Q sort tekniğidir. Eksik cümle tamamlama ölçekleri de öz yeterliği ölçmede kullanılabilecek bir diğer ölçek türüdür (Acar, 2005).

1.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

İlgili alanyazın çalışmalarında hem hazırlanan lisansüstü tezler hem de hazırlanan bilimsel makaleler incelenmiştir. İncelemeler sonucunda bu konuda yapılan çalışmalar “Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Teknoloji ve Bilgisayar Öz yeterliği”, “Yabancı Dil Öğretiminde Teknoloji ve Bilgisayar Öz Yeterliği” ve “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Teknoloji ve Bilgisayar Öz Yeterliği” olmak üzere üç ana başlık altında gruplandırılmıştır. Öğrenciler üzerine yapılan çalışmaların da sayısı oldukça fazladır. Ancak bu çalışmada öğretim elemanları üzerinde çalışıldığı için öğrenciler üzerine yapılan çalışmalara değinilmemektedir. Aşağıda bu başlıklar altında yapılan çalışmalardan sırasıyla bahsedilmektedir.

1.5.1. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Teknoloji ve Bilgisayar Öz yeterliği

Alanyazın araştırmaları sonucunda bilişim teknolojileri öz yeterlik algısı ya da bahsedilen diğer adıyla bilgisayar öz yeterlik algısı konusunda yapılan çalışmaların birçoğunun bu başlık altında toplandığı söylenebilir. Genel olarak öğretmenleri ve eğitim fakültelerinde öğrenim gören farklı branşlardaki öğretmen adaylarını kapsayan çalışmalardan bazıları kronolojik olarak aşağıdaki gibi irdelenmektedir.

Usluel ve Seferoğlu (2003), eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının bilgisayar kullanımlarını ve öz yeterlik algılarını irdeledikleri betimsel çalışmalarında bahsi geçen öğretim elemanlarının bilgisayar kullanımları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştirlerdir. Ankara’da bulunan iki üniversitenin eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan toplam 160 öğretim elemanı çalışmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak iki ayrı ölçek kullanılmıştır. Bunlar, öğretim elemanlarının kişisel bilgileri, bilgisayar kullanma, erişim, kullanım sıklığı ve kullanım düzeylerini kapsayan bir anket ve Aşkar ve Umar (2001) tarafından alana kazandırılan “Bilgisayar Öz-yeterlik Algısı” ölçeğidir. Araştırmada uygulanan anketin sonuçları olarak; öğretim elemanlarının neredeyse tamamının (%97,5) bilgisayar kullandığı, bilgisayar kullanan öğretim elemanlarının yarısına yakınının 6-10 yıldır bilgisayar kullandığı, çoğu öğretim elemanının (%81,3) evinde bilgisayar olduğu ve çalıştığı kurumlarda da yarıdan fazla öğretim elemanının

(%67,1) kendine ait bir bilgisayarı olduğu, bilgisayarı en sık (%79) “web’de tarama” ve “iletişim amaçlı” (%79,7) kullandıkları vurgulanmaktadır. Ayrıca bilgisayar kullanımında rahat ve ileri düzeyde olduklarını belirttikleri alanların da sözcük işlem (%84,5), e-posta (%80,9), ve arama-tarama (%83,2) olduğu belirtilmektedir. “Bilgisayar Öz-yeterlik Ölçeği” nin sonuçları olarak ise; bilgisayarın öğretim elemanlarının yaşamlarına girdiğinin anlaşıldığı ve daha çok teknik destek eksikliğini hissettikleri belirtilmektedir. Sonuç olarak öğretim elemanlarının öz yeterlik algıları ve bilgisayar kullanımı arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıktığı belirtilmektedir.

Akkoyunlu ve Kurbanoglu (2003), eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar öz yeterlik algılarını inceledikleri araştırmalarında bu iki algı arasındaki ilişki ve bunların yıllar içinde değişim gösterip göstermediğini araştırmışlardır. Çalışma grubu Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi’ne bağlı Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, İlköğretim Bölümü Matematik Öğretmenliği ve İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği olmak üzere üç farklı alanda öğrenim gören 666 öğrenci olarak belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak “Bilgi Okuryazarlığı Öz-yeterlik Algısı Ölçeği” ve “Bilgisayar Öz-yeterlik Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik inançları ile bilgisayar öz yeterlik inançları arasında olumlu bir ilişki saptanmıştır. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü öğrencileri lehine iki değişken bağlamında anlamlı bir fark görülmüştür. Bu fark, bu öğrencilerin diğer iki bölümün öğrencilerinden bu konuda daha fazla bilgi ve deneyime sahip olmalarına bağlanmıştır. İncelenen iki değişken bağlamında üç bölümün öğrencilerinin de büyük sınıflarda daha yüksek puanlar aldıkları görülmüş ve böylelikle bilgi ve deneyimin olumlu sonuçlara yol açtığı saptanmıştır.

Usluel ve Seferoğlu (2004), öğretim elemanlarının bilgi teknolojilerini kullanırken karşılaştıkları engelleri, bu engellere yönelik çözüm önerilerini ve öz yeterlik algılarını irdeledikleri çalışmalarında eğitim fakültelerinde görevli öğretim elemanlarının, bilgisayar kullanma durumları ile bilgisayar kullanmaya ilişkin öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Ankara’daki iki üniversitenin eğitim fakültelerinde görev yapan 189 öğretim elemanı bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmada, araştırmacılar tarafından hazırlanan öğretim elemanlarının kişisel bilgileri, bilgisayar kullanma, erişim, kullanım sıklığı, kullanım düzeyleri ve nasıl öğrenildiğine

ilişkin sorulardan oluşan ve bilişim teknolojileri kullanımında karşılaşılabilecek engeller ve bilişim teknolojilerinin yaygınlaştırılabilmesi için alınabilecek önlemlerle ilgili görüşlerini isteyen iki açık uçlu sorudan oluşan bir anket kullanılmıştır. Bununla birlikte Aşkar ve Umar (2001) tarafından hazırlanan “Bilgisayar Öz-yeterlik Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları olarak; çoğu öğretim elemanının (%98,4) bilgi teknolojilerini kullandığı, yaşanan sorunların daha çok donanım (81), fiziksel koşullar (56) ve eğitim yetersizliğinden kaynaklandığı, ayrıca öz-yeterliklerinin genel olarak yüksek olduğu ancak daha verimli bir şekilde kullanılabilmesi için kurumsal olarak uygun ortamların yaratılması gerektiği belirtilmiştir.

Bütün Kuş (2005), Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü’ne sunduğu yüksek lisans tezinde çeşitli kurumlarda görev yapan öğretmenlerin bilgisayar öz yeterlik inançlarını incelemiş ve söz konusu öğretmenlerin bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumlarını ortaya koymuştur. Çalışmasında veri toplama aracı olarak Şensoy (2004) tarafından geliştirilen “Bilgisayar Öz-yeterlik İnancı Ölçeği”, “Öğretmenlerin Bilgisayar Destekli Öğretime Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırmacı, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan 241 öğretmen üzerinde incelemeler yapmıştır. Araştırma sonucunda, bilgisayar öz yeterlik algılarının oldukça yüksek olduğu ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Katılımcıların kıdemlerinin arttıkça bilgisayar öz yeterlik inançlarının azaldığı görülmüştür. Bilgisayar ile ilgili hizmet-içi eğitim alan katılımcıların bilgisayar öz yeterlik inançlarında almayanlara göre anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında, araştırmaya katkıda bulunan öğretmenlerin BDÖ’e yönelik tutum ortalamalarının yüksek olduğu, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı ve kıdem arttıkça BDÖ’e yönelik tutum ortalamalarının düştüğü görülmüştür. BDÖ konusunda hizmet içi eğitim alan ve almayan öğretmenlerin sonuçları karşılaştırıldığında ise anlamlı bir fark bulunamamıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin bilgisayar öz yeterlik inançları ile BDÖ’e yönelik tutumları arasında olumlu bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Erdem (2007), çalışmasında öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar okuryazarlığı öz yeterlik algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma grubunu 3 devlet ve 2 özel okulda çalışan toplam 68 öğretmen oluşturmaktadır. Hem nicel hem de nitel veri toplama yöntemleri kullanılan bu çalışmada veri toplama aracı olarak Kurbanoglu,

Akkoyunlu ve Umay (2006) tarafından geliştirilen “Bilgi Okuryazarlığı Öz-yeterlik Algısı Ölçeği”, Akkoyunlu ve Kurbanoglu (2004) tarafından geliştirilen “Bilgisayar Okuryazarlığı Öz-yeterlik Algısı Ölçeği” ve araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme soruları kullanılmıştır. Araştırmanın sonucu olarak, öğretmenlerin hem bilgi okuryazarlık hem de bilgisayar okuryazarlık öz yeterlik algılarının yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Görüşme sorularında öğretmenler, haftalık olarak öğrencilerine araştırma görevleri ve projeleri verdiklerini, bu nedenle öğrencilerin bilgiye ulaşma, alanyazın tarama, sınıflandırma gibi becerileri kazandıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında, internetin pratik ve güncel bilgi kaynağı olduğunu vurgularken her zaman güvenilir olamayacağını da belirtmişlerdir. Bilgi okuryazarlığının zor olsa da eğlenceli ve gerekli olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca, araştırma sonuçlarına göre bilgisayar okuryazarlığı öz-yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin, düşük ve orta düzeyde olanlara göre bilgi okuryazarlığı öz yeterlik algıları yüksek olduğu saptanmıştır. Bu sonuç bilgisayar okuryazarlığının, bilgi okuryazarlığının önkoşulu olduğunu doğrulamaktadır.

Kutluca ve Ekici (2010), öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutum ve öz yeterlik algılarını farklı değişkenlere göre incelemek ve aralarındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçladıkları bir çalışma yapmışlardır. Veri toplama aracı olarak Arslan (2006a) tarafından geliştirilen “Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği” ve yine Arslan (2006b) tarafından geliştirilen “Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Öz-yeterlik Algı Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışma grubunu, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören 135 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, çalışmaya katılan öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutumlarının olumlu ve öz yeterlik algılarının da iyi düzeyde olduğu saptanmıştır. Bunun yanında, bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutumların, cinsiyet ve bilgisayar kullanım sıklığına göre farklılık gösterdiği, ancak kayıtlı oldukları programa, bilgisayara sahip olma durumuna ve bilgisayar kullanım yılına göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Diğer taraftan bilgisayar destekli eğitime ilişkin öz yeterlik algılarının da bilgisayar kullanım sıklığına ve bilgisayar kullanım süresine göre farklılık gösterdiği ancak cinsiyete, kayıtlı oldukları programa ve bilgisayara sahip olma durumuna göre farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Topal (2013), Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne sunduğu yüksek lisans tezinde eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının eğitim amaçlı internet kullanımı öz yeterlik algılarını incelemiş ve bu algıların gelişmesine yönelik öneriler sunmuştur. Çalışmanın birinci aşamasında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören farklı alanlardan son sınıftaki 370 öğretmen adayıyla, ikinci aşamasında ise "Eğitimde İnternet Kullanımı" başlıklı eğitime katılan 28 öğretmen adayı üzerinde çalışmıştır. Veri toplama aracı olarak Şahin (2009) tarafından geliştirilen "Eğitsel İnternet Kullanım Öz-yeterlik İnancı Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz yeterlik inançları farklı değişkenlere göre incelenmiştir. Cinsiyet değişkeni bağlamında erkekler lehine anlamlı bir farklılık olduğu, öğrenim görülen bölüm değişkenine göre ise en yüksek Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü, en düşük Türkçe ve Zihinsel Engelliler Öğretmenliği Bölümü olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca bilgisayar kullanma deneyimi, bilgisayar sahipliği, haftalık bilgisayar kullanma süreleri, internet bağlantısı sahipliği, haftalık internet kullanım süresi, sosyal medya kullanımı ve interneti etkili kullanabilme ile ilgili eğitim alma değişkenlerinin de anlamlı bir farklılık oluşturduğu gözlenmiştir. Bunların yanında, katılımcıların eğitimde interneti kullanabilme ile ilgili kendilerini yeterli görüp görmediklerine yönelik düşünceleri, FATİH projesi teknolojilerini kullanmada kendilerini yeterli görüp görmediklerine yönelik düşünceleri, mesleki yaşamlarında internetten eğitim amaçlı materyal bulma ile ilgili kendilerini yeterli görüp görmediklerine yönelik düşünceleri arasında da anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Ayrıca, katılımcılara verilen sekiz saatlik eğitim sonrasında, öz yeterlik algılarının anlamlı olarak arttığı saptanmıştır. Bunun nedenlerinden biri olarak, öz yeterlik algılarının gelişmesinde en önemli etmen olan etkin doğrudan deneyimlerin öğretmen adaylarına sağlanmış olması sonucuna varılmıştır. Katılımcıların interneti kullanma ile ilgili temel becerileri biliyor olmaları nedeniyle eğitim amaçlı internet kullanımı becerilerini öğrenirken zorluk çekmedikleri düşünülmektedir. Öneriler olarak ise öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının aldıkları eğitimin kalite göstergelerinden biri olarak incelenmesi ve öğretmen adaylarına öz yeterlik algılarını geliştirmek için benzer eğitimlerin verilmesi sunulmaktadır.

Berkant (2016), eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının bilgisayar öz yeterlik inançlarını ve bilgisayarlara ve bilgisayar destekli eğitime yönelik tutumlarını araştırmıştır. Araştırmasının çalışma grubunu Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 414 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak Ekici ve Bahçeci (2006) tarafından geliştirilen “Bilgisayar Tutum Ölçeği”, Arslan (2006) tarafından geliştirilen “Bilgisayar Destekli Eğitim Uygulamasına Karşı Tutum Ölçeği” ve Ekici (2004) tarafından geliştirilen “Bilgisayar Öz-yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, erkek öğrencilerin kadınlara göre daha yüksek bilgisayar öz yeterliğine sahip olduğu, branşın ve öğrenim görülen sınıfın bilgisayar tutumlarını ve öz yeterliklerini etkilemediği, kendi bilgisayarlarına sahip olan öğrencilerin bilgisayara karşı daha fazla olumlu tutumları ve daha yüksek bilgisayar öz yeterlikleri olduğu ve bilgisayar ile geçirilen zaman ve bilgisayar deneyiminin, bilgisayar tutumları ve bilgisayar öz yeterlikleri ile ilişkili olduğu saptanmıştır.

1.5.2. Yabancı Dil Öğretiminde Teknoloji ve Bilgisayar Öz Yeterliği

Bu bölümde yabancı dil öğretmenleri ve yabancı dil öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmalara değinilmektedir. Çalışmaların çoğu İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine yoğunlaşmaktadır. Söz konusu çalışmalar kronolojik olarak aşağıda irdelenmektedir.

Korkut ve Akkoyunlu (2008), yabancı dil eğitimi bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının bilgi ve bilgisayar okuryazarlık öz yeterliklerini irdemişlerdir. Çalışmalarında Hacettepe Üniversitesi Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan 47 öğretmen adayı üzerinde inceleme yapmışlardır. Bu çalışmada, yabancı dil öğretmen adaylarının bilgi ve bilgisayar okuryazarlığı öz yeterliklerini belirlemek amacıyla “Bilgi Okuryazarlığı Öz-yeterlik Ölçeği” ile “Bilgisayar Okuryazarlığı Öz-yeterlik Ölçeği”ni uygulamışlardır. Çalışmanın sonucunda, öğretmen adaylarının bilgi ve bilgisayar okuryazarlık öz yeterliklerinin oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca, bilgi okuryazarlık öz yeterliklerinde sınıf ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılık olup olmadığına bakılmış ve anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Bunun yanında, bilgisayar okuryazarlık öz yeterlik sonuçlarına göre sınıf

değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmazken, cinsiyet değişkenine göre erkekler lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir.

Karakaya (2010), Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne sunduğu doktora tezinde İngilizce öğretmenlerinin bilgisayar teknolojilerine ilişkin tutumlarını incelemiş ve dil öğretiminde teknoloji kullanımlarını irdelenmiştir. Çalışmasında Türkiye'deki devlet okullarında görev yapan 87 İngilizce öğretmeni üzerinde çalışmıştır. Hem nicel hem de nitel araştırma modelinde kullanılan veri toplama araçları olarak araştırmacı Arkın (2003) ve Albirini (2004) tarafından geliştirilen ölçekleri kendi çalışmasına uyarlamıştır. Ayrıca, görüşme soruları da kullanmıştır. Araştırma sonuçları İngilizce öğretmenlerinin teknoloji tutumları ile ilgili olumlu bulgular ortaya koymuştur. Ancak, öğretmenlerin teknoloji kullanımlarının teknolojiye ilişkin tutumlarıyla bağdaşmamakta olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun, teknolojiyi dil öğretimine entegre etmek için olumlu fikre sahip olmalarına karşın teknolojiyi etkili bir şekilde öğretim ortamına entegre etmekte zorluklar yaşadıkları belirlenmiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin teknolojiyi öğretim ortamlarında yeterli derecede kullanmadıkları belirlenmiştir. Toplanan veri sonuçlarına göre öğretmenlerin teknolojiyi öğretim ortamlarına entegre etme konusunda profesyonel bir eğitim almadıkları belirlenmiş ve İngilizce öğretmenlerini yetiştiren bölümlerin bu konuda dersler sunmaları gerektiği ve görev yapan öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi çalışmada öneriler olarak sunulmuştur.

Zehir Topkaya (2010), İngilizce öğretmen adaylarının bilgisayar öz yeterlik ve genel öz yeterlik algıları üzerinde çalışmıştır. Araştırmasında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde öğrenim gören 288 İngilizce öğretmen adayı üzerinde incelemeler yapmıştır. Öğretmen adaylarının bilgisayar öz yeterlik algılarını farklı değişkenlere göre incelemek ve bilgisayar öz yeterlikleri ile genel öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi irdelenmek amacıyla Aşkar ve Umay (2001) tarafından geliştirilen "Bilgisayar Öz-yeterlik Ölçeği"ni ve Schwarzer ve Jerusalem (1995) tarafından geliştirilen "Genel Öz-yeterlik Ölçeği" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, katılımcıların bilgisayar öz yeterlik algılarının orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Bilgisayar deneyimi, kullanım sıklığı ve cinsiyet değişkenlerinin bilgisayar öz yeterliği açısından anlamlı farklar ortaya koyduğu görülmüştür. Katılımcıların öğrenim gördükleri sınıflar ele alındığında ise yalnızca 1. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğrenciler

arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Yapılan korelasyon analizi sonucunda bilgisayar öz yeterlik algısı ve genel öz yeterlik algısı arasında olumlu bir korelasyon saptanmıştır. Ayrıca, bilgisayar deneyiminin bilgisayar öz yeterlik algısını en çok etkileyen değişken olduğu sonucuna varılmıştır.

Ekşi (2012), İngilizce okutmanlarının bilgi ve bilgisayar okuryazarlık öz yeterlik algıları üzerinde çalıştığı araştırmasında Gazi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu bünyesinde çalışan ve bilişim teknolojileri konusunda hizmet içi eğitim alan 47 öğretim elemanının ve öğrenim gören 75 öğrencinin bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar okuryazarlığı öz yeterlik algılarını incelemiştir. Veri toplama aracı olarak Kurbanoğlu, Akkoyunlu ve Umay (2006) tarafından geliştirilen “Bilgi Okuryazarlığı Öz-yeterlik Ölçeği” ve Kurbanoğlu ve Akkoyunlu (2003) tarafından geliştirilen “Bilgisayar Okuryazarlığı Öz-yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretim elemanlarının her iki alanda da yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Cinsiyet ve deneyim açısından her iki ölçek sonuçlarında anlamlı bir fark görülmemiştir. Yalnızca “İleri Bilgisayar Becerileri” bağlamında 1-5 yıllık deneyime sahip olan öğretim elemanlarının lehine sonuçlar gözlemlenmiştir. Öğretim elemanlarının ve öğrencilerin puanları karşılaştırıldığında da anlamlı bir fark görülmemiştir, hatta öğretim elemanlarının bazı konularda daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir. Bu yüksek puanların aldıkları hizmet içi eğitimin sonucu olabileceği varsayılmıştır.

1.5.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Teknoloji ve Bilgisayar Öz Yeterliği

Bu bölümde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında ele alınan çalışmalardan bahsedilecektir. Bu alanda şimdiye kadar yapılan çalışmaların çoğunun farklı teknolojilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılması ve farklı dil becerileri üzerinde kullanılan bazı teknolojilerin etkinliği üzerinde yoğunlaştığı dikkat çekmektedir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretim elemanlarının bilgisayar öz yeterlikleri ve bilgisayar kullanımları arasındaki ilişkiyi inceleyen kapsamlı bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu konuda ve bu konuya en yakın olan çalışmalardan aşağıda kronolojik olarak bahsedilmektedir.

Adalier (2012), çalışmasında Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi Türkçe ve İngilizce Öğretmenliğinde öğrenim gören 136 öğretmen adayının bilgisayar öz yeterlik algılarını ve bilgisayara yönelik tutumlarını incelemiştir. Veri toplama aracı olarak Aşkar ve Umay (2001) tarafından geliştirilen “Bilgisayar Öz-yeterlik Algısı Ölçeği” ve Aşkar ve Orçan (1987) tarafından geliştirilen “Bilgisayara karşı Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Bu iki veri toplama aracı kullanılarak, her iki bölümde öğrenim gören öğretmen adayların bilgisayar öz yeterlik algıları ve bilgisayara karşı tutumları farklı değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, İngilizce Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının bilgisayar öz yeterliklerinin Türkçe Öğretmenliği Bölümünde öğrenim görenlerden daha yüksek olduğu, cinsiyet değişkenine göre ise erkeklerin istatistiksel açıdan çok yüksek olmasa da kadınlardan yüksek puanlar aldığı saptanmıştır. Bunun yanında yaş değişkenine göre ise yaş arttıkça bilgisayar öz yeterliğinin arttığı gözlemlenmiş, bu sonucun ise deneyimle ilişki olabileceği vurgulanmıştır. Ayrıca, İngilizce seviyesi ve sosyo-ekonomik düzeyleri yüksek olanların öz yeterlik sonuçları yüksek bulunmuştur. Bilgisayara karşı tutum ölçeği sonuçlarına göre ise öğrenim görülen bölüm, yaş, sosyo-ekonomik düzey, yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir fark görülmezken İngilizce seviyesi yüksek olanların tutumlarının olumlu etkilendiği belirtilmiştir.

Aydın (2013), öğrencilerin ve öğretmenlerin Türkiye’deki Türk dili öğrenim ortamlarında teknoloji kullanımına ilişkin algılarını incelediği çalışmasında İstanbul’da farklı dil kurslarında 48 Türkçe öğrenen öğrenci ve görev yapan 3 öğretim elmanı ile hem nicel hem de nitel araştırma modelleri ile incelemeler yapmıştır. Araştırmada Stepp-Greany (2002) tarafından geliştirilen “Teknoloji ile Geliştirilmiş Dil Öğrenimi” ölçeği araştırmacı tarafından çalışmaya uyarlanmıştır. Araştırma sonucunda hem öğrencilerin hem de öğretim elemanlarının Türkçe öğretiminde teknoloji kullanma konusunda olumlu tutumlara sahip olduğu görülmüştür. Her iki grup da teknolojinin öğrenmeyi olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Araştırmadan elde edilen veriler, öğrencilerin kullandıkları en popüler beş öğrenme metodunun internet, bilgisayarlar, kasetler / CD’ler / VCD’ler / VCD, televizyonlar ve çevrim içi sözlükler olduğunu göstermektedir.

Kahraman (2013), Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne sunduğu yüksek lisans tezinde farklı kurumlarda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin bilgisayar destekli eğitime ve teknolojiye ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Veri toplama araçları olarak Arslan (2006) tarafından geliştirilen “Bilgisayar Destekli Eğitim Yapmaya İlişkin Tutum Ölçeği” ve Kıyıcı'nın (2008) geliştirdiği “Teknolojiye Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2011-2012 eğitim-öğretim döneminde Niğde ilinde görev yapan 108 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, Türkçe öğretmenlerinin bilgisayar destekli eğitime ve teknolojiye karşı tutumlarının olumlu olduğu görülmüştür. Bu iki değişken arasındaki ilişki incelendiğinde ise aralarında olumsuz yönlü, düşük düzeyde ve anlamsız bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Katılımcıların bilgisayar destekli eğitime yönelik tutumlarında cinsiyet, farklılık gösteren bir değişken olmazken teknolojiye yönelik tutumlarda erkeklerin lehine sonuçlara ulaşılmıştır. Her iki alanda da kıdem ve eğitim durumu değişkenleri üzerinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak, katılımcıların aylık gelirleri, bilgisayar kullanma süreleri ve bilgisayara sahip olma durumları, bilgisayar destekli eğitime yönelik tutumlarında anlamlı farklılık oluşturmazken teknolojiye ilişkin tutumlarında anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Öztürk (2015), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne sunduğu doktora tezinde yurt dışında Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin öz yeterlik algılarını ve tutumlarını birçok farklı değişkene göre incelemek amacıyla 80 farklı ülkede görev yapan 402 Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenle çalışmıştır. Çalışma iki boyuttan oluşmaktadır; birinci boyutta nicel veri analizi, ikinci boyutta ise nitel veri analizi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Ülper ve Bağcı (2012) tarafından geliştirilen “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği”, Çetin (2006) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği”, “Kişisel Bilgi Formu” ve “Anket Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, orta düzeyde öz yeterliğe ve olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin cinsiyet, anne-baba mesleği ve eğitim düzeyleri, bilgisayar kullanma düzeyi, görev yaptıkları kurum türü vb. birçok değişken bağlamında verdikleri cevaplar doğrultusunda incelemeler yapılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile öz yeterlik algıları arasında olumlu bir anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin çoğunun dil

öğretiminde kullanılan yaklaşım, yöntem ve tekniklerden; soru-cevap, gösterip yaptırma ve diyalog tekniklerini sıklıkla kullandıkları anlaşılmıştır.

Kurudayıoğlu ve Kana (2015), eğitim fakültelerinde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe öğretmeni özel alan yeterliklerine ilişkin öz yeterlik algılarını incelemek amacıyla Türkiye’de farklı üniversitelerdeki eğitim fakültelerinde öğrenim gören 244 Türkçe öğretmen adayı üzerinde çalışmışlardır. Bu çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan yeterliliklerini cinsiyet, öğrenim gördükleri üniversite, lise mezuniyet ortalamaları gibi farklı değişkenleri araştırmak amacı ile araştırmacılar tarafından geliştirilen “Özel Alan Yeterlik Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, Türkçe öğretmeni adaylarının, Türk dilinin öğretimi ile ilgili özel alan yeterlikleri konusunda kendilerini oldukça yeterli gördükleri anlaşılmıştır. Cinsiyet, mezuniyet bölümleri, mezuniyet ortalaması, öğretim şekilleri gibi değişkenlere ilişkin istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bunun yanında, Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe öğretmeni özel alan yeterliklerine ilişkin görüşleriyle öğrenim gördükleri üniversiteler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin bulunduğu saptanmıştır. Bu durumun öğrenim görülen üniversitede görev yapan öğretim üyelerinin uygulamalarından ve fakültelerin fiziki koşullarından kaynaklanmış olabileceği varsayılmıştır.

Yıldız (2015), çalışmasında öğretmen adaylarının yabancılara Türkçe öğretimi dersi ile ilgili öz yeterlikleri üzerinde incelemeler yapmıştır. Araştırmasının çalışma grubunu, Akdeniz Üniversitesi ve Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü’nde öğrenim gören 326 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma hem nicel hem de nitel olarak yürütülmüştür. Araştırmacı, öğrencilerin zorunlu ders olarak aldıkları “Yabancı dil olarak Türkçe Öğretimi” dersinin hedeflerini bilip bilmedikleri, bu dersi alarak yeterli donanıma sahip olup olmamaları konusundaki düşüncelerini ölçmek için Yıldız (2004) tarafından geliştirilen ölçeğin bir kısmını çalışması için uyarlamıştır. Sonrasında ise 10 öğrenci ile görüşmeler yaparak çalışmasını tamamlamıştır. Çalışmanın sonucunda, öğretmen adaylarının söz konusu dersin çıktılarında kısmen memnun oldukları, dersin pratik içeriğinin daha çok gerçek öğretim fırsatları sunması gerektiği ve dersin haftalık saatinin arttırılması gerektiğini düşündükleri belirlenmiştir. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının “Yabancı Dil Olarak

Türkçe Öğretimi” dersinin öğretme ve öğrenme sürecinde teori öğretiminden çok öğrenci katılımına ihtiyaç duydukları saptanmıştır.

Öz yeterlik ve teknoloji ile ilgili alanyazında bulunan çalışmalara bakıldığında, çalışmaların daha çok alan farklı gözetmeksizin yürütüldüğü görülmektedir. Birçok alan üzerine yapılan çalışmalar genellikle öğretmen adayları üzerine yoğunlaşmıştır. Yabancı dil öğretimi alanında da araştırmalar mevcuttur ve bu araştırmalar daha çok İngilizce öğretmenleri ve İngilizce öğretmen adayları üzerine çalışılmıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında ise bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları ile ilgili henüz kapsamlı bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, daha çok öğretimde teknoloji kullanımı ya da bu konudaki tutumların çalışıldığı anlaşılmaktadır. Bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları ve bu algıların öğretimde teknoloji kullanımı ile ilişkisine dair çalışma bulunmamaktadır. Sonuç olarak, bu çalışma Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarını farklı değişkenlere göre ortaya koymakta ve öğretim elemanlarının öz yeterlik algılarının öğretimde farklı teknolojileri kullanmalarını hangi düzeyde etkilediğini irdelemektedir. Ayrıca, bu çalışmanın sonuçları ışığında, öğretim elemanlarının öğretimde bilişim teknolojilerini kullanmalarını arttırmak için hangi değişkenleri geliştirmek gerektiği açıkça ortaya koyulmakta ve öneriler verilmektedir.

2. BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. GİRİŞ

Bu bölümde yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları ile teknoloji uygulamaları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama süreci, veri toplama araçları ve verilerin analizi hakkında bilgi verilmektedir.

2.2. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırmada farklı ülke ve kurumlarda çalışan ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları ve teknoloji uygulamaları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla betimsel ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (2007) tarama modellerini “geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımları” olarak tanımlamaktadır (s. 77). Tarama modellerinde araştırmacı, araştırdığı olay, birey ya da nesnelere kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlamaya çalışır. İlişkisel tarama modeli ise iki ya da daha çok değişken arasındaki değişimi ve/veya değişimin derecesini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu çözümlemenin bir yolu korelasyon türü ilişkili aramalardır. Bu türde değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri ve birlikte değişme varsa bunun nasıl olduğu araştırılmaktadır (Karasar, 2007). İlişkisel tarama modeli kullanılan bu araştırmada, öncelikle yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarının günlük hayatlarındaki ve yabancı dil öğretimi açısından, teknoloji uygulamalarının da teknolojik araçlar ve kullanım amaçları açısından hangi düzeyde olduğu incelenmiştir. Daha sonra, bu iki kavramın farklı değişkenlere göre değişimine bakılmıştır.

2.3. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini, Aralık 2016 ve Aralık 2017 tarihleri arasında Türkiye’de ve yurt dışında Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten tüm öğretim elemanları oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise yine Aralık 2016 ve Aralık 2017 tarihleri arasında Türkiye’deki Üniversiteler bünyesinde Türkçe öğretim merkezlerinde ve farklı dil kurslarında görev yapan öğretim elemanları ile farklı ülkelerdeki Yunus Emre Enstitüleri’nde ve üniversitelerde görev yapan yabancı dil olarak Türkçe öğreten toplam 157 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemine ait cinsiyet ve yaş bilgileri aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 5. Katılımcıların Yaş ve Cinsiyet Bilgileri

Cinsiyet	N	%
Kadın	87	55,4
Erkek	70	44,6
Toplam	157	100
Yaş grubu	N	%
21-30	71	45,2
31-40	57	36,3
41-50	20	12,7
51 ve üstü	9	5,7
Toplam	157	100

Tablo 5’ten de anlaşılacağı üzere çalışma grubu 87 kadın (%55,4) ve 70 erkek (%44,6) olmak üzere toplam 157 öğretim elemanından oluşmaktadır. Tablodaki verilere bakıldığında, çalışmaya katılan 71 öğretim elemanı 21-30 yaşları arasında (%45,2), 57 öğretim elemanı 31-40 yaşları arasında (%36,3), 20 öğretim elemanı 41-50 yaşları arasında (%20) ve 9 öğretim elemanı ise 51 yaş ve üstünde (%5,7) yer almaktadır.

Katılımcıların öğrenim durumları incelendiğinde, çalışmaya katılan 157 öğretim elemanından 40 tanesinin en son lisans programlarını tamamlamış, 117 tanesinin yüksek lisans çalışmalarını tamamlamış, 46 öğretim elemanının doktora çalışmalarını

tamamlamış, 10 öğretim elemanının ise doktora sonrası çalışmalarına devam ettiği görülmektedir. Katılımcıların mezun oldukları lisans ve lisansüstü bölümler sırasıyla aşağıda verilmektedir.

Öğretim elemanlarının mezun oldukları lisans ve yüksek bölümlerinin dağılımları aşağıda verilen tabloda görülmektedir.

Tablo 6. Katılımcıların Lisans ve Yüksek Lisans Bölümleri

Lisans	N	%
Türk Dili ve Edebiyatı	86	54,8
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	17	10,8
Türkçe Öğretmenliği	27	17,2
Çağdaş Türk Lehçeleri	3	1,9
Türkoloji	1	0,6
Dilbilimi	8	5,1
İngiliz Dili Öğretmenliği	4	2,5
İngiliz Dili ve Edebiyatı	2	1,3
Diğer	9	5,7
Toplam	157	100
Yüksek Lisans	N	%
Türk Dili ve Edebiyatı	54	46,2
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	7	6
Türkçe Öğretmenliği	13	11,1
Çağdaş Türk Lehçeleri	4	3,4
Türkoloji	7	6
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	20	17,1
Dilbilimi	2	1,7
İngiliz Dili Öğretmenliği	2	1,7
İngiliz Dili ve Edebiyatı	1	0,9
Amerikan Kültürü ve Edebiyatı	1	0,9
Diğer	6	5,1
Toplam	117	100

Tablo 6'dan da anlaşıldığı gibi çalışmaya katılan 157 öğretim elemanının lisans mezuniyet bölümleri şu şekildedir; 86 öğretim elemanı (%54,8) Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünden, 17 öğretim elemanı (%10,8) Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bölümünden, 27 öğretim elemanı (%17,2) Türkçe Öğretmenliği Bölümünden, 3 öğretim elemanı (%1,9) Çağdaş Türk Lehçeleri Bölümünden, 1 öğretim elemanı (%0,6) Türkoloji Bölümünden, 8 öğretim elemanı (%5,1) Dilbilimi Bölümünden, 4 öğretim elemanı (%2,5) İngilizce Öğretmenliği Bölümünden, 2 öğretim elemanı (%1,3) İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümünden, 9 öğretim elemanı (%5,7) ise diğer bölümlerden mezun olmuştur. Tıpkı lisans mezuniyetlerinde olduğu gibi yukarıdaki Tablo 6'da görüldüğü üzere çalışmaya katılan öğretim elemanlarının 54 tanesi (%46,2) yani büyük çoğunluğu yüksek lisans öğretimlerini de Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde tamamlamışlardır. Diğer bölümlere bakacak olursak; 7 öğretim elemanı (%6) Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bölümünde, 13 öğretim elemanı (%11,1) Türkçe Öğretmeni Bölümünde, 4 öğretim elemanı (%3,4) Çağdaş Türk Lehçeleri Bölümünde, 7 öğretim elemanı (%6) Türkoloji Bölümünde, 20 öğretim elemanı (%17,1) Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bölümünde, 2 öğretim elemanı (%1,7) Dilbilim Bölümünde, 2 öğretim elemanı (1,7) İngilizce Öğretmenliği Bölümünde, 1 öğretim elemanı (%0,9) İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümünde, 1 öğretim elemanı (%0,9) Amerikan Kültürü ve Edebiyatı Bölümünde, 6 öğretim elemanı (%5,1) ise diğer bölümlerde yüksek lisans çalışmalarını tamamlamışlardır.

Doktora çalışmasına devam eden 46 öğretim elemanının ve doktora sonrası çalışmalarına devam eden 10 öğretim elemanlarının bölümleri ise aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 7. Katılımcıların Doktora ve Doktora Sonrası Bölümleri

Doktora	N	%
Türk Dili ve Edebiyatı	22	47,8
Türkçe Öğretmenliği	5	10,9
Çağdaş Türk Lehçeleri	3	6,5
Türkoloji	2	4,3
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	7	15,2
Dilbilimi	5	10,9
Fransız Dili Öğretmenliği	1	2,2
Diğer	1	2,2
Toplam	46	100
Doktora Sonrası	N	%
Türk Dili ve Edebiyatı	5	50
Türkçe Öğretmenliği	3	30
Çağdaş Türk Lehçeleri	1	10
Diğer	1	10
Toplam	10	100

Tablo 7’de görüldüğü üzere öğretim elemanlarının lisans ve yüksek lisans mezuniyetlerinde olduğu gibi doktora mezuniyetleri arasında da 22 öğretim elemanı (%47,8) ile en fazla mezun olunan bölüm Türk Dili ve Edebiyatı Bölümüdür. Diğer bölümlere bakacak olursak; 5 öğretim elemanının (%10,9) Türkçe Öğretmenliği Bölümü, 3 öğretim elemanının (%6,5) Çağdaş Türk Lehçeleri Bölümü, 2 öğretim elemanının (%4,3) Türkoloji Bölümü, 7 öğretim elemanının (%15,2) Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bölümü, 5 öğretim elemanının (%10,9) Dilbilim Bölümü, 1 öğretim elemanının (%2,2) Fransızca Öğretmenliği Bölümü, 1 öğretim elemanının da (%2,2) diğer bölümlerde doktora çalışmalarını tamamladıklarını söyleyebiliriz. Doktora sonrası çalışmasına devam eden 10 öğretim elemanından 5 tanesi (%50) Türk Dili ve Edebiyatı, 3 tanesi (%30) Türkçe Öğretmenliği, 1 tanesi (%10) Çağdaş Türk Lehçesi, 1 tanesi (%10) ise diğer bölümlerde doktora sonrası çalışmalarına devam etmektedir.

Çalışmaya katılan 157 öğretim elemanının öğretim deneyimi sürelerine göre dağılımı ise aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 8. Katılımcıların Öğretim Deneyimleri

Öğretim Deneyimi	N	%
Bir yıldan az	15	9,6
1-5 yıl	67	42,7
6-10 yıl	33	21
11-15 yıl	14	8,9
16-20 yıl	12	7,6
21 ve üstü	16	10,2
Toplam	157	100

Yukarıdaki Tablo 8’de Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi alanında 15 öğretim elemanının (%9,6) bir yıldan az, 67 öğretim elemanının (%42,7) 1-5 yıl arası, 33 öğretim elemanının (%21) 6-10 yıl arası, 14 öğretim elemanının (%8,9) 11-15 yıl arası, 12 öğretim elemanının (%7,6) 16-20 yıl arası, 16 öğretim elemanının (%10,2) ise 21 yıldan fazla deneyime sahip olduğu görülmektedir.

Şu sıralarda üzerinde yoğun olarak çalışılan, birçok kurum ve üniversite tarafından vermeye başlanılan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifikası”na sahip olması bakımından çalışmaya katılan öğretim elemanlarının değerlendirilmesi aşağıdaki tabloda belirtilmektedir.

Tablo 9. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifika Programına Katılım

Sertifika Katılımı	N	%
Var	95	60,5
Yok	62	39,5
Toplam	157	100

Tablo 9’da görüldüğü üzere toplam 157 öğretim elemanından 95 tanesi (%60,5) bu sertifikaya sahipken 62 tanesi (%39,5) söz konusu sertifikaya sahip değildir.

Çalışmaya katılan öğretim elemanlarının çalıştıkları kurumlar değerlendirildiğinde ise çıkan sonuçlar aşağıdaki tabloda net olarak görülmektedir.

Tablo 10. Katılımcıların Çalıştıkları Kurumlar

Çalışılan Kurum	N	%
Yurt içi Üniversitelerdeki TÖMER'ler	82	52,2
Yurt dışındaki Üniversiteler	6	3,8
Yunus Emre Enstitüsü	50	31,8
Diğer	19	12,1
Toplam	157	100

Yukarıda verilen Tablo 10'da görüldüğü üzere çalışmaya katılan öğretim elemanların çalıştığı kuruma ait bölümde cevapları dört kategori üzerinden ele alınmıştır. Buna göre; 82 katılımcı (%52,2) yurt içinde bulunan üniversitelerin Türkçe Öğretim Merkezlerinde, 6 katılımcı (%3,8) yurt dışındaki çeşitli üniversitelerde, 50 katılımcı (%31,8) çeşitli ülkelerde bulunan Yunus Emre Enstitülerinde, 19 katılımcı (%12,1) da diğer olarak kategorize edilen çeşitli özel dil kursları ya da devlete bağlı çeşitli kurumlarda çalışmaktadır.

Çalışmaya katılan öğretim elemanlarının kendileri için belirledikleri bilişim teknolojileri yeterlik seviyeleri aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 11. Katılımcıların Kendileri için Belirledikleri Bilişim Teknolojileri Yeterlik Seviyeleri

Seviye	N	%
İyi bilmeyen	0	0
Yeni başlayan	2	1,3
Acemi	14	8,9
Ortalama	99	63,1
İleri düzey	35	22,3
Uzman	7	4,5
Toplam	157	100

Tablo 11'e göre katılımcılardan hiçbiri kendisini "iyi bilmeyen" olarak ifade etmemiştir. 2 katılımcı kendisini "yeni başlayan" (%1,3), 14 katılımcı "acemi" (%8,9), 99 katılımcı "ortalama" (%63,1), 35 katılımcı "ileri düzey" (%22,3), 7 katılımcı ise "uzman" (%4,5) olarak değerlendirmiştir.

2.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Öncelikle verileri toplamak için Hacettepe Üniversitesi Etik Kurulu'ndan gerekli izin (Ek 9) alınmıştır. Aralık 2016 ve Aralık 2017 tarihleri arasında ölçek çevrim içi olarak birçok kurum ve üniversitelerin Türkçe öğretim merkezlerine gönderilmiştir. Ayrıca, Yunus Emre Enstitüsü'ne yapılan yazılı başvuru sonucunda kurum aracılığı ile ölçeğin yurt dışında çeşitli ülkelerde Yunus Emre Enstitüsü'nde görev yapan öğretim elemanlarına ulaştırılması sağlanmıştır (Ek 1). Hacettepe Üniversitesi HÜTÖMER ve Gazi Üniversitesi TÖMER'deki öğretim elemanlarına ölçek yüz yüze görüşmeler ile uygulanmıştır. Böylece, Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten toplam 157 öğretim elemanına ulaşılmıştır.

2.5. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Çalışmanın verileri dört ayrı bölümden oluşan veri toplama araçları ile toplanmıştır. Bu bölümler aşağıda ayrıntılı olarak belirtilmektedir.

2.5.1. Demografik Bilgi Formu

Çalışmada önemli olacağı düşünülen değişkenler ve demografik bilgiler öğretim elemanlarından bu form yardımıyla toplanmıştır (Ek 2). Bu bölümün sonunda Quebec'de bulunan Concordia Üniversitesi Öğrenme ve Performans Çalışmaları Merkezinde (Centre for the Study of Learning and Performance) yapılan bir çalışmanın bir bölümü kullanılarak katılımcıların kendilerini bilgisayar teknolojileri kullanıcısı olarak hangi düzeyde gördüklerini belirtmeleri beklenmektedir. Uyarlanan bölümün orijinali İngilizce olduğu için araştırmacı ve üç İngilizce mütercim tercümanlık bölümü

mezunu üç uzman tarafından önce Türkçeye, daha sonra da Türkçeye çevrilmiş olan tercümesinden İngilizceye geri çevirisi yapılarak geçerliliği sağlanmıştır.

2.5.2. Öğretim Elemanlarının Bilişim Teknolojilerine Yönelik Öz Yeterlik Algıları Ölçeği

Ekici, Taşkın Ekici ve Kara (2012) tarafından geliştirilen “Öğretmenlere Yönelik Bilişim Teknolojileri Öz-yeterlik Algısı Ölçeği”nde yer alan maddelerin bir kısmı, ölçeği geliştiren araştırmacılardan izin alınarak bu çalışmada kullanılmıştır. Bu ölçek (Ölçek 1) 5’li Likert tipi ölçektir ve ölçek maddelerine ilişkin cevaplar “Kesinlikle katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” ve “Kesinlikle katılıyorum” şeklinde verilmiştir (Ek 3). Öğretmenlere Yönelik Bilişim Teknolojileri Öz-yeterlik Algısı Ölçeği’nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Ekici, Taşkın Ekici ve Kara (2012) tarafından yapılmış ve 27 maddelik bu ölçeğin tek boyutlu yapıda olduğu görülmüştür. Ölçeğe ait Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı 0,97’dir ve ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri ise 0,58 ile 0,84 arasında değişmektedir (Ekici, Taşkın Ekici ve Kara, 2012).

Bu çalışmada “Öğretmenlere Yönelik Bilişim Teknolojileri Öz-yeterlik Algısı Ölçeği”nden alınan 14 madde için bir pilot uygulama yapılmıştır. Bu uygulamada ölçeğin Türkiye’de farklı üniversitelerde yabancı diller yüksek okullarında görev yapan 81 yabancı dil okutmanı (İngilizce) tarafından doldurulması sağlanmıştır. Yeterli sayıda yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanı olmadığı ve İngilizce öğretimi de yabancı dil öğretimi alanında olduğu için pilot çalışma için İngilizce öğretmenleri ile çalışılmıştır. Pilot uygulamadan elde edilen veri setine, ölçeğin yapısı hakkında daha fazla bilgi edinebilmek amacıyla, Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmış ve ölçeğin güvenirliği hesaplanmıştır. AFA öncesinde veri setinin faktör analizine uygunluğu incelenmiştir:

- **Örneklem Büyüklüğü:** Ölçeğin pilot uygulamasında 81 öğretmene ulaşılmıştır. Alanyazında faktör analizi için gerekli örneklem büyüklüğü hakkında birçok çalışmanın olduğu görülmektedir. Bryman ve Cramer’e (2001) göre faktör analizi için örneklem büyüklüğü, madde sayısının beş ya da onla çarpılmasıyla elde edilen sayı doğrultusunda hesaplanabilmektedir (Aktaran: Çokluk,

Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Bu açıklamaya dayanarak 14 maddelik bu ölçeğin deneme uygulamasındaki örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu görülmektedir. Bununla birlikte Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) testi sonucunda KMO değeri 0,803 olarak hesaplanmıştır. KMO değerinin 0,80 üstü bir değer olmasına dayanarak da örneklem büyüklüğünün “iyi” olduğu söylenebilir (Çokluk ve diğerleri, 2010).

- **Kayıp Veri:** Veri setinin kayıp veri içerip içermediği istatistik paket program yardımıyla incelenmiş ve veri setinin kayıp veri içermediği görülmüştür.
- **Tek Değişkenli Normallik:** Veri setinde yer alan maddelere ait çarpıklık ve basıklık katsayıları istatistik paket program yardımıyla incelenmiştir. Aşağıda Tablo 12’de bazı maddelerin çarpıklık katsayılarının ± 1 sınırının dışında olduğu görülmüştür. Ancak Tabachnick ve Fidel’e (2007) göre, madde çarpıklık katsayısı ± 1 değerinin dışında olsa bile analize devam edilebilmektedir. Bu nedenle bu maddelere herhangi bir dönüşüm uygulanmadan analiz varsayımlarının incelenmesine devam edilmiştir.

Tablo 12. Ölçek 1 Maddelerine Ait Betimsel İstatistikler

Madde No	Ortalama	Ortanca	Mod	Standart Sapma	Çarpıklık Katsayısı (Standart Hatası)	Basıklık Katsayısı (Standart Hatası)
TE1	3,59	4	4	1,31	-0,59 (0,26)	-0,83 (0,52)
TE2	3,95	4	4	0,85	-0,78 (0,26)	0,95 (0,52)
TE3	3,93	4	4	0,84	-0,73 (0,26)	0,88 (0,52)
TE4	4,22	4	4	0,89	-1,64 (0,26)	3,41 (0,52)
TE5	4,90	5	5	0,30	-2,74 (0,26)	5,65 (0,52)
TE6	4,89	5	5	0,35	-3,35 (0,26)	11,63 (0,52)
TE7	2,85	3	3	1,32	0,08 (0,26)	-1,06 (0,52)
TE8	4,60	5	5	0,62	-1,66 (0,26)	3,05 (0,52)
TE9	3,79	4	5	1,26	-0,85 (0,26)	-0,20 (0,52)
TE10	4,31	5	5	0,93	-1,42 (0,26)	1,68 (0,52)
TE11	4,20	5	5	1,05	-1,46 (0,26)	1,69 (0,52)

TE12	4,23	4	5	0,97	-1,47 (0,26)	2,01 (0,52)
TE13	3,69	4	5	1,15	-0,40 (0,26)	-0,74 (0,52)
TE14	3,44	3	3	1,06	-0,27 (0,26)	-0,51 (0,52)

- **Çok Değişkenli Normallik:** Bu varsayımın kontrolünde Bartlett küresellik testinden yararlanılmıştır. Bartlett'e ait Ki-kare değerinin anlamlı çıkması verilerin çok değişkenli normallik varsayımını sağladığı anlamına gelmektedir. Analiz sonucu hesaplanan Bartlett küresellik testi sonuçları incelendiğinde elde edilen ki-kare değerinin anlamlı olduğu görülmüştür ($\chi^2(91) = 689,663; p < 0,01$). Buna göre veri setinin çok değişkenli normallik varsayımını sağladığı yorumu yapılabilir.
- **Doğrusallık:** Bu varsayımın kontrolü için maddeler arası korelasyonlar incelenmiştir. Çokluk ve diğerlerine (2010) göre iki değişken arasındaki doğrusal ilişkinin varlığı doğrusal korelasyon katsayısı ile bulunur ve doğrusallığa ilişkin karar noktası örneklem büyüklüğüne bağlıdır. Örneklem sayısı 100 iken karar noktası 0,196'dır. Buna göre maddeler arası korelasyonların büyük bir çoğunluğunun anlamlı ve 0,196'dan büyük olması doğrusallık varsayımının sağlandığına işaret etmektedir (Ek 4).
- **Çoklu Bağlanım ve Tekillik:** Bu varsayımların kontrolü amacıyla yine maddeler arası korelasyonlar incelenmiştir. Çokluk ve diğerlerine (2010) göre 0,90 üstü bir korelasyon katsayısı çoklu bağlanım sorununa işaret ederken 1,00 korelasyon katsayısı da tekillik anlamına gelmektedir. Maddeler arası korelasyonlar incelendiğinde hiçbir katsayının 1,00 olmamasının yanında 0,90'a da yakın olmadığı görülmektedir (Ek 4). Buna göre veri setinde herhangi bir çoklu bağlanım ve/veya tekillik sorununun olmadığı söylenebilir.
- **Faktörleşebilirlik:** Bu varsayım için anti-image korelasyon matrisi incelenmiştir (Ek 5). Faktörleşebilirlik varsayımının sağlanabilmesi anti-image korelasyon matrisindeki köşegen dışı elemanların düşük ve anlamsız; köşegendeki elemanların ise 0,50 ve üstü değere sahip (ancak 1,00 değil) olmasına bağlıdır. Matris incelendiğinde köşegendeki tüm değerlerin 0,50 üstünde olduğu ve hiçbirinin 1,00'e eşit olmadığı; ayrıca köşegen dışındaki

değerlerin tümünün de düşük ve anlamsız olduğu görülmüştür. Ayrıca faktör analizi çıktılarından KMO testinin sonuçlarına dayanarak da ($KMO=0,803 > 0,60$) veri setinin faktörleşebilirlik varsayımını sağladığı yorumu yapılabilir.

- **Tek ve Çok Yönlü Uç Değerler:** Tek yönlü uç değerlerin incelenmesinde Z puanlarından yararlanılmış ve tüm değerlerin ± 4 aralığında olduğu görülmüştür. Buna göre veri setinde tek yönlü uç değer yer almamaktadır. Çok yönlü uç değerler ise Mahalanobis uzaklığı yardımıyla incelenmiştir. Madde sayısının bir eksiği olan serbestlik derecesi (13) ve 0,001 hata düzeyindeki kritik ki-kare değeri 34,528'dir. Hesaplanan Mahalanobis uzaklığı değerlerinden bu kritik değeri aşan 3 birey analiz dışına alınmıştır (Ek 6).

AFA öncesinde analizin tüm varsayımları incelendikten ve veri setinin tüm varsayımları karşıladığı belirlendikten sonra 81 öğretim elemanının 14 maddelik ölçeğe vermiş olduğu cevaplara temel bileşenler analizi uygulanmıştır. AFA sonunda hesaplanan KMO değeri 0,799'dur. KMO ve Bartlett Küresellik Testi sonuçlarına göre veri setinin analize uygun olduğu görülmüştür ($X^2 (91) = 791,699; p < 0,01$).

Ölçekteki maddelerin ortak varyansa katkıları (communalities) aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 13. Ölçek 1 için Ortak Varyans Tablosu (Communalities)

Madde No	Başlangıç Değerleri (Initial)	Çıkartma Değerleri (Extraction)
TE1	1,000	0,662
TE2	1,000	0,716
TE3	1,000	0,591
TE4	1,000	0,529
TE5	1,000	0,956
TE6	1,000	0,916
TE7	1,000	0,606
TE8	1,000	0,604
TE9	1,000	0,614
TE10	1,000	0,814
TE11	1,000	0,872
TE12	1,000	0,909
TE13	1,000	0,354
TE14	1,000	0,587

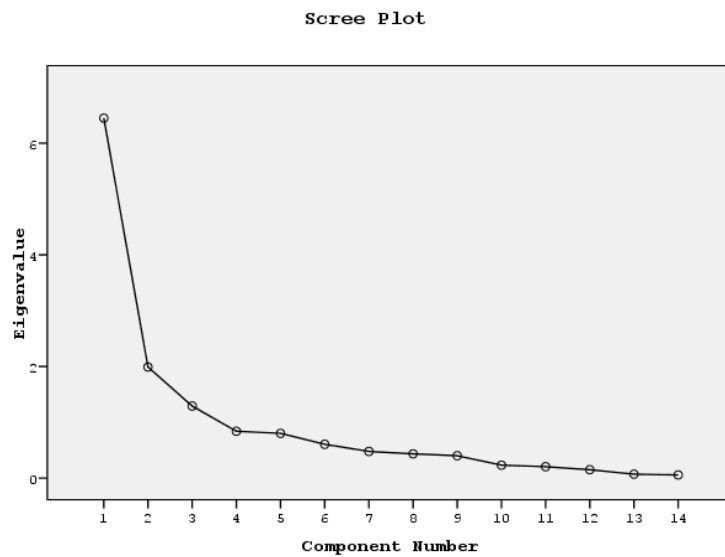
Tablo 13 incelendiğinde tüm maddelerin ortak varyansa katkı sağladığı görülmüştür. Maddelerin faktörce açıklanan ortak varyansının 0,10'dan küçük olması bu maddelerle ilgili bir probleme işaret etmektedir (Çokluk ve diğerleri, 2010). Tablo 13'teki çıkartma değerlerine göre ölçekte faktör analizi bakımından problemlili bir madde bulunmamaktadır. Bu nedenle analiz çıktıları yorumlanmaya devam edilmiştir.

AFA çıktılarından açıklanan toplam varyans tablosu aşağıda yer almaktadır.

Tablo 14. Ölçek 1 için Açıklanan Toplam Varyans Tablosu

Bileşen	Özdeğer	Varyans Oranı	Kümülatif varyans Oranı
1	6,450	46,069	46,069
2	1,989	14,210	60,279
3	1,291	9,220	69,498

Yukarıdaki Tablo 14'e göre özdeğeri (eigenvalue) 1'den büyük olan 3 faktör olduğu görülmektedir. Bu üç faktörün toplam varyansa yaptığı katkı %69,498'dir. Ancak faktör sayısına karar verilirken değerlendirilmesi gereken, bu faktörlerin her birinin toplam varyansa yaptığı katkının önemidir (Çokluk ve diğerleri, 2010). Buna göre ilk faktörün %46,069 oranında bir katkı sağladığı ve bu katkının diğer faktörlerde giderek düştüğü görülmektedir. Bu durumda boyut/faktör sayısına karar vermede, Şekil 8'de yer alan Yamaç-Birikinti grafiğinin incelenmesi önem taşımaktadır.



Şekil 8: Ölçek 1 için Yamaç-Birikinti Grafiği

Yukarıdaki Şekil 8’de iki nokta arasındaki her bir aralık bir faktör anlamına gelmektedir (Çokluk ve diğerleri, 2010). Görüldüğü üzere ikinci noktadan sonra diğer faktörlerin varyansa yaptıkları katkı oldukça küçük ve birbirine benzerdir. Buna göre ölçekte yer alan maddelerin başat bir boyut altında toplandığı ve ölçeğin tek faktörlü yapı gösterdiği söylenebilir. Bu noktadan sonra AFA, boyut sayısı 1’e sabitlenerek tekrar edilmiştir.

Aşağıdaki tabloda ilk ölçek için bileşenler matrisi verilmiştir.

Tablo 15. Ölçek 1 için Bileşenler Matrisi

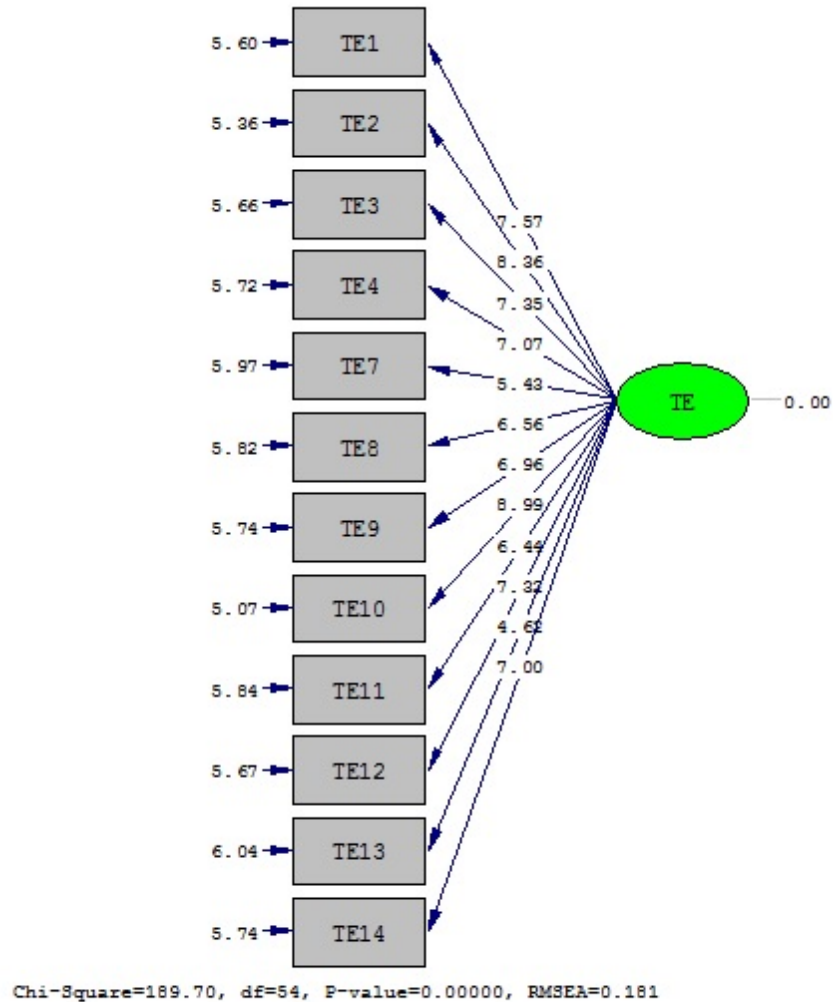
Madde No	Bileşen
TE1	0,729
TE2	0,805
TE3	0,710
TE4	0,689
TE5	0,317
TE6	0,304
TE7	0,594
TE8	0,724
TE9	0,761
TE10	0,864
TE11	0,707
TE12	0,758
TE13	0,535
TE14	0,732

Tablo 15’te yer alan bileşenler matrisi incelendiğinde, “TE5: Elektronik posta kullanabilirim.” ve “TE6: Web ortamında herhangi bir arama motorunu kullanabilirim.” maddelerinin 0,32 madde faktör yükü kuralını sağlayamadıkları görülmektedir. Bu durumda bu iki maddenin ölçekten çıkarılması gerekmektedir. Buna göre madde faktör yük değeri daha küçük olan maddeden (TE6) başlanarak bu iki madde sırayla analiz dışına çıkarılmış ve AFA iki kere daha tekrarlanmıştır.

“TE6: Web ortamında herhangi bir arama motorunu kullanabilirim.” maddesi analiz dışına çıkarılıp AFA tekrarlandığında KMO değerinin 0,817’ye yükseldiği; Bartlett Küresellik Testinin ise yine anlamlı olduğu; tek boyutla açıklanan toplam varyansın %46,06’dan %49,02’ye yükseldiği ve “TE5: Elektronik posta kullanabilirim.”

maddesinin madde faktör yükü değerinin 0,27'ye düştüğü görülmüştür. Bu nedenle bu madde de analiz dışına çıkarılarak 12 madde üzerinden AFA tekrarlanmıştır. Analiz sonucuna göre KMO değeri 0,830'a yükselmiş; 12 maddeden oluşan ölçeğin tek boyutla açıklanan toplam varyansı %52,59 değerini almıştır. Ölçekte kalan 12 madde üzerinden Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı ise 0,91 şeklinde hesaplanmıştır. AFA sonrasında tek boyutta yer alan bu 12 madde için DFA uygulanmıştır.

Aşağıdaki Şekil 9'da yer alan DFA sonucunda elde edilen t değerleri gizil değişkenlerin gözlenen değişkeni açıklama durumlarını göstermektedir. Bu değerler 1,96'yı aşarsa 0,05 düzeyinde ve 2,56'yı aşarsa 0,01 düzeyinde anlamlı oldukları anlamına gelmektedir (Çokluk ve diğerleri, 2010).



Şekil 9: Ölçek 1 için DFA Sonucu Hesaplanan T Değerleri

Şekil 9’da hesaplanan t değerleri incelendiğinde tüm değerlerin 2,56’dan büyük olduğu; buna göre maddelerin ölçülen yapı olan öz yeterliği 0,01 hata düzeyinde anlamlı şekilde açıkladıkları yorumu yapılabilir.

DFA sonucu hesaplanan ki-kare değeri 189,70 ve serbestlik derecesi (sd) 54 olmak üzere ki-kare/sd oranının 3,51 olduğu bulunmuştur. Bu oranın 5’in altında olması orta düzeyde bir uyuma işaret etmektedir (Kline, 2005). Analiz sonucu uyum indekslerinden RMSEA değeri 0,18; RMR değeri 0,09; SRMR değeri 0,08 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler orta/zayıf bir model-veri uyumuna işaret etse de; hesaplanan NFI değeri 0,84; NNFI değeri 0,85 ve CFI değeri 0,88 ele alındığında veri setinin model-veri uyumunun “iyi” düzeyde olduğu söylenebilir. Bu bulguların tümünün ışığında 12 maddelik bu tek boyutlu ölçeğin güvenilirliği yüksek ve geçerli bir ölçek olduğu görülmüş; nihai uygulamada kullanılmasına karar verilmiştir.

2.5.3. Öğretim Elemanlarının Bilişim Teknolojilerini Yabancı Dil Öğretiminde Kullanmalarına Yönelik Öz Yeterlik Algıları Ölçeği

Ölçeğin (Ölçek 2) 20 maddelik pilot uygulaması yine 81 öğretim elemanı üzerinden yürütülmüştür (Ek 7). Pilot uygulamadan elde edilen veri setine, ölçeğin yapısı hakkında daha fazla bilgi edinebilmek amacıyla, Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmış ve ölçeğin güvenilirliği hesaplanmıştır. AFA öncesinde veri setinin faktör analizine uygunluğu incelenmiştir:

- **Örneklem Büyüklüğü:** Ölçeğin pilot uygulamasında 81 öğretim elemanına ulaşılmıştır. Alanyazında faktör analizi için gerekli örneklem büyüklüğü hakkında birçok çalışmanın olduğu görülmektedir. Bryman ve Cramer’e (2001) göre faktör analizi için örneklem büyüklüğü, madde sayısının beş ya da onla çarpılmasıyla elde edilen sayı doğrultusunda hesaplanabilmektedir (Aktaran: Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Bu açıklamaya dayanarak 20 maddelik bu ölçeğin deneme uygulamasındaki örneklem büyüklüğünün kısmen yeterli olduğu görülmektedir. Bununla birlikte Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) testi sonucunda KMO değeri 0,882 olarak hesaplanmıştır. KMO değerinin 0,80 üstü bir değer olmasına dayanarak da örneklem büyüklüğünün “iyi” olduğu söylenebilir (Çokluk ve diğerleri, 2010).

- **Kayıp Veri:** Veri setinin kayıp veri içerip içermediği istatistik paket program yardımıyla incelenmiş ve veri setinin kayıp veri içermediği görülmüştür.
- **Tek Değişkenli Normallik:** Veri setinde yer alan maddelere ait çarpıklık ve basıklık katsayıları istatistik paket program yardımıyla incelenmiştir. Aşağıda tabloda Ölçek 2 maddelerine ait betimsel istatistikler bulunmaktadır.

Tablo 16. Ölçek 2 Maddelerine Ait Betimsel İstatistikler

Madde No	Ortalama	Ortanca	Mod	Standart Sapma	Çarpıklık Katsayısı (Standart Hatası)	Basıklık Katsayısı (Standart Hatası)
M1	4,33	4	5	0,74	-1,38 (0,26)	3,71 (0,53)
M2	4,63	5	5	0,55	-1,64 (0,26)	4,27 (0,53)
M3	4,49	5	5	0,70	-1,48 (0,26)	2,31 (0,53)
M4	4,25	4	5	0,91	-1,33 (0,26)	1,59 (0,53)
M5	4,33	4	5	0,74	-0,81 (0,26)	-0,02 (0,53)
M6	4,20	4	4	0,75	-0,72 (0,26)	0,28 (0,53)
M7	4,45	5	5	0,72	-1,55 (0,26)	2,89 (0,53)
M8	3,91	4	5	1,06	-0,72 (0,26)	-0,16 (0,53)
M9	4,46	5	5	0,70	-1,40 (0,26)	2,12 (0,53)
M10	4,48	5	5	0,65	-1,16 (0,26)	1,45 (0,53)
M11	4,60	5	5	0,58	-1,57 (0,26)	3,51 (0,53)
M12	4,30	4	5	0,83	-1,44 (0,26)	2,70 (0,53)
M13	3,19	3	3	1,14	-0,09 (0,26)	-0,70 (0,53)
M14	4,54	5	5	0,82	-2,28 (0,26)	5,68 (0,53)
M15	4,02	4	5	0,98	-0,85 (0,26)	0,12 (0,53)
M16	3,46	3	3	1,14	-0,28 (0,26)	-0,68 (0,53)
M17	4,48	5	5	0,74	-1,43 (0,26)	1,71 (0,53)
M18	4,41	5	5	0,86	-1,77 (0,26)	3,31 (0,53)
M19	4,41	5	5	0,89	-1,80 (0,26)	3,17 (0,53)
M20	4,56	5	5	0,80	-2,43 (0,26)	6,57 (0,53)

Yukarıda Tablo 16'da görüldüğü gibi ölçekteki bazı maddelerin çarpıklık katsayılarının ± 1 sınırının dışında olduğu anlaşılmıştır. Ancak Tabachnick ve Fidel'e (2007) göre, madde çarpıklık katsayısı ± 1 değerinin dışında olsa bile analize devam edilebilmektedir. Bu nedenle bu maddelere herhangi bir dönüşüm uygulanmadan analiz varsayımlarının incelenmesine devam edilmiştir.

- **Çok Değişkenli Normallik:** Bu varsayımın kontrolünde Bartlett küresellik testinden yararlanılmıştır. Bartlett'e ait Ki-kare değerinin anlamlı çıkması verilerin çok değişkenli normallik varsayımını sağladığı anlamına gelmektedir. Analiz sonucu hesaplanan Bartlett küresellik testi sonuçları incelendiğinde elde edilen ki-kare değerinin anlamlı olduğu görülmüştür ($\chi^2 (190) = 1423,375; p < 0,01$). Buna göre veri setinin çok değişkenli normallik varsayımını sağladığı yorumu yapılabilir.
- **Doğrusallık:** Bu varsayımın kontrolü için maddeler arası korelasyonlar incelenmiştir. Çokluk ve diğerlerine (2010) göre iki değişken arasındaki doğrusal ilişkinin varlığı doğrusal korelasyon katsayısı ile bulunur ve doğrusallığa ilişkin karar noktası örneklem büyüklüğüne bağlıdır. Örneklem sayısı 100 iken karar noktası 0,196'dır. Buna göre maddeler arası korelasyonların büyük bir çoğunluğunun anlamlı ve 0,196'dan büyük olması doğrusallık varsayımının sağlandığına işaret etmektedir.
- **Çoklu Bağlanım ve Tekillik:** Bu varsayımların kontrolü amacıyla yine maddeler arası korelasyonlar incelenmiştir. Çokluk ve diğerlerine (2010) göre 0,90 üstü bir korelasyon katsayısı çoklu bağlanım sorununa işaret ederken 1,00 korelasyon katsayısı da tekillik anlamına gelmektedir. Maddeler arası korelasyonlar incelendiğinde hiçbir katsayının 1,00 olmamasının yanında 0,90'a da yakın olmadığı görülmektedir. Buna göre veri setinde herhangi bir çoklu bağlanım ve/veya tekillik sorununun olmadığı söylenebilir.
- **Faktörleşebilirlik:** Bu varsayım için anti-image korelasyon matrisi incelenmiştir. Faktörleşebilirlik varsayımının sağlanabilmesi anti-image korelasyon matrisindeki köşegen dışı elemanların düşük ve anlamsız; köşegendeki elemanların ise 0,50 ve üstü değere sahip (ancak 1,00 değil) olmasına bağlıdır. Matris incelendiğinde köşegendeki tüm değerlerin 0,50 üstünde olduğu ve hiçbirinin 1,00'e eşit olmadığı; ayrıca köşegen dışındaki

değerlerin tümünün de düşük ve anlamsız olduğu görülmüştür. Ayrıca faktör analizi çıktılarında KMO testinin sonuçlarına dayanarak da ($KMO = 0,882 > 0,60$) veri setinin faktörleşebilirlik varsayımını sağladığı yorumu yapılabilir.

- **Tek ve Çok Yönlü Uç Değerler:** Tek yönlü uç değerlerin incelenmesinde Z puanlarından yararlanılmış ve tüm değerlerin ± 4 aralığında olduğu görülmüştür. Buna göre veri setinde tek yönlü uç değer yer almamaktadır. Çok yönlü uç değerler ise Mahalanobis uzaklığı yardımıyla incelenmiştir. Madde sayısının bir eksiği olan serbestlik derecesi (19) ve 0,001 hata düzeyindeki kritik ki-kare değeri 43,820'dir. Hesaplanan Mahalanobis uzaklığı değerlerinden bu kritik değeri aşan 5 birey analiz dışına alınmıştır.

AFA öncesinde analizin tüm varsayımları incelendikten ve veri setinin tüm varsayımları karşıladığı belirlendikten sonra 76 öğretim elemanının 20 maddelik ölçeğe vermiş olduğu cevaplara temel bileşenler analizi uygulanmıştır. Analiz sonunda hesaplanan KMO değeri 0,906'dır. KMO ve Bartlett Küresellik Testi sonuçlarına göre veri setinin analize uygun olduğu görülmüştür ($X^2(190) = 1567,676; p < 0,01$).

Tablo 17. Ölçek 2 için Ortak Varyans Tablosu (Communalities)

Madde No	Başlangıç Değerleri (Initial)	Çıkartma Değerleri (Extraction)
M1	1,000	0,744
M2	1,000	0,780
M3	1,000	0,727
M4	1,000	0,546
M5	1,000	0,618
M6	1,000	0,708
M7	1,000	0,717
M8	1,000	0,608
M9	1,000	0,753
M10	1,000	0,794
M11	1,000	0,913
M12	1,000	0,657
M13	1,000	0,750
M14	1,000	0,810
M15	1,000	0,698
M16	1,000	0,734
M17	1,000	0,811

M18	1,000	0,806
M19	1,000	0,809
M20	1,000	0,830

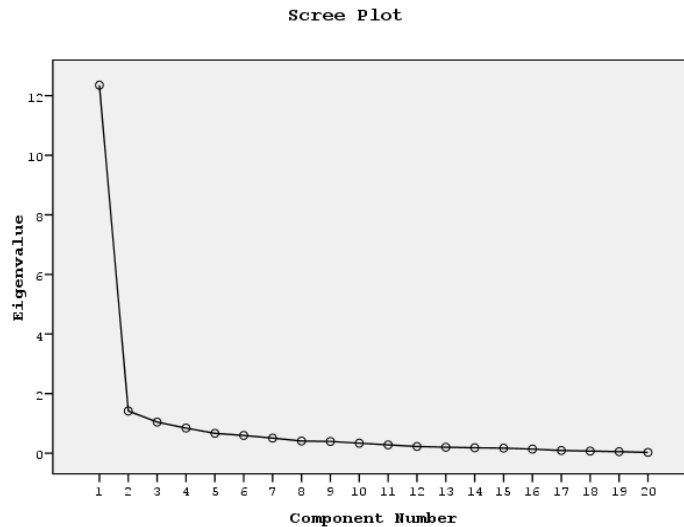
Yukarıdaki Tablo 17’de ölçekteki maddelerin ortak varyansa katkıları (communalities) incelendiğinde tüm maddelerin ortak varyansa katkı sağladığı görülmüştür.

AFA çıktılarından açıklanan toplam varyans tablosu aşağıda Tablo 18’de yer almaktadır.

Tablo 18. Ölçek 2 için Açıklanan Toplam Varyans Tablosu

Bileşen	Özdeğer	Varyans Oranı	Kümülatif varyans Oranı
1	12,351	61,757	61,757
2	1,418	7,090	68,848
3	1,044	5,219	74,067

Tablo 18’e göre özdeğeri 1’den büyük olan 3 faktör olduğu görülmektedir. Bu üç faktörün toplam varyansa yaptığı katkı %74,067’dir. Ancak faktör sayısına karar verilirken değerlendirilmesi gereken bu faktörlerin her birinin toplam varyansa yaptığı katkının önemidir (Çokluk ve diğerleri, 2010). Buna göre ilk faktörün %61,757 oranında bir katkı sağladığı ve bu katkının diğer faktörlerde giderek düştüğü görülmektedir. Bu durumda boyut/faktör sayısına karar vermede, aşağıdaki Şekil 10’da yer alan Yamaç-Birikinti grafiğinin incelenmesi önem taşımaktadır.



Şekil 10: Ölçek 2 için Yamaç-Birikinti Grafiği

Şekil 10’da görüldüğü üzere ikinci noktadan sonra diğer faktörlerin varyansa yaptıkları katkı oldukça küçük ve birbirine benzerdir. Buna göre ölçekte yer alan maddelerin başat bir boyut altında toplandığı ve ölçeğin tek faktörlü yapı gösterdiği söylenebilir. Bu noktadan sonra AFA, boyut sayısı 1’e sabitlenerek tekrar edilmiştir.

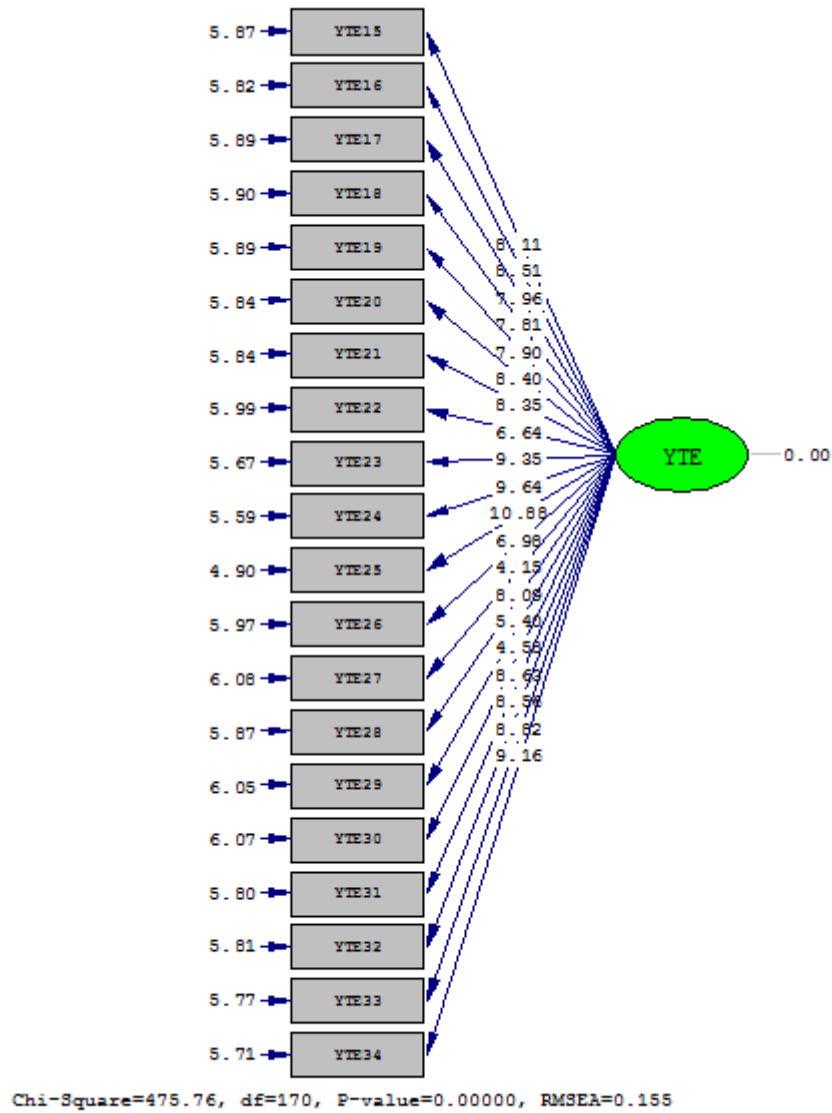
Aşağıda tabloda ikinci ölçek için bileşenler matrisi gösterilmektedir.

Tablo 19. Ölçek 2 için Bileşenler Matrisi

Madde No	Bileşen
M1	0,820
M2	0,815
M3	0,798
M4	0,737
M5	0,786
M6	0,840
M7	0,841
M8	0,703
M9	0,858
M10	0,870
M11	0,933
M12	0,719
M13	0,502
M14	0,811
M15	0,618
M16	0,544
M17	0,859
M18	0,837
M19	0,818
M20	0,855

Tablo 19’da yer alan bileşenler matrisi incelendiğinde tüm maddelerin 0,32 madde faktör yükü kuralını sağladıkları görülmüştür. Buna dayanarak 20 maddelik ölçeğin tümü için Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı 0,96 şeklinde hesaplanmıştır. AFA sonrasında tek boyutta yer alan bu 20 madde için DFA uygulanmıştır.

Aşağıdaki şekil Ölçek 2 için DFA sonucu hesaplanan t değerlerini göstermektedir.



Şekil 11: Ölçek 2 için DFA sonucu hesaplanan t değerleri

Şekil 11’de yer alan DFA sonucunda elde edilen t değerleri gizil değişkenlerin gözlenen değişkeni açıklama durumlarını göstermektedir. Bu değerler 1,96’yı aşarsa 0,05 düzeyinde ve 2,56’yı aşarsa 0,01 düzeyinde anlamlı oldukları anlamına gelmektedir (Çokluk ve diğerleri, 2010). Hesaplanan t değerleri incelendiğinde tüm değerlerin 2,56’dan büyük olduğu; buna göre maddelerin ölçülen yapı olan öz yeterliği 0,01 hata düzeyinde anlamlı şekilde açıkladıkları yorumu yapılabilir.

DFA sonucu hesaplanan ki-kare değeri 475,76 ve serbestlik derecesi (sd) 170 olmak üzere ki-kare/sd oranınının 2,80 olduğu görülmüştür. Bu oranın 3’ün altında olması mükemmel düzeyde bir uyuma işaret etmektedir (Kline, 2005). Analiz sonucu uyum

indekslerinden RMSEA değeri 0,15; RMR değeri 0,060; SRMR değeri 0,071 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler orta düzeyde bir model-veri uyumuna işaret etse de; hesaplanan NFI değeri 0,90; NNFI değeri 0,92 ve CFI değeri 0,93 ele alındığında veri setinin model-veri uyumunun “iyi” düzeyde olduğu söylenebilir. Bu bulguların tümünün ışığında 20 maddelik bu tek boyutlu ölçeğin güvenilirliği yüksek ve geçerli bir ölçek olduğu görülmüş; nihai uygulamada kullanılmasına karar verilmiştir.

2.5.4. Öğretim Elemanlarının Bilişim Teknolojileri Kullanımlarına İlişkin Anket Formu

Öğretim elemanlarının bilişim teknolojilerini ne sıklıkla ve hangi amaçlarla kullandıklarını belirleyebilmek amacıyla anket formu oluşturulmuştur (Ek 8). Oluşturulan anket formunda, geliştirilen iki ölçekte yer alan bilişim teknoloji araçları ve bu araçların kullanım amaçları yer almaktadır. Bu anket formunda, katılımcılardan bilişim teknolojileri kullanımları ile maddelerden oluşan bölümü, kullanım sıklıklarına göre işaretlemeleri istenmiştir. Yine 5’li Likert tipi ölçek olarak hazırlanan ölçeğin maddeleri “Hiçbir zaman”, “Ara sıra”, “Bazen”, “Çoğunlukla”, ve “Her zaman” şeklinde cevaplanarak veriler toplanmıştır.

Anket formu geliştirilirken anket maddelerinin her biri için dört alan uzmanından görüş alınmış ve uzmanlar arası uyum Fleiss Kappa katsayısı ile hesaplanmıştır. Fleiss Kappa katsayısı ikiden fazla uzman/puanlayıcı bulunması durumunda uzmanlar/puanlayıcılar arası uyumun belirlenmesi amacıyla kullanılan bir katsayıdır (Fleiss, 1971). Geliştirilen anket formu için dört alan uzmanının görüşlerinden elde edilen Kappa katsayısı 0,70 olarak hesaplanmıştır. Landis ve Koch’a (1977) göre hesaplanan bu katsayı uzmanlar arasında önemli düzeyde uyum olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Ankete ait hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı ise 0,92 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu bilgilere dayanarak geliştirilen anket formunun kapsam geçerliğini sağladığı ve güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

2.6. VERİLERİN ANALİZİ

Veri toplama araçlarının geliştirilmesi aşamasından sonra çalışmanın nihai uygulaması yapılmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen veriler, analiz edilmek üzere kodlanarak bilgisayar ortamında bir dosyaya kaydedilmiştir. IBM SPSS 23.0 programı kullanılarak veriler analiz edilmiştir.

Araştırmanın birinci ve ikinci alt problemlerinde, oluşturulan anketten elde edilen veriler kullanılmıştır. Ankette yer alan maddeler gizil bir yapıyı (örneğin tutum, beceri vb.) ölçmemekte; sadece öğretim elemanlarının hangi bilişim teknolojilerini hangi amaçlarla ne sıklıkla kullandıklarını belirleme amacına hizmet etmektedir. Bu sebeple anketten toplam puan elde etmenin uygun olmayacağı düşünülerek sonuçlar yalnızca frekans ve yüzde üzerinden yorumlanmıştır. Bununla birlikte tüm anket maddeleri ile demografik değişkenlerin tüm olası ikili kombinasyonları üçlü çapraz tablolar yardımıyla incelenmek istenmiş; fakat analizin temel varsayımı olan hücrelerde yeterli veri bulunması varsayımının karşılanamaması sebebiyle bu analiz sonuçları yorumlanmamıştır. Bunun yerine demografik değişkenlerin ikili kombinasyonları arasındaki ilişkiler ki-kare bağımsızlık testi ile sınanmış ve sadece varsayımların karşılandığı analiz sonuçları yorumlanmıştır. Bu testin varsayımları şöyledir:

- Her denek yalnızca bir kere ölçülür ve sadece bir kategoride yer alır.
- Kategori üyelikleri birbirinden bağımsızdır.
- Herhangi bir kategorideki beklenen değerlerin sayısı en az 5 olmalıdır.
- Beklenen değeri 5'ten küçük hücre sayısı, toplam hücre sayısının %20'sini geçmemelidir. Geçiyor ise yorumlar çapraz tablo üstünden sadece frekans ve yüzdeler kullanılarak yapılır (Büyüköztürk, Çokluk Bökeoğlu ve Köklü, 2008).

Çalışmanın üçüncü ve beşinci alt problemlerinde, öğretim elemanlarının öz yeterlik düzeylerinin belirlenebilmesi amacıyla, araştırmada kullanılan iki ölçekten elde edilen toplam puanlara ait betimsel istatistikler yorumlanmıştır.

Çalışmanın dördüncü ve altıncı alt problemlerinde yer alan karşılaştırmalarda ölçeklerden elde edilen toplam puanlar kullanılmıştır. Öğretim elemanlarının toplam puanlarının, yaşlarına, cinsiyetlerine, öğrenim durumlarına, öğretim deneyimlerine,

çalıştıkları kurumlara, aldıkları sertifikalara ve kendileri için belirledikleri bilişim teknolojileri yeterlik seviyelerine göre farklılık gösterip göstermediği gruplar arası karşılaştırmalarla incelenmiştir. Öncelikle her bir demografik değişken için değişkenin kategorilerinin frekansları incelenmiş ve az sayıda frekansa sahip kategorilerin diğer kategorilerle birleştirilmesi yoluna gidilmiştir. Tablo 20’de ele alınan demografik değişkenlerin kategorilerinin analiz öncesindeki frekans ve yüzdeleri yer almaktadır.

Tablo 20. Analiz Öncesi Demografik Değişkenlerin Kategorilerindeki Frekanslar

Demografik Değişken	Kategori	Frekans	Yüzde
Yaş	21-30 yaş aralığı	71	% 45,2
	31-40 yaş aralığı	57	% 36,3
	41-50 yaş aralığı	20	% 12,7
	51 yaş ve üstü	9	% 5,7
	Toplam	157	% 100,0
Cinsiyet	Kadın	87	% 55,4
	Erkek	70	% 44,6
	Toplam	157	% 100
Öğrenim Durumu	Lisans	40	% 25,5
	Yüksek Lisans	72	% 45,9
	Doktora	37	% 23,6
	Post-doc	8	% 5,1
	Toplam	157	% 100
Öğretim Deneyimi	Bir yıldan az	15	% 9,6
	1-5 yıl arası	67	% 42,7
	6-10 yıl arası	33	% 21,0
	11-15 yıl arası	14	% 8,9
	16-20 yıl arası	12	% 7,6
	21 ve üstü yıl	16	% 10,2
	Toplam	157	% 100
Çalışılan Kurum	Yurt içindeki üniversiteler	82	% 52,2
	Yurt dışındaki üniversiteler	6	% 3,8
	Yunus Emre Enstitüsü	50	% 31,8
	Diğer	19	% 12,1
	Toplam	157	% 100
Aldıkları Sertifika	Var	95	% 60,5
	Yok	62	% 39,5
	Toplam	157	% 100
Kendileri İçin Belirledikleri Bilişim Teknolojileri Yeterlik Seviyeleri	İyi bilmeyen	0	% 0
	Yeni başlayan	2	% 1,3
	Acemi	14	% 8,9
	Ortalama	99	% 63,1
	İleri düzey	35	% 22,3
	Uzman	7	% 4,5
Toplam	157	% 100	

Tablo 20’ye göre araştırma örnekleminde, “Yaş” değişkeninin 4. kategorisi olan “51 yaş ve üstü” grubuna ait frekans değeri 9’dur. Buna göre çalışmaya katılan 157 öğretim

elemanından yalnızca 9'u 51 yaş ve üstündedir. Diğer kategorilerdeki frekanslar incelendiğinde, 21-30 yaş aralığında 71 öğretim elemanının ve 31-40 yaş aralığında 57 öğretim elemanının bulunduğu görülmektedir. 41-50 yaş aralığında frekans 20'ye ve son kategoride de 9'a kadar düşmektedir. Bu durumda, yapılacak analizlerin güçlenmesi amacıyla, son iki kategorinin birleştirilerek "41 yaş ve üstü" şeklinde isimlendirilmesine karar verilmiştir. Benzer şekilde "Öğrenim Durumu" değişkeninin 4. kategorisi olan "Post-doc" grubuna ait frekans değeri 8'dir. Diğer kategoriler olan Lisans, Yüksek Lisans ve Doktora gruplarındaki öğretim elemanı sayıları dikkate alınarak ve yapılacak analizlerin güçlenmesi amacıyla "Post-doc" grubu ile "Doktora" grubu birleştirilerek "Doktora ve post-doc" şeklinde adlandırılmıştır.

Çalışılan Kurum değişkeninde bazı kategorilerde düşük frekans gözlenmiş ve kurumlar "Yurt dışı" ve "Yurt içi" olmak üzere iki kategori haline getirilmiştir. Son olarak öğretim elemanlarının "Kendileri için belirledikleri bilişim teknolojileri yeterlik seviyeleri" değişkeninde "İyi Bilmeyen" kategorisinde 0 frekans ve "Yeni Başlayan" kategorisinde de 2 frekans olduğu görülmüştür. Bu iki kategori üçüncü kategoriye aktarılmış bu yeni kategorinin ismi "İyi Bilmeyen, Yeni Başlayan veya Acemi" şeklinde adlandırılmıştır. Aynı değişkende "Uzman" kategorisindeki 7 frekans bir önceki kategori olan "İleri Düzey"e aktarılmış ve bu yeni kategoriye de "İleri Düzey veya Uzman" ismi verilmiştir. Değişkenlerin kategorilerinin analizlerin güçlenmesi amacıyla birleştirilmesinden sonraki frekanslar aşağıda Tablo 21'de yer almaktadır.

Tablo 21. Kategorileri Birleştirilen Demografik Değişkenler ve Frekansları

Demografik Değişken	Kategori	Frekans	Yüzde
Yaş	21-30 yaş aralığı	71	% 45,2
	31-40 yaş aralığı	57	% 36,3
	41 yaş ve üstü	29	% 18,5
	Toplam	157	% 100,0
Öğrenim Durumu	Lisans	40	% 25,5
	Yüksek Lisans	72	% 45,9
	Doktora veya Post-doc	45	% 28,7
	Toplam	157	% 100
Çalışılan Kurum	Yurt içi	98	% 62,4
	Yurt dışı	59	% 37,6
	Toplam	157	% 100
Kendileri İçin	İyi bilmeyen, yeni başlayan veya acemi	16	% 10,2
Belirledikleri Bilişim	Ortalama	99	% 63,1
Teknolojileri Yeterlik	İleri düzey veya uzman	42	% 26,8
Seviyeleri	Toplam	157	% 100

Tablo 21'e göre birleştirilen kategorilerin tümünde analizler için yeterli veri bulunmaktadır. Bu aşamadan sonra değişkenlerin kategorilerindeki verinin, betimsel istatistikler ve normallik testi ile normallik varsayımını sağlayıp sağlamadıkları belirlenmiştir. Değişkenlere ait kategorilerde (gruplarda) normallik varsayımının sağlanması durumunda parametrik yöntemler; sağlanamaması durumunda ise parametrik olmayan yöntemler kullanılmıştır.

Demografik değişkenlerin normallik varsayımının incelenmesinin ardından değişkenin kategori sayısı dikkate alınarak gruplar arası karşılaştırmalarda hangi istatistiksel yöntemin kullanılacağına karar verilmiştir. Bu durumda 2 kategorisi bulunan değişkenler için parametrik yöntemlerden bağımsız gruplar t testi veya parametrik olmayan yöntemlerden Mann-Whitney U testi; 2'den fazla kategorisi bulunan değişkenler için ise parametrik yöntemlerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) veya parametrik olmayan yöntemlerden Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır.

Bağımsız gruplar t testi, bir değişkene ilişkin oluşan grupların bir bağımlı değişkene ait ölçümlerinin (puanlarının) karşılaştırılmasına odaklanan parametrik bir istatistiksel yöntemdir. t testi ile gruplar arasında gözlenen farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı belirlenebilmektedir. Parametrik bir yöntem olması sebebiyle bağımlı değişkene ilişkin ölçümlerin dağılımı, her iki grupta da normal olmak durumundadır. Eğer bu varsayım sağlanamıyorsa parametrik olmayan yöntemlerden Mann-Whitney U testi kullanılmaktadır. Bu test ise iki ilişkisiz grubun ilgilenilen değişken bakımından evrende benzer dağılımlara sahip olup olmadığını test eder (Büyüköztürk, 2009).

Tek yönlü varyans analizi, t testine benzer şekilde, ancak karşılaştırılacak grup sayısı 2'den fazla olduğu durumlarda kullanılan istatistiksel bir yöntemdir. İlişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını test eden parametrik bir yöntemdir. Parametrik olması sebebiyle normallik varsayımının sağlanması önemlidir. Normallik varsayımının sağlanmadığı durumlarda Kruskal Wallis H testi kullanılmaktadır. Kruskal Wallis H testi ANOVA ile aynı amaca yöneliktir ve ANOVA'nın bir alternatifidir (Büyüköztürk, 2009).

Çalışmanın yedinci alt problemi olan geliştirilen iki ölçek arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi amacıyla, ölçeklerden elde edilen puan dağılımlarının normal olması sebebiyle Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Bu katsayı 0 ile 1 aralığında değer almaktadır. Katsayı 0'a yaklaştıkça iki değişken arasında ilişki yoktur; katsayı 1'e yaklaştıkça ise iki değişken arasında güçlü bir ilişki vardır şeklinde yorumlanmaktadır.

Araştırmanın sekizinci ve dokuzuncu alt problemlerinin çözümünde lojistik regresyon kullanılmıştır. Lojistik regresyon, bağımlı değişkenin kategorik olduğu durumlar için uygun bir yöntemdir ve doğrusal regresyon modellerindeki normallik, ortak kovaryansa sahip olma gibi varsayımların karşılanmasını gerektirmemektedir. Lojistik regresyonun amacı bireylerin hangi grubun üyesi olduğunu kestirmede kullanılacak bir regresyon denklemi oluşturmaktır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Bu amaçla, ölçeklerden elde edilen toplam puanlar, yüksek ve düşük öz yeterlik puanına sahip olanlar şeklinde düşünülerek yapay iki kategorili hâle getirilmiş ve tüm demografik değişkenler tek bir seferde analize dâhil edilmiştir.

3. BÖLÜM

BULGULAR

3.1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarından toplanan veriler ve yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

3.2. ANKET SONUÇLARINDAN ELDE EDİLEN BULGULAR

Bu çalışmada katılımcılara uygulanan anket formu sonucunda aşağıdaki problemlerin cevapları aranmış ve analiz sonuçlarına göre yorum yapılmıştır.

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanları hangi bilişim teknolojilerini ne sıklıkla kullanmaktadır?
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanları bilişim teknolojilerini hangi amaçlarla ne sıklıkla kullanmaktadır?

3.2.1. Öğretim Elemanlarının Kullandıkları Bilişim Teknolojileri ve Kullanım Sıklıkları

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının hangi bilişim teknolojilerini ne sıklıkla kullandıklarına bakılmış ve sonuçlar Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22. Kullanılan Bilişim Teknolojileri ve Kullanım Sıklıkları

Araçlar		Hiçbir zaman	Ara sıra	Bazen	Çoğunlukla	Her zaman
Sanal Sohbet	Frekans	13,0	19,0	36,0	35,0	54,0
	Yüzde	% 8,3	% 12,1	% 22,9	% 22,3	% 34,4
Sanal Oyunlar	Frekans	52,0	39,0	39,0	18,0	9,0
	Yüzde	% 33,1	% 24,8	% 24,8	% 11,5	% 5,7
E-Posta	Frekans	0,0	1,0	9,0	17,0	130,0
	Yüzde	% 0,0	% 0,6	% 5,7	% 10,8	% 82,8
Tarayıcı (Scanner)	Frekans	5,0	17,0	32,0	36,0	67,0
	Yüzde	% 3,2	% 10,8	% 20,4	% 22,9	% 42,7
Inter Aktif (Etkileşimli) Akıllı Tahta	Frekans	29,0	14,0	36,0	28,0	50,0
	Yüzde	% 18,5	% 8,9	% 22,9	% 17,8	% 31,8
Webfolyolar/E- Portfolyolar/Rubrikler	Frekans	38,0	40,0	47,0	23,0	9,0
	Yüzde	% 24,2	% 25,5	% 29,9	% 14,6	% 5,7
Video Konferans	Frekans	30,0	34,0	49,0	26,0	18,0
	Yüzde	% 19,1	% 21,7	% 31,2	% 16,6	% 11,5
Arama Motorları	Frekans	0,0	0,0	12,0	20,0	125,0
	Yüzde	% 0,0	% 0,0	% 7,6	% 12,7	% 79,6
Çevrimiçi Sözlükler	Frekans	3,0	6,0	25,0	29,0	94,0
	Yüzde	% 1,9	% 3,8	% 15,9	% 18,5	% 59,9
Dil Öğretiminde Sanal Görüşme Odaları	Frekans	58,0	38,0	30,0	17,0	14,0
	Yüzde	% 36,9	% 24,2	% 19,1	% 10,8	% 8,9
Sosyal Paylaşım Siteleri	Frekans	5,0	12,0	30,0	33,0	77,0
	Yüzde	% 3,2	% 7,6	% 19,1	% 21,0	% 49,0
Web Bloglar (Örn; Blogger)	Frekans	30,0	29,0	39,0	33,0	26,0
	Yüzde	% 19,1	% 18,5	% 24,8	% 21,0	% 16,6
Vikiler	Frekans	37,0	24,0	45,0	29,0	22,0
	Yüzde	% 23,6	% 15,3	% 28,7	% 18,5	% 14,0
Anti-Virüs Yazılımları	Frekans	12,0	16,0	29,0	35,0	65,0
	Yüzde	% 7,6	% 10,2	% 18,5	% 22,3	% 41,4
Veri Tabanı Yazılımları (MS Access Vb.)	Frekans	47,0	32,0	41,0	20,0	17,0
	Yüzde	% 29,9	% 20,4	% 26,1	% 12,7	% 10,8
Kelime İşlemci Yazılımları (MS Word Vb.)	Frekans	4,0	6,0	17,0	28,0	102,0
	Yüzde	% 2,5	% 3,8	% 10,8	% 17,8	% 65,0
Hesaplama Yazılımları (MS Excel Vb.)	Frekans	10,0	12,0	37,0	38,0	60,0
	Yüzde	% 6,4	% 7,6	% 23,6	% 24,2	% 38,2
Grafik Düzenleme Yazılımları (Photoshop Vb.)	Frekans	26,0	26,0	45,0	34,0	26,0
	Yüzde	% 16,6	% 16,6	% 28,7	% 21,7	% 16,6
Sunum Hazırlama Yazılımları (MS Power Point Vb.)	Frekans	1,0	5,0	18,0	34,0	99,0
	Yüzde	% 0,6	% 3,2	% 11,5	% 21,7	% 63,1
Taşınabilir Bellekler (USB Bellek, Taşınabilir Diskler Vb.)	Frekans	0,0	0,0	7,0	16,0	134,0
	Yüzde	% 0,0	% 0,0	% 4,5	% 10,2	% 85,4

Tablo 22'ye göre yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının büyük bir kısmının, sanal sohbeti, e-postayı, tarayıcıyı (scanner), çevrim içi sözlükleri, arama motorlarını, sosyal paylaşım sitelerini, anti virüs yazılımları, kelime işlemci yazılımlarını, hesaplama yazılımlarını, sunum hazırlama yazılımlarını ve taşınabilir bellekleri sıklıkla kullandığı belirlenmiştir.

Tablo 22 incelendiğinde, yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının sanal oyunları, Webfolyoları/E-Portfolyoları/Rubrikleri, video konferansları, dil öğretiminde sanal görüşme odalarını, veri tabanı yazılımlarını ve vikileri kullanma sıklıklarının oldukça düşük olduğu görülmüştür.

Inter Aktif (Etkileşimli) Akıllı Tahta kullanımları incelendiğinde öğretim elemanlarının %31,8'inin her zaman kullandığı; %22,9'unun bazen kullandığı ve %18,5'inin ise hiçbir zaman akıllı tahtaları kullanmadıkları görülmektedir. Öğretim elemanlarının önemli bir kısmı ise web blogları ve grafik düzenleme yazılımlarını bazen ya da çoğunlukla kullanmaktadır.

Araştırma sonucunda yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının en sık kullandığı bilişim teknolojileri taşınabilir bellekler, e-posta, arama motorları, kelime işlemci yazılımları, sunum hazırlama yazılımları, çevrim içi sözlükler, sosyal paylaşım siteleri, tarayıcılar, anti virüs yazılımları iken; en az sıklıkla kullandıklarının ise sanal oyunlar, Webfolyolar/E-Portfolyolar/Rubrikler, video konferanslar, sanal görüşme odaları, veri tabanı yazılımları ve vikiler olduğu görülmektedir.

3.2.2. Öğretim Elemanlarının Bilişim Teknolojilerini Kullanım Amaçları ve Sıklıkları

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının bilişim teknolojilerini ne amaçlarla ne sıklıkla kullandıklarına bakılmış ve sonuçlar Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23. Bilişim Teknolojilerinin Kullanım Amaçları ve Sıklıkları

Amaçlar		Hiçbir zaman	Ara sıra	Bazen	Çoğunlukla	Her zaman
Dersler ile ilgili materyal bulma	Frekans	0,0	1,0	10,0	42,0	104,0
	Yüzde	% 0,0	% 0,6	% 6,4	% 26,8	% 66,2
Öğrencileri motive etme	Frekans	0,0	4,0	22,0	47,0	84,0
	Yüzde	% 0,0	% 2,5	% 14,0	% 29,9	% 53,5
Ödev verme	Frekans	5,0	15,0	46,0	42,0	49,0
	Yüzde	% 3,2	% 9,6	% 29,3	% 26,8	% 31,2
Etkinlik hazırlama	Frekans	0,0	5,0	22,0	51,0	79,0
	Yüzde	% 0,0	% 3,2	% 14,0	% 32,5	% 50,3
Ders materyali hazırlama	Frekans	1,0	2,0	21,0	44,0	89,0
	Yüzde	% 0,6	% 1,3	% 13,4	% 28,0	% 56,7
Öğrencilere geri dönüt verme	Frekans	12,0	9,0	42,0	47,0	47,0
	Yüzde	% 7,6	% 5,7	% 26,8	% 29,9	% 29,9
Öğrenciler ile grup çalışması yapma	Frekans	13,0	16,0	33,0	53,0	42,0
	Yüzde	% 8,3	% 10,2	% 21,0	% 33,8	% 26,8
Öğrencileri notlandırma	Frekans	12,0	17,0	37,0	41,0	50,0
	Yüzde	% 7,6	% 10,8	% 23,6	% 26,1	% 31,8
Yoklama alma	Frekans	36,0	16,0	19,0	39,0	47,0
	Yüzde	% 22,9	% 10,2	% 12,1	% 24,8	% 29,9

Yukarıdaki Tablo 23'e göre yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının büyük bir kısmı sırasıyla dersler ile ilgili materyal bulma (%66,2), ders materyali hazırlama (%56,7), öğrencileri motive etme (%53,5) ve etkinlik hazırlama (%50,3) amaçlarıyla bilişim teknolojilerinden her zaman yararlandığını ifade etmiştir. Bununla birlikte, öğretim elemanlarının ödev verme (%31,2), öğrencilere dönüt verme (%29,9), öğrenciler ile grup çalışması yapma (%26,8) ve öğrencileri notlandırma (%31,8) amaçlarıyla bilişim teknolojilerini sıklıkla kullandıkları görülmektedir.

3.3. ÖLÇEKLERDEN ELDE EDİLEN BULGULAR

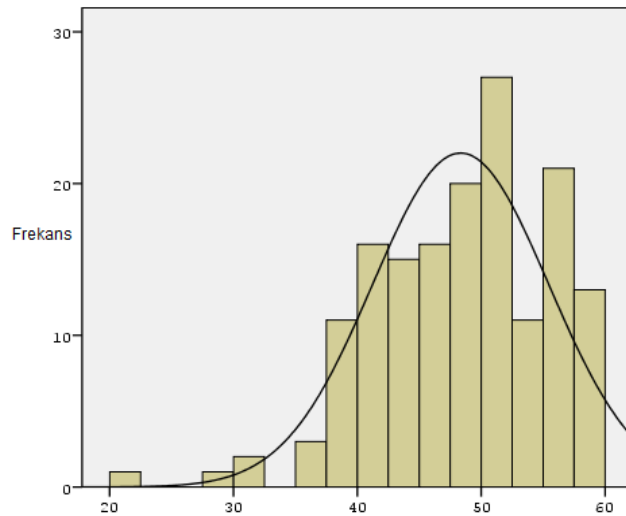
Bu çalışmada katılımcılara uygulanan ölçekler sonucunda aşağıdaki problemlerin cevapları aranmış ve analiz sonuçlarına göre yorum yapılmıştır. Daha önceki bölümde 1. ve 2. Araştırma sorularına değinildiği için bu bölümde 3. Araştırma sorusundan devam edilmektedir.

3. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları hangi düzeydedir?
4. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları;
 - i. Yaşlarına göre farklılık göstermekte midir?
 - ii. Cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
 - iii. Öğrenim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
 - iv. Öğretim deneyimlerine göre farklılık göstermekte midir?
 - v. Çalışılan kurumlara göre farklılık göstermekte midir?
 - vi. Aldıkları sertifikalara göre farklılık göstermekte midir?
 - vii. Kendileri için belirledikleri bilişim teknolojileri yeterlik seviyelerine göre farklılık göstermekte midir?
5. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının yabancı dil öğretimi alanında bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları hangi düzeydedir?
6. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının yabancı dil öğretimi alanında bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları;
 - i. Yaşlarına göre farklılık göstermekte midir?
 - ii. Cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
 - iii. Öğrenim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
 - iv. Öğretim deneyimlerine göre farklılık göstermekte midir?
 - v. Çalışılan kurumlara göre farklılık göstermekte midir?
 - vi. Aldıkları sertifikalara göre farklılık göstermekte midir?
 - vii. Kendileri için belirledikleri bilişim teknolojileri yeterlik seviyelerine göre farklılık göstermekte midir?

7. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları ile yabancı dil öğretimi alanında bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları arasında nasıl bir ilişki vardır?
8. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarından bilişim teknolojileri öz yeterlik algısı düşük ve yüksek düzeyde olanların öz yeterlik algılarını belirleyen değişkenler nelerdir?
9. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarından yabancı dil öğretimi alanında bilişim teknolojileri öz yeterlik algısı düşük ve yüksek düzeyde olanların öz yeterlik algılarını belirleyen değişkenler nelerdir?

3.3.1. Öğretim Elemanlarının Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarının hangi düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla kullanılan “Öğretim elemanlarının Bilişim Teknolojilerine Yönelik Öz Yeterlik Algıları Ölçeği” ne ait ortalama, ortanca, mod değerleri ile çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde puanların normal dağıldığı görülmektedir. Çarpıklık katsayısının negatif olması dağılımın sola çarpık olduğuna işaret etse de puanların normal dağılımdan aşırı bir sapma göstermediği söylenebilir (Büyüköztürk, 2009). Hesaplanan mod değerinin 49 olması, öğretim elemanlarının en sık aldığı puanın 49 olduğu anlamına gelmektedir (Şekil 12).



Şekil 12. Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Toplam Puanları

Aynı ölçekte yer alan 12 maddenin tümü olumlu ifadelerle yapılandırılmıştır. Buna göre ölçekten alınabilecek en düşük puan 1 ve en yüksek puan 60'tır.

Aşağıdaki tabloda öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri öz yeterlik algı puanları görülmektedir.

Tablo 24. Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algı Puanları

Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları	
N	157
Ortalama	48,34
Ortanca	49
Mod	49
Standart Sapma	7,11
Çarpıklık Katsayısı (Standart Hatası)	-0,56 (0,19)
Basıklık Katsayısı (Standart Hatası)	0,42 (0,39)
Ranj	38
Minimum	22
Maksimum	60

Tablo 24 incelendiğinde öğretim elemanlarının ölçekten aldıkları ortalama puanın 48,34 olduğu; en düşük puanın 22 ve en yüksek puanın 60 olduğu; ranjin ise 38 şeklinde hesaplandığı görülmektedir. Öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları ölçeğinden almış oldukları ortalama puan, ölçekten alınabilecek en yüksek puana yakındır. Bu durumda öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarının orta üstü (yükseğe yakın) bir düzeyde olduğu yorumu yapılabilir.

3.3.2. Yaş Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları

Öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri öz yeterlik puanlarının yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla öncelikle veri setinin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Bu amaçla yaş değişkeninin üç kategorisindeki ölçek puanlarının betimsel istatistikleri hesaplanmış ve ölçek puanlarına Kolmogorov-Smirnov testi uygulanarak normallikleri test edilmiştir (Tablo 25).

Tablo 25. Yaş Değişkeni için Betimsel İstatistikler ve Normallik Testi Sonuçları

Yaş	21-30 yaş aralığı	31-40 yaş aralığı	41 yaş ve üstü
N	71	57	29
Ortalama	48,94	47,89	47,72
Ortanca	49	49	47
Mod	49	49	44
Standart Sapma	7,09	7,69	5,99
Çarpıklık Katsayısı (Standart Hatası)	-0,600 (0,285)	-0,702 (0,316)	0,118 (0,434)
Basıklık Katsayısı (Standart Hatası)	0,266 (0,563)	0,871 (0,623)	-1,169 (0,845)
Kolmogorov-Smirnov Z	0,931	0,853	0,603
Sig. (p)	0,352	0,461	0,861

Tablo 25 incelendiğinde üç kategorinin de ortalama, ortanca ve mod değerlerinin birbirine yakın olduğu; çarpıklık ve basıklık katsayılarının ise ± 1 sınırından fazla uzakta olmadığı görülmektedir. Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları ise anlamsızdır ($p > 0,05$). Buna göre bu üç değişkenin normallik varsayımı sağladıkları görülmüş ve bu sebeple yaş değişkeni için gruplar arası karşılaştırmada ANOVA kullanılmıştır. ANOVA çıktıları Tablo 26’da yer almaktadır.

Tablo 26. Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	48,172	2	24,086	0,473	0,624
Gruplar içi	7846,936	154	50,954		
Toplam	7895,108	156			

Tablo 26’ya göre öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri öz yeterlik puanları yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F = 0,473$; $p > 0,05$).

3.3.3. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları

Öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri öz yeterlik puanlarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla veri setinin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Bu amaçla cinsiyet değişkeninin iki kategorisindeki ölçek puanlarının betimsel istatistikleri hesaplanmış ve ölçek puanlarına Kolmogorov-Smirnov testi uygulanarak normallikleri test edilmiştir (Tablo 27).

Tablo 27. Cinsiyet Değişkeni için Betimsel İstatistikler ve Normallik Testi Sonuçları

Cinsiyet	Kadın	Erkek
N	87	70
Ortalama	47,09	49,88
Ortanca	48	50
Mod	49	57
Standart Sapma	7,02	6,97
Çarpıklık Katsayısı (Standart Hatası)	0,282 (0,258)	-0,998 (0,287)
Basıklık Katsayısı (Standart Hatası)	0,303 (0,511)	2,229 (0,566)
Kolmogorov-Smirnov Z	0,838	0,772
Sig. (p)	0,484	0,590

Tablo 27 incelendiğinde iki kategorinin de ortalama, ortanca ve mod değerlerinin birbirine yakın olduğu; çarpıklık ve basıklık katsayılarının ise ± 1 sınırından fazla uzakta olmadığı görülmektedir. Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları ise anlamsızdır ($p > 0,05$). Buna göre bu iki değişkenin normallik varsayımı sağladıkları görülmüş ve bu sebeple cinsiyet değişkeni için gruplar arası karşılaştırmada bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Analiz çıktıları Tablo 28’de yer almaktadır.

Tablo 28. Cinsiyet Değişkenine Göre T Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	SD	t	p
Kadın	87	47,09	7,02	155	2,48	0,014
Erkek	70	49,88	6,97			

Yukarıdaki Tablo 28'e göre öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri öz yeterlik puanları cinsiyetlerine göre 0,05 hata düzeyinde erkek öğretim elemanları lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t(155) = 2,48; p < 0,05$). Bu sonuca dayanarak, erkek öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri öz yeterlik puanlarının kadın öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri öz yeterlik puanlarına kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu söylenebilir.

3.3.4. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları

Öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri öz yeterlik puanlarının öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla veri setinin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Bu amaçla öğrenim durumu değişkeninin üç kategorisindeki ölçek puanlarının betimsel istatistikleri hesaplanmış ve ölçek puanlarına Kolmogorov-Smirnov testi uygulanarak normallikleri test edilmiştir (Tablo 29).

Tablo 29. Öğrenim Durumu Değişkeni için Betimsel İstatistikler ve Normallik Testi Sonuçları

Öğrenim Durumu	Lisans	Yüksek Lisans	Doktora ve Post-doc
N	40	72	45
Ortalama	48,25	48,18	48,67
Ortanca	49	49	49
Mod	52	47	49
Standart Sapma	7,19	7,62	6,30
Çarpıklık Katsayısı (Standart Hatası)	0,385 (0,374)	-0,780 (0,283)	-0,106 (0,354)
Basıklık Katsayısı (Standart Hatası)	-0,601 (0,733)	1,204 (0,559)	-1,107 (0,695)
Kolmogorov-Smirnov Z	0,737	0,892	0,812
Sig. (p)	0,649	0,404	0,524

Tablo 29 incelendiğinde üç kategorinin de ortalama, ortanca ve mod değerlerinin birbirine yakın olduğu; çarpıklık ve basıklık katsayılarının ise ± 1 sınırından fazla uzakta olmadığı görülmektedir. Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları ise anlamsızdır ($p > 0,05$). Buna göre bu üç değişkenin normallik varsayımı sağladıkları görülmüş ve bu sebeple öğrenim durumu değişkeni için gruplar arası karşılaştırmada ANOVA kullanılmıştır. ANOVA çıktıları Tablo 30’da yer almaktadır.

Tablo 30. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	6,956	2	3,478		
Gruplar içi	7888,153	154	51,222	0,068	0,934
Toplam	7895,108	156			

Tablo 30’a göre öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri öz yeterlik puanları, öğrenim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($F = 0,068$; $p > 0,05$).

3.3.5. Öğretim Deneyimi Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları

Öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri öz yeterlik puanlarının öğretim deneyimlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amacıyla öğretim deneyimi değişkenindeki 6 kategorinin frekansları (N) incelenmiş ve aşağıda Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31. Öğretim Deneyimi Değişkeni için Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Öğretim Deneyimi	N	Sıra Ortalaması	SD	X^2	p
1 yıldan az	15	83,07			
1-5 yıl arası	67	73,52	5	2,948	0,708
6-10 yıl arası	33	89,38			
11-15 yıl arası	14	80,93			
16-20 yıl arası	12	78,54			
21 yıl ve üstü	16	75,38			

Tablo 31’de görüldüğü üzere frekansların kimi kategorilerde düşük olması sebebiyle kategoriler arasındaki karşılaştırmalar parametrik olmayan yöntemlerden Kruskal Wallis testi ile sınanmış; gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (X^2 (SD = 5; N = 157) = 2,948; $p > 0,05$).

3.3.6. Çalışılan Kurum Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları

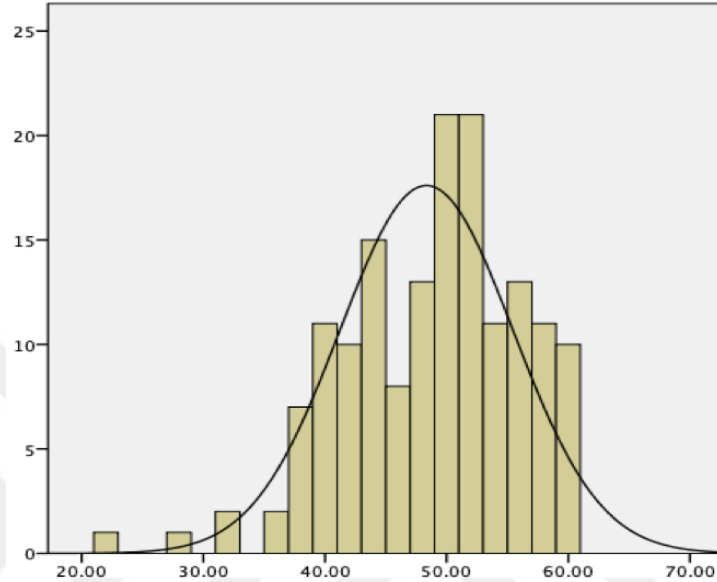
Öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri öz yeterlik puanlarının çalıştıkları kurumlara göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla veri setinin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Bu amaçla çalışılan kurum değişkeninin iki kategorisindeki ölçek puanlarının betimsel istatistikleri hesaplanmış ve ölçek puanlarına Kolmogorov-Smirnov testi uygulanarak normallikleri test edilmiştir (Tablo 32).

Tablo 32. Çalışılan Kurum Değişkeni için Betimsel İstatistikler ve Normallik Testi Sonuçları

Çalışılan Kurum	Yurt içi	Yurt dışı
N	98	59
Ortalama	48,17	48,61
Ortanca	49	50
Mod	49	60
Standart Sapma	6,52	8,05
Çarpıklık Katsayısı (Standart Hatası)	-0,601 (0,244)	-0,554 (0,311)
Basıklık Katsayısı (Standart Hatası)	0,201 (0,483)	-0,462 (0,613)
Kolmogorov-Smirnov Z	0,785	0,690
Sig. (p)	0,568	0,727

Tablo 32 incelendiğinde iki kategorinin de ortalama, ortanca ve mod değerlerinin birbirine yakın olduğu; çarpıklık ve basıklık katsayılarının ise ± 1 sınırından fazla uzakta

olmadığı görülmektedir. Hesaplanan Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları ise anlamsızdır ($p > 0,05$). Buna göre iki değişkenin normallik varsayımını sağladığı görülmüştür. Dağılımın yaklaşık olarak normal olduğu aşağıdaki şekilde görülmektedir (Şekil 13).



Şekil 13. Çalışılan Kurum Değişkenine Göre Ölçek 1 Puanlarının Dağılımı

Bu sebeple çalışılan kurum değişkeni için gruplar arası karşılaştırmada bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Analiz çıktıları Tablo 33'te yer almaktadır.

Tablo 33. Çalışılan Kurum Değişkenine Göre T Testi Sonuçları

Çalışılan Kurum	N	Ortalama	Standart Sapma	SD	t	p
Yurt içi	98	48,17	6,52	155	0,371	0,711
Yurt dışı	59	48,61	8,05			

Tablo 33'e göre öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri öz yeterlik puanları çalıştıkları kurumlara göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > 0,05$).

3.3.7. Alınan Sertifika Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları

Öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri öz yeterlik puanlarının aldıkları sertifikalara göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla veri setinin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Bu amaçla sertifika alma değişkeninin iki kategorisindeki ölçek puanlarının betimsel istatistikleri hesaplanmış ve ölçek puanlarına Kolmogorov-Smirnov testi uygulanarak normallikleri test edilmiş ve aşağıda Tablo 34’te verilmiştir.

Tablo 34. Alınan Sertifika Değişkeni için Betimsel İstatistikler ve Normallik Testi Sonuçları

Alınan Sertifika	Sertifikası var	Sertifikası yok
N	95	62
Ortalama	47,95	48,94
Ortanca	49	49
Mod	49	49
Standart Sapma	7,99	5,53
Çarpıklık Katsayısı (Standart Hatası)	-0,538 (0,247)	-0,213 (0,304)
Basıklık Katsayısı (Standart Hatası)	0,159 (0,490)	-0,740 (0,599)
Kolmogorov-Smirnov Z	1,075	0,513
Sig. (p)	0,198	0,955

Tablo 34 incelendiğinde iki kategorinin de ortalama, ortanca ve mod değerlerinin birbirine yakın olduğu; çarpıklık ve basıklık katsayılarının ise ± 1 sınırı içerisinde olduğu görülmektedir. Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları ise anlamsızdır ($p > 0,05$). Buna göre bu iki değişkenin normallik varsayımı sağladıkları görülmüş ve bu sebeple alınan sertifika değişkeni için gruplar arası karşılaştırmada bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Analiz çıktıları Tablo 35’te yer almaktadır.

Tablo 35. Alınan Sertifika Değişkenine Göre T Testi Sonuçları

Alınan Sertifika	N	Ortalama	Standart Sapma	SD	t	p
Var	95	47,95	7,99	155	-0,85	0,397
Yok	62	48,94	5,53			

Yukarıdaki Tablo 35'e göre öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri öz yeterlik puanları sertifika alma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

3.3.8. Kendini Tanımlama Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları

Öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri öz yeterlik puanlarının kendileri için belirledikleri bilişim teknolojileri yeterlik seviyeleri durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla veri setinin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Bu amaçla kendini tanımlama değişkeninin üç kategorisindeki ölçek puanlarının betimsel istatistikleri hesaplanmış ve ölçek puanlarına Kolmogorov-Smirnov testi uygulanarak normallikleri test edilmiş ve aşağıda Tablo 36'da verilmiştir.

Tablo 36. Kendini Tanımlama Değişkeni için Betimsel İstatistikler ve Normallik Testi Sonuçları

Kendini Tanımlama	1) İyi bilmeyen, yeni başlayan veya acemi	2) Ortalama	3) İleri düzey veya uzman
N	16	99	42
Ortalama	41,82	47,16	53,60
Ortanca	41,5	49	55
Mod	38	49	57
Standart Sapma	6,39	6,63	4,94
Çarpıklık Katsayısı (Standart Hatası)	-0,316 (0,564)	-0,602 (0,243)	-0,692 (0,365)
Basıklık Katsayısı (Standart Hatası)	-0,177 (1,091)	1,140 (0,481)	-0,059 (0,717)
Kolmogorov-Smirnov Z	0,514	1,138	0,879
Sig. (p)	0,954	0,150	0,422

Tablo 36 incelendiğinde üç kategorinin de ortalama, ortanca ve mod değerlerinin birbirine yakın olduğu; çarpıklık ve basıklık katsayılarının ise ± 1 sınırından fazla uzakta olmadığı görülmektedir. Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları ise anlamsızdır ($p > 0,05$). Buna göre bu üç değişkenin normallik varsayımı sağladıkları görülmüş ve bu sebeple kendini tanımlama değişkeni için gruplar arası karşılaştırmada ANOVA kullanılmıştır. ANOVA çıktıları Tablo 37’de yer almaktadır.

Tablo 37. Kendini Tanımlama Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	İkili Karşılaştırmalar
Gruplar arası	1979,138	2	989,569			1-2*
Gruplar içi	5915,971	154	38,415	25,760	,000	1-3*
Toplam	7895,108	156				2-3*

* $<0,01$

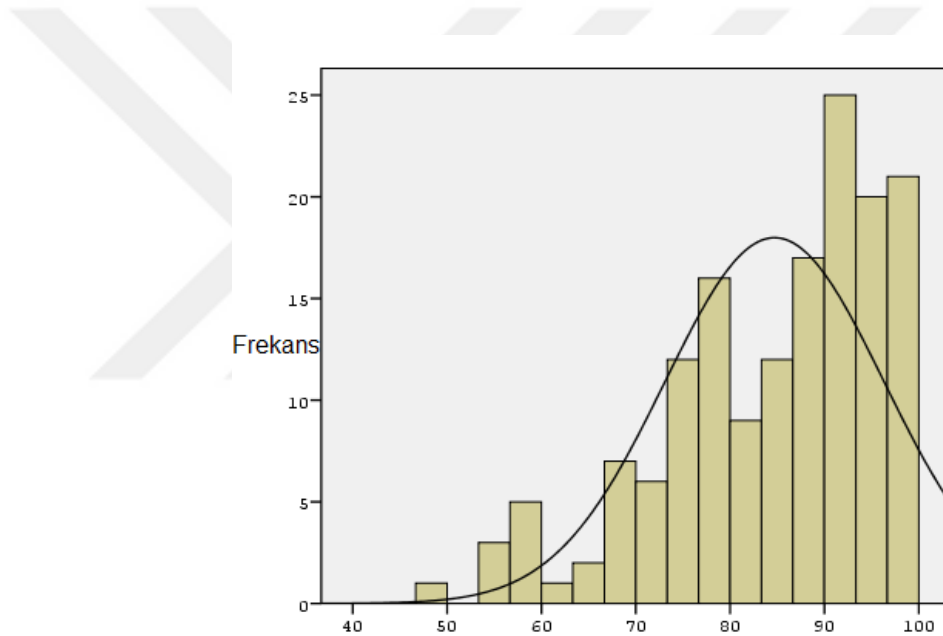
Tablo 37’ye göre öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri öz yeterlik puanları kendileri için belirledikleri bilişim teknolojileri yeterlik seviyeleri durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir ($F = 25,760$; $p < 0,01$).

İkili karşılaştırmalara ait Scheffe testi sonuçları incelendiğinde tüm gruplar arasında 0,01 hata düzeyinde anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farklılıklar Tablo 36’da yer alan ortalamalar üzerinden yapılacak olursa;

- Kendini “Ortalama” düzeyde tanımlayan öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri öz yeterlik puanlarının, kendini “İyi bilmeyen, yeni başlayan veya acemi” olarak tanımlayan öğretim elemanlarının puanlarına kıyasla istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksek olduğu;
- Kendini “İleri düzey veya uzman” olarak tanımlayan öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri öz yeterlik puanlarının, kendini “İyi bilmeyen, yeni başlayan veya acemi” olarak tanımlayan öğretim elemanlarının puanlarına kıyasla istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksek olduğu ve
- Kendini “İleri düzey veya uzman” olarak tanımlayan öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri öz yeterlik puanlarının, kendini “Ortalama” düzeyde tanımlayan öğretim elemanlarının puanlarına kıyasla istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksek olduğu söylenebilir.

3.3.9. Öğretim Elemanlarının Yabancı Dil Öğretimi Alanında Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları

“Öğretim Elemanlarının Bilişim Teknolojilerini Yabancı Dil Öğretiminde Kullanımına Yönelik Öz Yeterlik Algıları Ölçeği”ne ait ortalama, ortanca, mod değerleri ile çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde puanların normal dağıldığı görülmektedir. Çarpıklık katsayısının negatif olması dağılımın sola çarpık olduğuna işaret etse de puanların normal dağılımdan aşırı bir sapma göstermediği söylenebilir. Hesaplanan mod değerinin 92 olması, öğretim elemanlarının ölçekten en sık aldığı puanın 92 olduğu anlamına gelmektedir (Şekil 14).



Şekil 14. Yabancı Dil Öğretimi Alanında Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Toplam Puanları

Aynı ölçekte yer alan 20 maddenin tümü olumlu ifadelerle yapılandırılmıştır. Buna göre ölçekten alınabilecek en düşük puan 1 ve en yüksek puan 100'dür.

Öğretim elemanlarının yabancı dil öğretimi alanında bilişim teknolojileri öz yeterlik algı puanları aşağıda Tablo 38'de verilmiştir.

Tablo 38. Yabancı Dil Öğretimi Alanında Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algı Puanları

Yabancı dil öğretimi alanında bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları	
N	157
Ortalama	84,71
Ortanca	87
Mod	92
Standart Sapma	11,61
Çarpıklık Katsayısı (Standart Hatası)	-0,88 (0,19)
Basıklık Katsayısı (Standart Hatası)	0,30 (0,39)
Ranj	53
Minimum	47
Maksimum	100

Tablo 38 incelendiğinde öğretim elemanlarının ölçekten aldıkları ortalama puanın 84,71 olduğu; en düşük puanın 47 ve en yüksek puanın 100 olduğu; ranjın ise 53 şeklinde hesaplandığı görülmektedir. Öğretim elemanlarının yabancı dil öğretimi alanında bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları ölçeğinden almış oldukları ortalama puan, ölçekten alınabilecek en yüksek puana yakındır. Bu durumda öğretim elemanlarının yabancı dil öğretimi alanında bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarının orta üstü (yükseğe yakın) bir düzeyde olduğu yorumu yapılabilir.

3.3.10. Yaş Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Yabancı Dil Öğretimi Alanında Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları

Öğretim elemanlarının öz yeterlik puanlarının yaşlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla öncelikle veri setinin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Bu amaçla yaş değişkeninin üç kategorisindeki ölçek puanlarının betimsel istatistikleri hesaplanmış ve ölçek puanlarına Kolmogorov-Smirnov testi uygulanarak normallikleri test edilmiş ve aşağıda Tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39. Yaş Değişkeni için Betimsel İstatistikler ve Normallik Testi Sonuçları

Yaş	21-30 yaş aralığı	31-40 yaş aralığı	41 yaş ve üstü
N	71	57	29
Ortalama	85,94	84,39	82,31
Ortanca	89	86	82
Mod	92	78	95
Standart Sapma	12,01	11,34	11,05
Çarpıklık Katsayısı (Standart Hatası)	-1,256 (0,285)	-0,721 (0,316)	-0,325 (0,434)
Basıklık Katsayısı (Standart Hatası)	1,302 (0,563)	0,091 (0,623)	-0,922 (0,845)
Kolmogorov-Smirnov Z	1,315	0,758	0,694
Sig. (p)	0,063	0,613	0,720

Tablo 39 incelendiğinde üç kategorinin de ortalama, ortanca ve mod değerlerinin birbirine yakın olduğu; çarpıklık ve basıklık katsayılarının ise ± 1 sınırından fazla uzakta olmadığı görülmektedir. Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları ise anlamsızdır ($p > 0,05$). Buna göre bu üç değişkenin normallik varsayımı sağladıkları görülmüş ve bu sebeple yaş değişkeni için gruplar arası karşılaştırmada ANOVA kullanılmıştır. ANOVA çıktıları Tablo 40'ta yer almaktadır.

Tablo 40. Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	281,032	2	140,516		
Gruplar içi	20727,490	154	134,594	1,044	0,355
Toplam	21008,522	156			

Tablo 40'a göre öğretim elemanlarının öz yeterlik puanları yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F = 1,044$; $p > 0,05$).

3.3.11. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Yabancı Dil Öğretimi Alanında Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları

Öğretim elemanlarının yabancı dil öğretimi alanında bilişim teknolojileri öz yeterlik puanlarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla veri setinin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Bu amaçla cinsiyet değişkeninin iki kategorisindeki ölçek puanlarının betimsel istatistikleri hesaplanmış ve ölçek puanlarına Kolmogorov-Smirnov testi uygulanarak normallikleri test edilmiştir (Tablo 41).

Tablo 41. Cinsiyet Değişkeni için Betimsel İstatistikler ve Normallik Testi Sonuçları

Cinsiyet	Kadın	Erkek
N	87	70
Ortalama	84,72	84,68
Ortanca	88	86,50
Mod	92	94
Standart Sapma	12,03	11,13
Çarpıklık Katsayısı (Standart Hatası)	-0,939 (0,258)	-0,793 (0,287)
Basıklık Katsayısı (Standart Hatası)	0,123 (0,511)	0,675 (0,566)
Kolmogorov-Smirnov Z	1,481	0,752
Sig. (p)	0,025	0,624

Tablo 41 incelendiğinde iki kategorinin de ortalama, ortanca ve mod değerlerinin birbirine yakın olduğu; çarpıklık ve basıklık katsayılarının ise ± 1 sınırı içerisinde olduğu görülmektedir. Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına bakıldığında ise Erkek kategorisi için hesaplanan Z değerinin anlamlı olmadığı ($z > 0,05$); fakat Kadın kategorisi için hesaplanan Z değerinin anlamlı olduğu görülmektedir ($p < 0,05$). Buna göre Kadın kategorisindeki verinin normal dağılımdan istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği söylenebilir. Buna dayanarak cinsiyet değişkeni için gruplar arası

karşılaştırmada parametrik olmayan (normallik varsayımı gerektirmeyen) Mann-Whitney U testinden yararlanılmıştır. Analiz çıktıları Tablo 42’de yer almaktadır.

Tablo 42. Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	p
Kadın	87	79,93	6954,00	-0,286	0,775
Erkek	70	77,84	5449,00		

Tablo 42’ye göre öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri öz yeterlik puanları cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > 0,05$).

3.3.12. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Yabancı Dil Öğretimi Alanında Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları

Öğretim elemanlarının yabancı dil öğretimi alanında bilişim teknolojileri öz yeterlik puanlarının öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla veri setinin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Bu amaçla öğrenim durumu değişkeninin üç kategorisindeki ölçek puanlarının betimsel istatistikleri hesaplanmış ve ölçek puanlarına Kolmogorov-Smirnov testi uygulanarak normallikleri test edilmiş ve aşağıda Tablo 43’te verilmiştir.

Tablo 43. Öğrenim Durumu Değişkeni için Betimsel İstatistikler ve Normallik Testi Sonuçları

Öğrenim Durumu	Lisans	Yüksek Lisans	Doktora ve Post-doc
N	40	72	45
Ortalama	86,43	84,33	83,78
Ortanca	88	87	86
Mod	87	92	91
Standart Sapma	9,86	12,59	11,48
Çarpıklık Katsayısı (Standart Hatası)	-0,732 (0,374)	-0,905 (0,283)	-0,804 (0,354)
Basıklık Katsayısı (Standart Hatası)	-0,126 (0,733)	0,293 (0,553)	0,131 (0,695)
Kolmogorov-Smirnov Z	0,880	1,123	0,909
Sig. (p)	0,421	0,161	0,381

Tablo 43 incelendiğinde üç kategorinin de ortalama, ortanca ve mod değerlerinin birbirine yakın olduğu; çarpıklık ve basıklık katsayılarının ise ± 1 sınırında olduğu görülmektedir. Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları ise anlamsızdır ($p > 0,05$). Buna göre bu üç değişkenin normallik varsayımı sağladıkları görülmüş ve bu sebeple öğrenim durumu değişkeni için gruplar arası karşılaştırmada ANOVA kullanılmıştır. ANOVA çıktıları Tablo 44’te yer almaktadır.

Tablo 44. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	166,970	2	83,485		
Gruplar içi	20841,553	154	135,335	0,617	0,541
Toplam	21008,522	156			

Tablo 44’e göre öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri öz yeterlik puanları öğrenim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F = 0,617$; $p > 0,05$).

3.3.13. Öğretim Deneyimi Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Yabancı Dil Öğretimi Alanında Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları

Öğretim elemanlarının yabancı dil öğretimi alanında bilişim teknolojileri öz yeterlik puanlarının öğretim deneyimlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amacıyla öğretim deneyimi değişkenindeki 6 kategorinin frekansları (N) incelenmiştir (Tablo 45).

Tablo 45. Öğretim Deneyimi Değişkeni için Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Öğretim Deneyimi	N	Sıra Ortalaması	SD	X^2	p
1 yıldan az	15	88,10			
1-5 yıl arası	67	77,54	5	2,956	0,707
6-10 yıl arası	33	80,36			
11-15 yıl arası	14	89,54			
16-20 yıl arası	12	63,21			
21 yıl ve üstü	16	76,38			

Tablo 45'te görüldüğü gibi fekansların kimi kategorilerde düşük olması sebebiyle kategoriler arasındaki karşılaştırmalar parametrik olmayan yöntemlerden Kruskal Wallis testi ile sınanmış; gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (X^2 (SD = 5; N = 157) = 2,956; $p > 0,05$).

3.3.14. Çalışılan Kurum Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Yabancı Dil Öğretimi Alanında Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları

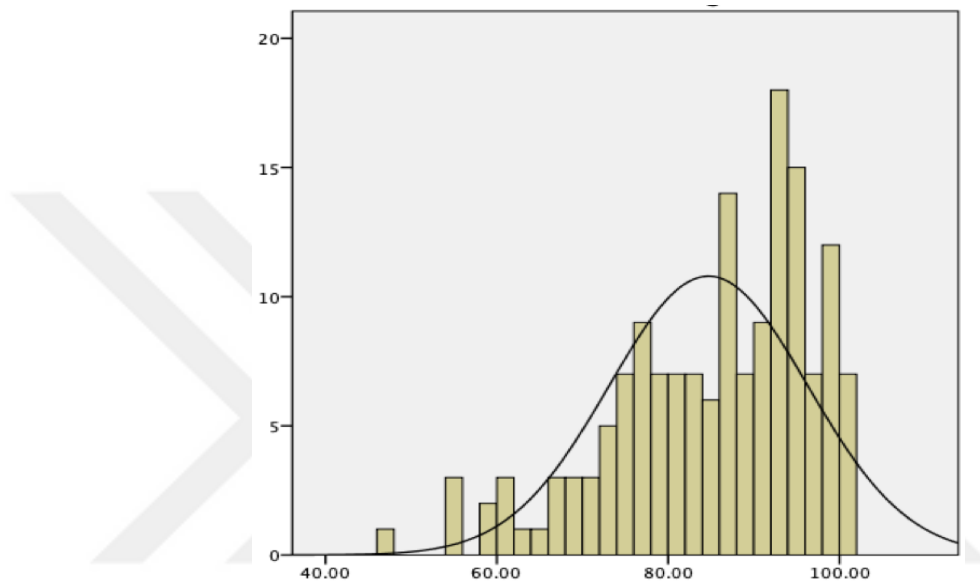
Öğretim elemanlarının yabancı dil öğretimi alanında bilişim teknolojileri öz yeterlik puanlarının çalıştıkları kurumlara göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla veri setinin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Bu amaçla çalışılan kurum değişkeninin iki kategorisindeki ölçek puanlarının betimsel istatistikleri hesaplanmış ve ölçek puanlarına Kolmogorov-Smirnov testi uygulanarak normallikleri test edilmiş ve aşağıda Tablo 46'da sunulmuştur.

Tablo 46. Çalışılan Kurum Değişkeni için Betimsel İstatistikler ve Normallik Testi Sonuçları

Çalışılan Kurum	Yurt içi	Yurt dışı
N	98	59
Ortalama	85,17	83,93
Ortanca	88,50	86
Mod	92	78
Standart Sapma	11,91	11,13
Çarpıklık Katsayısı (Standart Hatası)	-1,077 (0,244)	-0,522 (0,311)
Basıklık Katsayısı (Standart Hatası)	0,748 (0,483)	-0,381 (0,613)
Kolmogorov-Smirnov Z	1,933	0,832
Sig. (p)	0,001	0,493

Tablo 46 incelendiğinde iki kategorinin de ortalama, ortanca ve mod değerlerinin birbirine yakın olduğu; çarpıklık ve basıklık katsayılarının ise ilk kategori haricinde ± 1

sınırından fazla uzakta olmadığı görülmektedir. Hesaplanan Kolmogorov-Smirnov Z değerleri incelendiğinde ise ilk kategorideki değer anlamlı ($p < 0,05$); diğer kategorinin anlamsız olduğu görülmektedir ($p > 0,05$). Buna göre ilk kategori normallik varsayımını sağlamamaktadır. Ancak örneklem sayısının fazla olduğu dikkate alındığında bu sonuç normal kabul edilebilmektedir (Pallant, 2016). Dağılımın yaklaşık olarak normal olduğu aşağıdaki şekilde görülmektedir (Şekil 15).



Şekil 15. Çalışılan Kurum Değişkenine Göre Ölçek 2 Puanlarının Dağılımı

Bu sebeple çalışılan kurum değişkeni için gruplar arası karşılaştırmada bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Analiz çıktıları Tablo 47’de yer almaktadır.

Tablo 47. Çalışılan Kurum Değişkeni için T Testi Testi Sonuçları

Çalışılan Kurum	N	Ortalama	Standart Sapma	SD	t	p
Yurt içi	98	85,17	11,91	155	0,648	0,518
Yurt dışı	59	83,93	11,13			

Tablo 47’ye göre öğretim elemanlarının yabancı dil öğretimi alanında bilişim teknolojileri öz yeterlik puanları çalıştıkları kurumlara göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > 0,05$).

3.3.15. Alınan Sertifika Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Yabancı Dil Öğretimi Alanında Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları

Öğretim elemanlarının yabancı dil öğretimi alanında bilişim teknolojileri öz yeterlik puanlarının aldıkları sertifikalara göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla veri setinin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Bu amaçla sertifika alma değişkeninin iki kategorisindeki ölçek puanlarının betimsel istatistikleri hesaplanmış ve ölçek puanlarına Kolmogorov-Smirnov testi uygulanarak normallikleri test edilmiştir (Tablo 48).

Tablo 48. Alınan Sertifika Değişkeni için Betimsel İstatistikler ve Normallik Testi Sonuçları

Alınan Sertifika	Sertifikası var	Sertifikası yok
N	95	62
Ortalama	84,91	84,40
Ortanca	87	86,50
Mod	92	92
Standart Sapma	11,72	11,51
Çarpıklık Katsayısı (Standart Hatası)	-0,835 (0,247)	-0,970 (0,304)
Basıklık Katsayısı (Standart Hatası)	0,099 (0,490)	0,755 (0,599)
Kolmogorov-Smirnov Z	1,153	1,198
Sig. (p)	0,140	0,113

Tablo 48'e göre iki kategorinin de ortalama, ortanca ve mod değerlerinin birbirine yakın olduğu; çarpıklık ve basıklık katsayılarının ise ± 1 sınırı içerisinde olduğu görülmektedir. Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları ise anlamsızdır ($p > 0,05$). Buna göre bu iki değişkenin normallik varsayımı sağladıkları görülmüş ve bu sebeple gruplar arası karşılaştırmada bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Analiz çıktıları Tablo 49'da yer almaktadır.

Tablo 49. Alınan Sertifika Değişkenine Göre T Testi Sonuçları

Alınan Sertifika	N	Ortalama	Standart Sapma	SD	t	p
Var	95	84,91	11,72	155	0,264	0,792
Yok	62	84,40	11,51			

Tablo 49'a göre öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri öz yeterlik puanları sertifika alma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > 0,05$).

3.3.16. Kendini Tanımlama Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Yabancı Dil Öğretimi Alanında Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları

Öğretim elemanlarının yabancı dil öğretimi alanında bilişim teknolojileri öz yeterlik puanlarının kendileri için belirledikleri bilişim teknolojileri yeterlik seviyelerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla veri setinin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Bu amaçla kendini tanımlama değişkeninin üç kategorisindeki ölçek puanlarının betimsel istatistikleri hesaplanmış ve ölçek puanlarına Kolmogorov-Smirnov testi uygulanarak normallikleri test edilmiş ve aşağıda Tablo 50'de verilmiştir.

Tablo 50. Kendini Tanımlama Değişkeni için Betimsel İstatistikler ve Normallik Testi Sonuçları

Kendini Tanımlama	1) İyi bilmeyen, yeni başlayan veya acemi	2) Ortalama	3) İleri düzey veya uzman
N	16	99	42
Ortalama	78,81	83,62	89,52
Ortanca	77,50	86	92
Mod	60	92	94
Standart Sapma	13,76	10,89	10,94
Çarpıklık Katsayısı (Standart Hatası)	-0,245 (0,564)	-0,726 (0,243)	-1,887 (0,365)
Basıklık Katsayısı (Standart Hatası)	-0,899 (1,091)	-0,064 (0,481)	4,791 (0,717)
Kolmogorov-Smirnov Z	0,521	1,243	1,096
Sig. (p)	0,949	0,091	0,181

Tablo 50 incelendiğinde üç kategorinin de ortalama, ortanca ve mod değerlerinin birbirine yakın olduğu; çarpıklık ve basıklık katsayılarının ise son kategori haricinde ± 1 sınırından fazla uzakta olmadığı görülmektedir. Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları ise anlamsızdır ($p > 0,05$). Buna göre bu üç değişkenin normallik varsayımı sağladıkları

görülmüş ve bu sebeple kendileri için belirledikleri bilişim teknolojileri yeterlik seviyeleri değişkeni için gruplar arası karşılaştırmada ANOVA kullanılmıştır. ANOVA çıktıları Tablo 51’de yer almaktadır.

Tablo 51. Kendini Tanımlama Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	İkili Karşılaştırmalar
Gruplar arası	1648,194	2	824,097			1-3*
Gruplar içi	19360,328	154	125,716	6,555	,002	2-3**
Toplam	21008,522	156				

* $<0,01$

** $<0,05$

Tablo 51’e göre öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri öz yeterlik puanları, kendileri için belirledikleri bilişim teknolojileri yeterlik seviyeleri durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir ($F = 6,555$; $p < 0,01$).

İkili karşılaştırmalara ait Scheffe testi sonuçları incelendiğinde 1 ve 3 numaralı gruplar arasında 0,01 hata düzeyinde; 2 ve 3 numaralı gruplar arasında ise 0,05 hata düzeyinde anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farklılıklar Tablo 50’de yer alan ortalamalar üzerinden yapılacak olursa;

- Kendini “İyi bilmeyen, yeni başlayan veya acemi” olarak tanımlayan öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri öz yeterlik puanları, kendini “İleri düzey veya uzman” olarak tanımlayan öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri öz yeterlik puanlarından istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha düşüktür.
- Kendini “Ortalama” olarak tanımlayan öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri öz yeterlik puanları, kendini “İleri düzey veya uzman” olarak tanımlayan öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri öz yeterlik puanlarından istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha düşüktür.

3.3.17. Öğretim Elemanlarının Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları ile Yabancı Dil Öğretimi Alanında Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının birinci ve ikinci ölçekten almış oldukları toplam puanlara ait betimsel istatistikler aşağıdaki gibidir (Tablo 52).

Tablo 52. Ölçek 1 ve Ölçek 2'den Alınan Toplam Puanlar

	Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları (Ölçek 1)	Yabancı Dil Öğretimi Alanında Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları (Ölçek 2)
N	157	157
Ortalama	48,34	84,71
Ortanca	49	87
Mod	49	92
Standart Sapma	7,11	11,61
Çarpıklık Katsayısı (Standart Hatası)	-0,56 (0,19)	-0,88 (0,19)
Basıklık Katsayısı (Standart Hatası)	0,42 (0,39)	0,30 (0,39)

Verilerin incelenmesi sonucunda ilk ölçek olan “Öğretim Elemanlarının Bilişim Teknolojilerine Yönelik Öz Yeterlik Algıları Ölçeği”ne ait ortalama, ortanca ve mod değerleri incelendiğinde, değerlerin birbirine oldukça yakın oldukları; çarpıklık ve basıklık katsayılarının da ± 1 sınırı içerisinde olduğu belirlenmiştir. Diğer ölçek olan “Öğretim Elemanlarının Bilişim Teknolojilerini Yabancı Dil Öğretiminde Kullanımına Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği” ne ait ortalama, ortanca ve mod değerleri incelendiğinde ise, mod değerinin biraz yüksek olmakla birlikte değerlerin tümünün birbirine yakın olduğu görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık katsayıları ise ± 1 sınırı içerisinde. Buna göre iki ölçekten elde edilen toplam puanlar normal dağılım göstermektedir (Büyüköztürk, 2009). Normallik varsayımının sağlanması sebebiyle iki ölçek arasındaki ilişkiye Pearson Korelasyon Katsayısı ile bakılmıştır (Tablo 53).

Tablo 53. Ölçek 1 ve Ölçek 2 için Pearson Korelasyon Katsayısı

Ölçek 1	Pearson Korelasyon Katsayısı	Ölçek 2
		0,665**
	p	0,000

**0,01

Hesaplanan katsayı değeri 0,67'dir ve 0,01 hata düzeyinde anlamlıdır. Buna dayanarak iki ölçekten elde edilen puanlar arasında pozitif yönde ve orta üstü düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir.

3.3.18. Öğretim Elemanlarından Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algısı Düşük ve Yüksek Düzeyde Olanları Belirleyen Değişkenler

Bu alt problemin çözümünde, bağımlı değişkenin kategorik olduğu durumlara uygun bir yöntem olan lojistik regresyon kullanılmıştır. Bu amaçla, bilişim teknolojileri öz yeterlik algısı ölçeğinden elde edilen toplam puanlar, yüksek ve düşük öz yeterlik puanına sahip olanlar şeklinde düşünülerek yapay iki kategorili hâle getirilmiştir. Oluşturulan bu iki kategorili değişken bağımlı değişken olarak ele alınırken; yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, öğretim deneyimi, çalışılan kurum, alınan sertifika ve kendileri için belirledikleri bilişim teknolojileri yeterlik seviyesi değişkenleri bağımsız değişkenler olarak analize tek seferde dâhil edilmiş ve bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Aşağıdaki Tablo 54'te bağımsız değişkenlere ait regresyon katsayısı (B), Wald istatistiği, serbestlik derecesi (sd), anlamlılık düzeyi (p) ve odd oranları yer almaktadır.

Tablo 54. Bağımsız Değişkenlere Göre Öz Yeterlik Algısı Düşük ve Yüksek Olanların Belirlenmesi

Bağımsız Değişkenler	B	Wald	sd	p	Odd Oranı
Yaş	-0,507	0,994	1	0,319	0,602
Cinsiyet	0,577	1,069	1	0,301	1,781
Öğrenim Durumu	-0,373	0,913	1	0,339	0,689
Öğretim Deneyimi	0,229	0,725	1	0,394	1,257
Alınan Sertifikalar	0,750	1,534	1	0,216	2,117
Çalışılan Kurum	0,313	0,582	1	0,446	1,367
Kendini Tanımlama	1,581	9,408	1	0,002	4,860
Sabit	-2,135	2,108	1	0,147	0,118

Tablo 54'e göre, bağımsız değişkenler içerisinde yalnızca "Kendini Tanımlama" değişkenine ait B değeri anlamlıdır ($p < 0,01$). Bu bulguya dayanarak öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarını sadece öğretim elemanlarının kendileri için belirledikleri bilişim teknolojileri yeterlik seviyesi anlamlı şekilde yordamaktadır. Bu değişkene ait B değerinin pozitif olması, öğretim elemanlarından bilişim teknolojileri öz yeterlik algısı yüksek olanların görülme olasılığını yükseltmektedir. Bu değişkene ait odd oranı ise 4,86 olarak hesaplanmıştır. Buna göre "Kendini Tanımlama" değişkenindeki bir birimlik artış, bilişim teknolojileri öz yeterlik algısının yüksek olma olasılığını 4,86 kat artırmaktadır. Analiz sonunda oluşturulacak denklem ise $U = -2,135 + (1,581 * \text{Kendini Tanımlama})$ şeklindedir.

3.3.19. Öğretim Elemanlarından Yabancı Dil Öğretimi Alanında Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algısı Düşük ve Yüksek Düzeyde Olanları Belirleyen Değişkenler

Bir önceki alt probleme benzer şekilde bu alt problemin çözümünde de lojistik regresyon kullanılmıştır. Bu amaçla, "Öğretim elemanlarının bilişim teknolojilerini yabancı dil öğretiminde kullanımına yönelik öz yeterlik algısı ölçeği"nden elde edilen toplam puanlar yapay iki kategorili hâle getirilmiştir. Analizde bağımlı değişken olarak bu kategorik değişken ve bağımsız değişkenler olarak da yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, öğretim deneyimi, çalışılan kurum, alınan sertifika ve kendileri için belirledikleri bilişim teknolojileri yeterlik seviyesi ele alınmıştır. Aşağıdaki Tablo 55'te bağımsız değişkenlere ait regresyon katsayısı (B), Wald istatistiği, serbestlik derecesi (sd), anlamlılık düzeyi (p) ve odd oranları yer almaktadır.

Tablo 55. Bağımsız Değişkenlere Göre Yabancı Dil Öğretimi Alanında Öz Yeterlik Algısı Düşük ve Yüksek Olanların Belirlenmesi

Bağımsız Değişkenler	B	Wald	sd	p	Odd Oranı
Yaş	-0,734	3,316	1	0,069	0,480
Cinsiyet	-0,247	0,363	1	0,547	0,781
Öğrenim Durumu	-0,358	1,450	1	0,229	0,699
Öğretim Deneyimi	0,219	1,145	1	0,284	1,245
Alınan Sertifikalar	0,227	0,253	1	0,615	1,255
Çalışılan Kurum	0,563	2,042	1	0,153	1,756
Kendini Tanımlama	1,311	11,295	1	0,001	3,711
Sabit	0,173	0,021	1	0,884	1,189

Yukarıdaki tabloya göre, bağımsız değişkenlerden yine yalnızca “Kendini Tanımlama” değişkenine ait B değeri anlamlıdır ($p < 0,01$). Bu bulguya dayanarak öğretim elemanlarının yabancı dil öğretimi alanında bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarını sadece öğretim elemanlarının kendileri için belirledikleri bilişim teknolojileri yeterlik seviyesi anlamlı şekilde yordamaktadır. Bu değişkene ait odd oranı 3,711 olarak hesaplanmıştır. Buna göre “Kendini Tanımlama” değişkenindeki bir birimlik artış, bilişim teknolojileri öz yeterlik algısının yüksek olma olasılığını 3,71 kat artırmaktadır. Analiz sonunda oluşturulacak denklem ise $U = 0,173 + (1,311 * \text{Kendini Tanımlama})$ şeklindedir.

4. BÖLÜM

TARTIŞMA

4.1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya katkı sağlayan yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının cevapladıkları anket ve ölçek sonuçlarından elde edilen bulgular ayrı ayrı tartışılmaktadır.

4.2. ANKET BULGULARININ TARTIŞILMASI

4.2.1. Öğretim Elemanlarının Kullandıkları Bilişim Teknolojileri ve Kullanım Sıklıkları

Daha önceki bölümde de bahsedildiği gibi araştırma bulguları yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının en sık kullandıkları bilişim teknolojilerini taşınabilir bellekler, e-posta, arama motorları, kelime işlemci yazılımları, sunum hazırlama yazılımları, çevrim içi sözlükler, sosyal paylaşım siteleri, tarayıcılar ve anti virüs yazılımları olarak ortaya koymaktadır. Usluel ve Seferoğlu'nun (2003) çalışmaları da bu bulguları desteklemektedir. İlgili çalışmada, öğretim elemanlarının sırasıyla sözcük işlemciler, e-posta, internet kaynaklarında arama-tarama, elektronik tablola ve sunum programlarında kendilerini rahat hissettikleri ve dolayısıyla bunları sıklıkla kullandıkları sonucuna varılmıştır. John (2015) de benzer olarak eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının Excel, Word, PowerPoint gibi Microsoft Office programlarında interneti kullanmalarına oranla daha yetkin oldukları sonucuna varmıştır. Turel'in (2014) çalışmasının bulguları da bu çalışma ile örtüşmektedir. E-posta, internet, kelime işlemciler ve sunum programları öğretim elemanlarının kendilerini en iyi hissettikleri ve sık kullandıkları teknolojik araçlar olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca Usluel, Mumcu ve Demiraslan (2007) da Ankara'da bulunan okullarda çalışan farklı branşlardaki öğretmenler üzerinde uyguladıkları çalışmalarında öğretmenlerin günlük basit işlerinde en çok internet, e-posta ve kelime işlemci uygulamaları kullandıklarını

vurgulamışlardır. Demiralay (2008) farklı branşlardaki öğretmen adaylarına uyguladığı çalışmada katılımcıların en çok kullandıkları bilgisayar uygulamalarının iletişim programları ve kelime işlemciler olduğunu belirtmiştir. Çuhadar ve Yücel (2010) de çalışmalarında öğretmen adaylarının en sık kullandıkları bilişim teknolojilerinin kelime işlem yazılımları, müzik programları, SMS, ve web tarayıcıları olduğu sonucuna varmışlardır.

Bu çalışmanın bulguları katılımcı öğretim elemanlarının en az sıklıkla kullandıkları bilişim teknolojilerinin ise sırasıyla; sanal oyunlar, webfolyolar / rubrikler, sanal görüşme odaları, veri tabanı yazılımları, video konferanslar ve vikiler olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Usluel ve Seferoğlu (2003) da çalışmalarında eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının tarayıcı, web sayfası hazırlama, veri tabanı konularında katılımcıların kullanım düzeylerinin düşük olduğunu görmüş ve ileri düzeyde kullanılan programların en sık kullanılan programlar olduğu varsayımından hareketle söz konusu bu programların da az kullanıldığı sonucuna varılabileceğini belirtmişlerdir. Usluel, Mumcu ve Demiraslan (2007) da benzer olarak katılımcıların en az kullandıkları bilişim teknolojilerinin masaüstü yayıncılık, veri tabanları, grafik ve çizim programları olduğunu belirtmektedir. Demiralay'ın (2008) çalışmasında da katılımcıların en az kullandıkları programlar web tasarım programları ve veri tabanı programları olarak belirtilmiştir.

Ancak, İşman (2002) çalışmasında öğretim elemanlarının kelime işlemci ve sunum programları, internet, tarayıcı ve yazıcı gibi araçları hiç kullanmadıklarını saptamıştır. İlgili çalışmanın bulgularının diğerlerinden farklı olmasının sebebinin çalışmanın yapıldığı zaman dilimiyle ilgili olduğu düşünülebilir; çünkü zamanla gelişen teknoloji ile öğretim elemanlarının bu konudaki bilgi ve deneyimleri değişebilir. Ayrıca, çalışmaların çoğunun sonuçlarının örtüştüğü görülmekte ancak çoğunda benzer araçların kullanımının incelenmesine rağmen bazı çalışmalarda farklı araçlardan da bahsedildiği görülmektedir. Bu değişikliklerin de gün geçtikte değişen ve gelişen farklı teknolojik uygulamalardan kaynaklandığını düşünmek mümkündür.

4.2.2. Öğretim Elemanlarının Bilişim Teknolojilerini Kullanım Amaçları ve Sıklıkları

Çalışma bulgularına göre, tüm katılımcılar dersler ile ilgili materyal bulma, ders materyali hazırlama, öğrencileri motive etme ve etkinlik hazırlama amacıyla bilişim teknolojilerini öğretim ortamlarında farklı sıklıklarla da olsa etkin bir şekilde kullanmaktadırlar. Bununla birlikte, öğrenciler ile grup çalışması yapma, öğrencilere dönüt verme, ödev verme ve öğrencileri notlandırma amaçları için de daha az sıklıkla da olsa kullandıkları sonucuna varılmıştır. Bu çalışmanın bulguları ile katılımcıların en az sıklıkla kullandıkları amacın yoklama alma olduğu anlaşılmaktadır. Elde edilen sonuçlara benzer olarak Karakaya (2010) İngilizce öğretmenleri üzerinde uyguladığı çalışmada katılımcıların bilişim teknolojilerini %96,6'sının ders ile ilgili materyal bulma, %71,3'ünün ders ile ilgili materyal hazırlama, %59,8'inin ödev verme, %39,1'inin ise öğrencilere dönüt verme amacıyla kullandıklarını belirtmiştir.

Bu çalışmanın bulgularına benzer olarak Usluel ve Seferoğlu'nun (2003) çalışmalarında öğretim elemanlarının bilgisayarı en sık web'de tarama, iletişim amaçlı, ders notları hazırlama, ve ölçme ve değerlendirme amacıyla kullandıkları sonucuna varılmıştır. Ancak, öğretim elemanlarının ders esnasında bilgisayar kullanmadıklarının saptanması ilgi çekicidir. Bu bulgu, alt yapı ve donanım eksikliği ile ilişkilendirilmiştir. Bununla birlikte, Turel (2014) de çalışmasında bilişim teknolojilerinin en sık kullanım amacı olarak iletişim (e-posta vb.), internette arama ve ders notları hazırlama olduğu sonucuna varmıştır. Aslan ve Zhu (2016) da benzer olarak öğretmen adaylarının en sık internette araştırma yapmak için arama motorlarını, sunum hazırlamak için sunum programlarını ve ders anlatmak için projektörleri kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. İlgili çalışmalarda bahsi geçen ders notları hazırlamanın, bu çalışmadaki ders materyali hazırlama ve etkinlik hazırlama maddeleriyle, internette arama yapmanın ise dersler ile ilgili materyal bulma maddelerine karşılık geldiği düşünülebilir.

Tüm bulgular değerlendirildiğinde kullanılan bilişim teknolojileri araçlarının tamamına yakınının öğretim elemanları tarafından çoğunlukla ders öncesi hazırlık aşamasında kullanıldığı görülmektedir. Ders öncesi hazırlık aşamasında öğretim elemanlarının bireysel çalışmaları ve çoğunlukla bu zamanlarda bilişim teknolojilerini kullanmaları dikkat çekicidir. Bu durumun, derslikteki donanım eksikliklerinden ya da öğretim

elemanlarının öz yeterliklerinin düşük olduğu konular üzerinde öğrencilerinin önünde çalışmak istememelerinden kaynaklandığı sonucuna varılabilir.

4.3. ÖLÇEK BULGULARININ TARTIŞILMASI

4.3.1. Öğretim Elemanlarının Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları

Bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları yükseğe yakın olarak belirlenmiştir. Bu bulgunun, katılımcıların bilişim teknolojileri konusunda kendilerine güvendikleri ve genel anlamda günlük hayatlarında birçok teknolojiyi kullanabildikleri anlamına geldiği söylenebilir. Anket formundan elde edilen bulgular da bunu desteklemektedir. Anket formundan elde edilen verilere göre katılımcıların en çok kullandıkları bilişim teknolojileri olarak öne çıkan e-posta, tarayıcı, çevrim içi sözlükler, arama motorları, sosyal paylaşım siteleri, anti virüs yazılımları, kelime işlemci yazılımları, hesaplama yazılımları, sunum hazırlama yazılımları ve taşınabilir bellekler, bu ölçek sonuçlarına göre de katılımcıların öz yeterliklerinin en fazla olduğu bilişim teknolojileri olarak görülmektedir. Bu sonuca benzer olarak Usluel ve Seferoğlu (2003) bilgisayarın öğretim elemanlarının yaşamlarına girdiğini ve bazen teknik destek eksikliği hissetmelerine rağmen öz yeterlik algılarının yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Bütün Kuş (2005) öğretmenlerin, Zehir Topkaya (2010) da öğretmen adaylarının bilgisayar öz yeterlik algılarının çok yüksek olmasa da yükseğe yakın olduğunu vurgulamaktadırlar. Ekşi (2012) de çalışmasında İngilizce okutmanlarının bilgisayar öz yeterlik algılarının yüksek olduğunu saptamıştır. Adalier (2012) çalışmasında Türkçe ve İngilizce öğretmenlerinin bilgisayar öz yeterlik algılarını karşılaştırmış, her ne kadar İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik algıları daha yüksek çıksa da her iki grubun da öz yeterlik algılarının yüksek olduğunu belirtmektedir. Bahsi geçen çalışmalar yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin değil, farklı branşlara ilişkin çalışmalardır. Ancak benzer sonuçlara ulaşıldığı için diğer branşlarda olduğu gibi yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan öğretim elemanlarının genel olarak günlük yaşamlarında birçok bilişim teknolojisi konusunda bilgi sahibi olduklarını ve bilgi sahibi oldukları bilişim teknolojilerini de sıklıkla kullandıklarını söylemek mümkündür.

4.3.2. Yaş Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları

Çalışmadan elde edilen bulgular, yaş değişkeninin bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarında anlamlı bir fark yaratmadığını ortaya koymuştur. Bu bulguya benzer olarak Zehir Topkaya (2010) da çalışmasında yaş değişkeni için anlamlı bir fark bulamamış, ancak bilgisayar deneyiminin bilişim teknolojisi öz yeterlik algısını önemli ölçüde etkilediği sonucuna varmıştır. Ekşi (2012) de çalışmasında yaş değişkenine dair anlamlı bir fark olmadığını belirtmiştir. Bunların yanında Adalier'in (2012) çalışmasında yaş arttıkça bilgisayar öz yeterliğinin de arttığı görülmüş ve bu sonucun katılımcıların deneyimleri ile ilgili olabileceği düşünülmüştür. Ancak Bütün Kuş'un (2005) çalışmasında ise kıdem arttıkça bilgisayar öz yeterliğinin düştüğü belirlenmiştir.

Tüm bu sonuçlar değerlendirildiğinde öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri öz yeterlik algı düzeylerinde yaş değişkeninin kendi başına anlamlı bir fark yaratmadığı söylenebilir. Pajares'in (2002) vurguladığı gibi kişilerin öz yeterlik inançları konu ile ilgili bilgi ve beceri düzeyi ile doğrudan ilişkilidir. Aşkar ve Umay (2001) da kullanım sıklığının öz yeterlik inancı üzerindeki olumlu ilişkisinden bahsetmektedirler. Bu bulgular da dolaylı yoldan yaş ile ilişkilendirilebilir. Dolayısıyla bilişim teknolojileri ile ilgili geçirilen zamanın çeşitli teknolojiler konusunda deneyimi arttıracak için öz yeterliliği de arttırabileceğini düşünmek mümkündür.

4.3.3. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları

Çalışmadan elde edilen bulgular, erkek katılımcıların bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Berkant (2016) ve Zehir Topkaya (2010) da öğretmen adayları ile yaptığı çalışmalarında benzer olarak erkek öğretmen adaylarının bilgisayar öz yeterlik düzeylerinde kadın adaylara göre anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çetin ve Güngör (2014) de erkek öğretmenlerin bilgisayar kullanma düzeylerinde kadın öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli buldukları sonucuna ulaşmıştır. Adalier'in (2012) çalışmasında her ne kadar erkek katılımcıların bilgisayar öz yeterlikleri kadın katılımcılara göre daha yüksek bulunsa da bu sonucun

istatistiksel olarak anlamlı olmadığı vurgulanmaktadır. Özdemir (2017) de erkek Türkçe öğretmenlerinin teknoloji yeterliliğinin kadın öğretmenlerden yüksek olduğunu ancak aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını belirtmektedir. Bunların yanında, Bütün Kuş (2005), Kutluca ve Ekici (2010), Korkut ve Akkoyunlu (2008) yaptıkları çalışmalarda cinsiyet değişkeni ile ilgili istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığını belirtmektedir.

Tüm bu veriler değerlendirildiğinde, erkek öğretim elemanlarının kadın öğretim elemanlarına göre bilişim teknolojileri konusunda öz yeterlik algılarının her zaman istatistiksel olarak anlamlı olmasa da daha yüksek düzeyde olduğu şeklinde yorumlamak mümkündür. Bu sonucun çalışmalara göre farklılık göstermesi, çalışmalara katkı sağlayan erkek katılımcıların ilgi, beceri ve motivasyon düzeyleri ile ilişkilendirilebilir.

4.3.4. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları

Öğretim elemanlarının öğrenim durumlarının, bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarında herhangi bir etkisi olmadığı bu çalışmanın bulgularında açıkça görülmektedir. Alanyazında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarının öğrenim durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini araştıran bir çalışmaya ulaşamamıştır. Ancak Baş (2011) çalışmasında ilköğretim öğretmenlerinin eğitsel internet kullanımı öz yeterlik algılarını farklı değişkenlere göre incelemiş ve lisansüstü eğitimi mezunu öğretmenlerin eğitsel internet kullanımı öz yeterlik inançlarının lisans ve yüksekokul mezunu öğretmenlere göre istatistiksel olarak daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna varmıştır. Bayrak ve Hırça (2016) da çalışmalarında Fatih projesi hizmet içi eğitimine katılan öğretmenlerin teknolojik öz yeterliklerini incelemişler ve öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını vurgulamışlardır. Benzer olarak Güneş ve Buluç (2017) sınıf öğretmenlerinin teknoloji kullanımları ve öz yeterlik algılarını farklı değişkenlere göre incelemişler ve her iki alanda da öğrenim durumunun istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna varmışlardır. Bahsedilen son iki çalışmanın sonuçları bu çalışma sonuçları ile örtüşmektedir. Her ne kadar

araştırmalar tam anlamıyla aynı alan üzerinde olmasa da öğretim elemanlarının teknoloji ve öz yeterlikleri ile ilgili olmaları açısından bu çalışma ile karşılaştırılabilir ve öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarının öğrenim durumları değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna varılabilir. Ayrıca, öğrenim durumu değişkeninin anlamlı fark yaratmamasının nedeni olarak, katılımcıların aldığı lisans eğitiminin bilişim teknolojileri konusunda gerekli becerileri kazandırdığı ya da lisansüstü eğitimin bu konuda lisans eğitiminin üzerine bilgi ve beceri koyamadığı düşünülebilir.

4.3.5. Öğretim Deneyimi Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları

Bu çalışmanın bulgularına göre öğretim deneyimi, öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri öz yeterlik algı düzeyleri üzerinde etkili değildir. Alanyazındaki bazı çalışmalarda (eliköz, Bulut ve eliköz, 2018; Bütün Kuş, 2005; Baş, 2011) öğretim deneyimi arttıca bilgisayar öz yeterlik düzeyinin ve teknoloji kullanımının azaldığı sonucuna ulaşılmış ve bu durumun genel olarak yaş ile ilişkilendirilerek daha genç öğretmenlerin teknolojiye maruz kalma sürelerinin fazla olmasından kaynaklanabileceği düşünülmüştür. Güneş ve Bulu'un (2017) alışmalarında ise mesleki kıdem ile teknoloji kullanımı arasında anlamlı bir fark olmadığı ancak öz yeterlik algıları ile anlamlı bir fark olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, teknoloji kullanımının öz yeterlik inancını yordadığı sonucuna varılmıştır. Bahsedilen çalışmaların sonuçları bu çalışma ile örtüşmemektedir.

Tüm bulgular değerlendirildiğinde öğretim deneyiminin niteliğine dikkat etmek gerektiği söylenebilir; çünkü teknoloji kullanımı arttıca bilişim teknolojileri öz yeterliliğinin de arttığı bilinmektedir. Öğretim hayatı boyunca bilişim teknolojilerini kullanmayan bir öğretim elemanının, bilişim teknolojileri öz yeterlik algısının öğretim deneyimi ile farklılaşamayacağı düşünülebilir. Bunun aksine, öğretim hayatı boyunca bilişim teknolojilerini kullanan bir öğretim elemanının ise mesleki deneyimi arttıca bilgi ve becerilerinin artacağını ve dolayısıyla bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarının da ykseleceğini tahmin etmek zor olmamaktadır. Alanyazındaki diğer çalışmaların

farklı alanlar ile yapıldığından hareketle bulguların örtüşmemesinin bir nedeninin de alan farklılığı olduğunu düşünmek mümkündür.

4.3.6. Çalışılan Kurum Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları

Bu çalışmaya katkı sağlayan öğretim elemanlarının çalışmakta olduğu kurumlar, araştırma bulgularına göre bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarında anlamlı bir değişikliğe yol açmamaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında hem yurt içinde hem de yurt dışında çalışan öğretim elemanları ile ilgili bir çalışma henüz bulunmadığı için bu konuda herhangi bir çalışmanın bulguları ile karşılaştırmak mümkün değildir. Ancak, Öztürk'ün (2015) yalnızca yurt dışında farklı kurumlarda yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenler ile bir çalışması bulunmaktadır. Bu çalışmada öğretmenlik öz yeterlik inançları açısından kurum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Lisede çalışan öğretmenlerin ilkokul, ortaokul, üniversite ve dil kurslarında çalışanlara göre daha yüksek öz yeterlik inancına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı çalışmada öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarda ise kurum değişkenine göre herhangi bir fark bulunamamıştır. Bu anlamda bu çalışmanın sonuçları ile örtüştüğü söylenebilir.

Tüm bulgular göz önüne alındığında bu çalışmaya katılan öğretim elemanlarının çalıştıkları kurumların belirgin bir şekilde bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarına katkı sağlamadığı düşünülebilir. Yurt içi ve yurt dışında bu çalışmaya katkı sağlayan öğretim elemanlarının çalıştıkları kurumların çeşitliliği düşünüldüğünde ise öğretim elemanlarının çalıştıkları kurumun değil bireysel çabalarının bu anlamda öz yeterliklerine katkı sağladığı sonucuna varmak mümkündür.

4.3.7. Alınan Sertifika Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları

Bu çalışma, son yıllarda yabancı dil olarak Türkçe öğretimine artan talepler dolayısıyla birçok üniversite tarafından vermeye başlanılan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifika Programı”nın bilişim teknolojileri öz yeterlik algısına etkisini araştırmış ve bu

programın bilişim teknolojileri öz yeterlik algısı üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığını ortaya çıkarmıştır. İlgili sertifika programı üzerine bir araştırma yapan Öztürk (2015) çalışmasında bu sertifikayı iki farklı değişkene göre incelemiş ve sertifika programının öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algılarını olumlu yönde etkilediği ancak öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlara bir etkisi olmadığı sonucuna varmıştır. Bütün Kuş (2005) ise çalışmasında öğretmenlerin aldıkları hizmet-içi eğitimin bilgisayar öz yeterlik inançlarını olumlu yönde etkilediğini saptamıştır.

Aşkar ve Umay'ın (2001) vurguladığı gibi bireylerin bilgisayar deneyimleri ve kullanım sıklıkları bilgisayar öz yeterlik inançlarını olumlu yönde etkilemektedir. Dolayısıyla, ilgili sertifikanın bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarında herhangi bir etkiye sahip olmaması, mevcut sertifika programlarının bilişim teknolojileri konusunda beklenen ve yeterli katkıyı sağlayamadığının bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Ayrıca, öz yeterlik algısının deneyim ile ilişkisinden yola çıkarak, bu programlarda bilişim teknolojileri derslerinin teoride kaldığı ve pratik olarak bilişim teknolojilerini uygulayamayan öğretim elemanlarının da öz yeterliklerinin artmadığı sonucuna varmak mümkündür.

4.3.8. Kendini Tanımlama Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları

Bir önceki bölümde bahsedilen bulgulardan da anlaşılacağı üzere kendini tanımlama değişkeni bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları üzerinde oldukça anlamlı farklılıklar ortaya koymaktadır. Aşkar ve Umay'ın (2001) da belirttiği gibi bilgisayar deneyimleri ve kullanım sıklıkları öz yeterlik algılarını olumlu etkilemektedir. Kendini, bilişim teknolojileri alanında “ileri düzey ve uzman” olarak tanımlayan katılımcıların bilgisayar okuryazarlıklarının ve bilgisayar deneyimlerinin de diğer katılımcılara göre fazla olduğunu söylemek mümkündür. Bilişim teknolojileri öz yeterlik puanlarının bilgisayar deneyimlerine bağlı olarak kendini tanımlama düzeyleri ile doğru orantılı bir şekilde düşmesi de ilgili çalışmaların (Zehir Topkaya, 2010) bulguları ile örtüşmektedir. Ayrıca, Çuhadar ve Yücel (2010) de çalışmalarında bilgi ve iletişim teknolojileri ile ilgili bilgi ve deneyim eksikliğinin öğretmen adaylarının kendilerine olan inançlarını olumsuz yönde etkileyen etmeler arasında olduğunu vurgulamaktadır. Tüm bu

bulgulardan yola çıkarak kendini tanımlama değişkenin katılımcıların bilişim teknolojileri ile ilgili bilgi ve deneyimleri ile yakından bağlantılı olduğu ve kendini tanımlama düzeylerinin bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları üzerinde en belirleyici etmenlerden biri olduğunu söylemek mümkündür.

4.3.9. Öğretim Elemanlarının Yabancı Dil Öğretimi Alanında Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları gibi yabancı dil öğretimi alanında bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarının da yükseğe yakın olarak bulunması, ilgili öğretim elemanlarının yabancı dil öğretimi ile ilgili birçok teknoloji uygulaması hakkında bilgi sahibi oldukları ve bu teknolojileri öğretim ortamında kullandıkları ya da kullanabilecekleri yönünde olumlu düşüncelere sahip oldukları anlamına gelmektedir. Anket sonuçlarında da anlaşıldığı üzere katılımcıların birçoğu bilişim teknolojilerini öğretim amacıyla sıklıkla kullanmaktadır. Dolayısıyla, anketten elde edilen bulgular da bu sonucu desteklemektedir. Zehir Topkaya (2010) çalışmasında İngilizce öğretmen adaylarının bilgisayar öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olmadığı, orta düzeyde olduğu sonucuna varmıştır. Adalier (2012) ise çalışmasında Türkçe ve İngilizce öğretmen adaylarının bilgisayar öz yeterliliklerini karşılaştırmış ve İngilizce öğretmen adaylarının Türkçe öğretmen adaylarına göre daha yüksek puanlar aldıklarını vurgulamıştır. Bütün Kuş (2005) farklı branşlardaki öğretmenlerin bilgisayar öz yeterlik inançlarını karşılaştırmış ve matematik, fen bilgisi ve yabancı dil öğretmenlerinin lehine sonuçlar olduğunu belirtmiştir. Çuhadar ve Yücel (2010) de çalışmalarında yabancı dil öğretmeni adaylarının birçoğunun (%82) öğretim amaçlı bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımı konusunda kendilerini yüksek oranda yeterli bulduklarını ifade etmiştir. Ekşi (2012) de İngilizce okutmanlarının kendilerini bilgi ve bilgisayar okuryazarlığı konusunda oldukça yeterli bulduklarını vurgulamıştır. Teke ve Özkılıç (2016) farklı bölümlerdeki öğretmen adaylarının eğitim amaçlı sosyal ağ ve internet kullanma öz yeterlik algılarını incelemiş her iki alanda da Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü öğrencilerinin lehine, Türkçe Eğitimi Bölümü öğrencilerinin aleyhine sonuçlara ulaşsa da İngilizce öğretmen adaylarının da puanlarının ortalamanın üstünde olduğu bulgulardan

anlaşılmaktadır. Görüldüğü üzere yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanları ile alanyazında bu konuda yeterli çalışma bulunmamaktadır. Bu sebeple, daha çok çalışma olduğu için özellikle İngilizce olmak üzere yabancı dil öğretmenleri ile yapılan çalışmalara bakılırsa birçok çalışmanın bulgularının bu çalışmanın bulguları ile örtüştüğü görülebilir.

Tüm bu bulgular değerlendirildiğinde yabancı dil öğretmenlerinin öğretim amaçlı bilişim teknolojilerini kullanma konusunda yeterli bilgi, donanım ve motivasyona sahip olduklarını söylemek mümkündür; çünkü Akkoyunlu ve Kurbanoglu'nun (2003) da vurguladığı gibi öz yeterlik, motivasyon ve başarı birbiriyle yakından ilişkilidir. Bununla birlikte, öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarının da yüksek düzeyde olduğu bulgusundan yola çıkarak temel öz yeterlik algısına sahip olan katılımcıların özel amaca yönelik de kendilerini daha rahat hissettikleri sonucuna varılabilir.

4.3.10. Yaş Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Yabancı Dil Öğretimi Alanında Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları

Bu çalışmanın bulgularına göre öğretim elemanlarının yaşının yabancı dil öğretimi alanında bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları üzerinde herhangi bir etkisi yoktur. Alanyazında Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi alanında bu konuda çalışma olmadığı için diğer yabancı dillerin öğretilmesi alanındaki çalışmalara bakılmış ve birçok çalışmanın bulgularının bu çalışmanın bulgularıyla örtüştüğü görülmüştür. Orhan ve Tekin (2019) çalışmasında İngilizce okutmanlarının teknoloji yeterliklerinin yaş değişkenine bağlı olmadığı sonucuna varmışlardır. Korkut ve Akkoyunlu (2008) da yabancı dil öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığını araştırmış ve sınıf değişkeninin anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna varmışlardır. Sınıf değişkenin yaş ile ilişkili olduğu düşünüldüğünde bulguların örtüştüğü söylenebilir. Ancak, Kozikoğlu (2013) çalışmasında öğretim elemanlarının yaşlarının İngilizce öğretiminde bilgisayar kullanımına ilişkin tutumlarını anlamlı bir şekilde etkilediği sonucuna varmıştır. İlgili çalışmaya göre 36 yaş ve üstü katılımcıların yeniliklere karşı daha fazla direnç gösterdikleri ve bilgisayar kullanımını işlevsel olarak gerçekleştiremedikleri sonucuna

ulaşmışlardır. Ayrıca, bu sonucun ilgili katılımcıların bilgisayar bilgi ve becerisinin yeterli olmamasından kaynaklandığı düşünülmüştür.

Tüm bu sonuçlar değerlendirildiğinde öğretim elemanlarının yabancı dil öğretimi alanında bilişim teknolojileri öz yeterlik algı düzeylerinde yaş değişkeninin anlamlı bir fark yaratmadığı, ancak kişisel bilgi, beceri ve motivasyonun öz yeterlik düzeylerini etkileyebileceği sonucuna varılabilir.

4.3.11. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Yabancı Dil Öğretimi Alanında Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları

Öğretim elemanlarının cinsiyetlerinin yabancı dil öğretimi alanında bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarında herhangi bir etkiye sahip olmadığını bu çalışmanın bulguları göstermektedir. Öğretim elemanlarının genel olarak öğretim ve yabancı dil öğretimi alanında bilişim teknolojilerini kullanımına yönelik yapılan benzer çalışmalara bakıldığında da sonuçların birbiri ile örtüştüğü görülmektedir. Şad ve Nalçacı (2015) öğretmen adaylarının eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmaya ilişkin yeterlik algılarını incelemiş ve cinsiyet değişkeninin öz yeterlik algı düzeylerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Benzer olarak Hakkari, Atalar ve Tüysüz (2015) de öğretmenlerin öğretimde teknoloji kullanımlarını çeşitli değişkenlere göre incelemiş ve cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık yaratmadığını belirtmişlerdir. Özgür ve Akgün (2014) de benzer olarak öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz yeterliklerinin cinsiyet değişkeni ile değişmediği sonucuna ulaşmışlardır. Korkut ve Akkoyunlu (2008) da yabancı dil öğretmen adaylarının bilgi ve bilgisayar öz yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre değişmediğini belirtmektedir.

Bu çalışmadaki diğer bir araştırma sorusunun bulgularında ise erkek katılımcıların genel bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarının kadın katılımcıların öz yeterlik algılarından daha yüksek olduğu görülmüştü. Alanyazında cinsiyet değişkeninin anlamlı fark yarattığı bazı çalışmalar da yer almaktadır. Bu çalışmaların birini yapan Kozikoğlu (2013) yabancı dil (İngilizce) öğretiminde bilgisayar kullanımına ait öğretim elemanlarının görüşlerini incelemiş ve kadın öğretim elemanlarının İngilizce öğretiminde bilgisayar kullanımına ilişkin tutumlarının erkek katılımcılara göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Orhan ve Tekin (2019) ise erkek İngilizce okutmanlarının teknoloji

yeterliklerinin kadın okutmanlarınkine göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğunu vurgulamaktadır. Ozan ve Taşgın (2017) da öğretmen adaylarının eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz yeterlik algılarını incelemiş ve uyguladıkları ölçeğin geneli için cinsiyet değişkeninin farklılık yaratmadığını, ancak “teknolojik işlemler ve kavramlar bilgisi” ve “sosyal, etik, yasal ve insani konular” boyutlarında erkek katılımcıların daha yüksek puan aldıklarını belirtmiştir.

Tüm sonuçlar değerlendirildiğinde, erkek öğretim elemanlarının genel olarak bilişim teknolojilerini kullanmaya yönelik öz yeterlik algı düzeyleri yüksek olsa da eğitsel amaçlı bilişim teknolojilerini kullanma konusunda kadın öğretim elemanlarının da yüksek öz yeterlikleri olduğu söylenebilir. Bazı araştırmalarda kadın öğretim elemanlarının erkek öğretim elemanlarına göre yabancı dil öğretiminde bilişim teknolojilerine gösterdiği daha olumlu tutumların bu alanda cinsiyet değişkeninin farklılık göstermemesinin sebebi olduğunu düşünmek mümkündür.

4.3.12. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Yabancı Dil Öğretimi Alanında Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları

Bu çalışmanın bulgularına göre katılımcıların öğrenim durumları, yabancı dil öğretimi alanında bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarını etkilememektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri öz yeterlik algısını öğrenim durumu değişkenine göre irdeleyen bir çalışma bulunmamaktadır. Yabancı dil olarak İngilizce öğretimi alanında yapılan çalışmaların bulgularına bakıldığında bu çalışmanın sonuçları ile örtüştüğü söylenebilir. Kozikoğlu (2013) çalışmasında lisans mezunu öğretim elemanlarının İngilizce öğretiminde bilgisayar kullanımına ilişkin tutumlarını lisansüstü eğitimi almış ya da almakta olan öğretim elemanlarıyla karşılaştırmış, lisans mezunu olanların daha olumlu bir tutum gösterdiğini ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını vurgulamıştır. Benzer olarak Orhan ve Tekin (2019) İngilizce okutmanlarının teknoloji yeterliklerinin öğrenim durumlarına göre değişmediği sonucuna ulaşmışlardır.

Tüm bulgular değerlendirildiğinde, katılımcıların lisansüstü eğitimlerinin yabancı dil öğretimi alanında bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarına lisans eğitiminden daha fazla katkı sağlamadığı düşünülebilir. Ancak, ilgili öz yeterlik algı düzeylerinin yüksek

bulunmasının da lisans eğitimlerinde edindikleri bilgi ve deneyimlerinden kaynaklandığı sonucuna varmak mümkündür.

4.3.13. Öğretim Deneyimi Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Yabancı Dil Öğretimi Alanında Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları

Bu çalışmanın bulguları, katılımcıların öğretim deneyimlerinin yabancı dil öğretimi alanında bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları üzerinde bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir. Alanyazında bu alanda genellikle öğretmen adayları ile yapılan çalışmalar bulunmaktadır. Öğretmen adayları ile yapılan çalışmalarda öğrenim görülen sınıf düzeyi öğretim deneyimi ile ilişkilendirilebilir; çünkü Summers ve Vlosky (2001) ile Wozney ve arkadaşlarının (2006) da vurguladığı gibi bilgisayar öz yeterlik algısı ve dolayısıyla bilişim teknolojilerinin öğretim amaçlı kullanımı, bilgi ve deneyim ile doğru orantılı olarak artmaktadır. Ozan ve Taşgın (2017) 4. Sınıf öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının 1. sınıfta öğrenim gören katılımcılara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kutluca ve Ekici (2010) de öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutum ve öz yeterlik algılarının bilgisayar kullanma yılı ile orantılı olarak arttığını vurgulamaktadır. Alanyazında bireylerin bir konuya ilişkin olumlu tutumlarının öz yeterlik algılarını da olumlu etkilediği ortaya koyulmuştur (Kutluca ve Ekici, 2010). Kozikoğlu (2013) İngilizce öğretmenlerinin öğretimde bilgisayar kullanımına ilişkin tutumlarında öğretim deneyimi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını belirtmektedir. Ancak, ilgili çalışmanın bulguları betimsel olarak değerlendirildiğinde 4-10 yıl arası deneyime sahip olan katılımcıların tutumlarının 1-3 yıl ve 11 yıl ve üstü olan katılımcılara göre daha olumlu olduğu vurgulanmaktadır. Bu sonucun 1-3 yıl deneyimi olan katılımcıların bilgi ve beceri konusunda kendilerini yeterli görmemelerinden ve çekingen davranmalarından, 11 yıl ve üstü katılımcıların ise bilgisayar kullanımı konusunda pek etkili olmamasından ve yeniliklere daha fazla direnç göstermelerinden kaynaklanabileceği belirtilmiştir. Çetin ve Güngör (2014) de benzer şekilde 1-15 yıl arasında görev yapan öğretmenlerin hem bilgisayar öz yeterliklerinin hem de bilgisayar destekli eğitime yönelik tutumlarının daha yüksek olduğunu vurgulamaktadır.

Bunların yanında Orhan ve Tekin (2019) İngilizce okutmanlarının teknoloji yeterliklerinin mesleki deneyimlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını belirtmektedir. İlgili çalışmanın bulguları bu çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir. Bireylerin öz yeterlik algılarını geçmiş deneyimlerinden çıkardıkları sonuçlara göre şekillendirdikleri (Pajares, 2002; Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2003) düşünüldüğünde bu bulguların çıkması beklenmemektedir. Ancak, çalışmaya katılan öğretim elemanlarının günümüzde sürekli gelişen ve değişen teknolojiler hakkında bilgi ve deneyime geçmişe kıyasla daha erken sahip olduğu ve bu sebeple öğretim deneyiminin yabancı dil alanında bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarını yordamadığı sonucuna ulaşılabilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanları ile bu konuda bir çalışma olmadığı için bu sonucun bu alana özel olduğu da düşünülebilir.

4.3.14. Çalışılan Kurum Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Yabancı Dil Öğretimi Alanında Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları

Katılımcıların çalışmakta oldukları kurumların yabancı dil öğretimi alanında bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı bu çalışmanın bulguları ile ortaya koyulmuştur. Alanyazında ilgili olabilecek araştırmalara bakılacak olursa çoğu araştırmanın öğretmen adayları üzerinde yoğunlaştığı, öğretmenler ile yapılan çalışmalarda ise çalışılan kurum değişkeniyle ilgili çalışma olmadığı görülmektedir. Daha önce de belirtildiği gibi bu çalışmayı yalnızca Öztürk'ün (2015) çalışması ile karşılaştırmak mümkündür. Söz konusu çalışmada yurtdışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algıları çalıştıkları kurum türüne göre incelemiş ve lisede öğretmenlik yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının ilkokul, ortaokul, üniversite ve dil okullarında öğretmenlik yapanlarınkinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Görüldüğü üzere bu çalışma da öğretmenlik öz yeterliği ile ilgilidir. Bu sebeple, yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının çalıştıkları kurumların bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarını etkileyip etkilemediği konusunda kesin bir yargıya varmak mümkün değildir. Ancak, bu çalışmada yurt içi ve yurt dışında birçok farklı kurumda çalışan katılımcılar bulunduğu için kurum değişkeninin bilişim teknolojileri öz yeterlik algısında farklılığa yol açmaması ilgi çekicidir.

4.3.15. Alınan Sertifika Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Yabancı Dil Öğretimi Alanında Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları

Bu çalışmanın bulgularına göre katılımcıların yabancı dil öğretimi alanında bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarının aldıkları sertifikalara göre değişiklik göstermediği anlaşılmaktadır. Alanyazında ilgili sertifikanın yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri öz yeterlik algıladığını yordayıp yordamadığına ilişkin bir çalışma bulunmamaktadır. Ancak, Öztürk (2015) doktora tezinde yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algılarının ilgili sertifika değişkenine göre incelemiş ve sertifikaya sahip olan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bulgular değerlendirildiğinde, üniversitelerde ayrı bir yabancı dil olarak Türkçe öğretmenliği programı olmadığı, ancak üniversitelerde yalnızca bir lisans dersi olduğu düşünüldüğünde bu sertifikanın öğretmenlik öz yeterliğini yordaması normal kabul edilebilir. Ancak, ilgili sertifikanın bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarında anlamlı bir fark yaratmaması, program çerçevesinde bu alanda verilen derslerin olmadığı ya da verilen derslerin niteliğinin katılımcıların bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarında değişikliğe yol açacak kadar etkili olmadığı sonucuna varılabilir. Bununla birlikte, bu sonucun genellikle süresi kısa olan programlarda edinilen teorik bilgilerin pratikte uygulanması için fırsat olmamasından da kaynaklandığı düşünülebilir.

4.3.16. Kendini Tanımlama Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Yabancı Dil Öğretimi Alanında Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları

Kendini tanımlama değişkeni yabancı dil öğretimi alanında bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları üzerinde en önemli etmen olarak çalışmanın bulgularında ortaya çıkmıştır. Bu değişkenin öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları üzerinde anlamlı farklılıklar ortaya çıkardığı daha önceki bölümde belirtilmiştir. Bu çalışmada uygulanan ölçekte kendini tanımlama değişkeni için kullanılan seçeneklerde bilgisayar teknolojileri ile ilgili deneyim ve yetkinlik ifadelerine dikkat etmek gerekmektedir; çünkü bu ifadelerden yola çıkarak bilgisayar teknolojileri deneyiminin

ve yetkinliğinin öz yeterliğe olan katkısının ne derecede büyük olduğu anlaşılmaktadır. Alanyazındaki çalışmalarda da bilgisayar deneyiminin ve bilgisayar kullanım sıklığının bilgisayar öz yeterliğine olan katkıları vurgulanmaktadır (Hark Söylemez ve Oral, 2013; Çetin ve Güngör, 2014; Özgür ve Akgün, 2014; Kutluca ve Ekici, 2010). İlgili çalışmaların bulguları bu çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir. Ancak, Şad ve Nalçacı (2015) çalışmalarında öğretmen adaylarının internet kullanım sıklıklarının bilgi ve iletişim teknolojileri yeterlik algılarını yordamadığı sonucuna varmışlardır.

Tüm bu bulgular değerlendirildiğinde katılımcıların kendini tanımlama düzeyi yükseldikçe öz yeterliklerinin de yükseldiği, kendini tanımlama düzeyi düştükçe öz yeterliklerinin de düştüğü görülmektedir. Bunun sebebinin, öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri deneyim ve yetkinlikleri olabileceği sonucuna varmak mümkündür.

4.3.17. Öğretim Elemanlarının Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları ile Yabancı Dil Öğretimi Alanında Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki

Bu çalışmanın bulguları, yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları ile yabancı dil alanında bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları arasında pozitif yönde ve orta üstü düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu bulguya göre aradaki pozitif yöndeki ilişki, bir ölçekten alınan puanlar artarken diğer ölçekten alınan puanların da arttığını göstermektedir. Dolayısıyla genel anlamda bilişim teknolojileri öz yeterlik algısı yüksek olan katılımcıların yabancı dil öğretimi alanında da bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarının yüksek olduğu gözükmektedir. Alanyazındaki diğer çalışmalar incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında bu konuda çalışmaya rastlanmamış ve diğer dillerin yabancı dil olarak öğretimi alanında yapılan çalışmalarla karşılaştırma yapılabilmektedir. Zehir Topkaya (2010) çalışmasında İngilizce öğretmen adaylarının genel öz yeterlik algısı ile bilgisayar öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve pozitif yönde bir ilişki saptamıştır. Bazı çalışmalar öz yeterlik ve tutum arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Adalier (2012) bilgisayar öz yeterliği ile bilgisayara ilişkin tutumlar arasında orta düzeyde olumlu bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Berkant (2106) öğretmen adaylarının bilgisayar öz yeterlik algısı, bilgisayara yönelik tutum ve bilgisayar destekli eğitime

ilişkin tutumları arasında anlamlı bir pozitif ilişki olduğunu belirtmektedir. Çetin ve Güngör (2014) öğretmenlerin bilgisayar öz yeterlikleri ile bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki bulunduğunu belirtmektedir. Orhan ve Tekin (2019) İngilizce okutmanlarının teknoloji yeterliği ile teknoloji kullanımına ilişkin tutumları arasında orta düzeyde bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Benzer olarak Özdemir (2017) Türkçe öğretmenlerinin bilgisayar yeterlilikleri ile eğitimde bilgisayar kullanımına ilişkin tutumları arasında orta düzey bir ilişki olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca, eğitimde bilgisayar kullanımı açısından bilgisayara ilişkin tutumların, bilgisayar yeterliliğinden daha güçlü bir etmen olduğu sonucuna varmıştır. Tutumların öz yeterlik algısı ile bağlantılı olduğu varsayıldığında ilgili çalışmaların sonuçlarının bu çalışmanın sonuçları ile örtüştüğü söylenebilir.

Bu ilişkiyi Bandura'nın (1986) vurguladığı öz yeterlik kaynaklarından biri olan "tam ve doğru deneyimler" ile ilişkilendirmek mümkündür; çünkü belirtildiği üzere bireylerin önceden yaptığı davranışlarda başarılı oluşu daha sonra yapacağı benzer davranışlardaki tutumlarını olumlu etkilemektedir. Ayrıca, diğer bir öz yeterlik kaynağı olan "fiziksel ve duygusal durumlar" da bu ilişkiyi açıklamaya katkı sağlayabilir. Bireyin fiziksel ve duygusal durumu, davranışı yapıp yapmaması konusunda alacağı kararı etkilemektedir (Kurbanoglu, 2003). Katılımcıların genel anlamda bilişim teknolojilerini kullanırken kaygı ve stres yaşamamalarının, yabancı dil öğretiminde de bilişim teknolojileri kullanmaları durumunda kaygı ve stres yaşamamalarına sebep olduğu düşünülebilir. Bununla birlikte, deneyim etmeninin öz yeterlik üzerindeki etkisi, söz konusu ilişkinin pozitif yönde olmasında etkili olduğunu düşündürmektedir. Aşkar ve Umay (2001) bilgisayar deneyimi arttıkça bilgisayar öz yeterliğinin de arttığını vurgulamaktadır. Topal ve Akgün (2015) de öğretmen adaylarının bilgisayar ve internet deneyimleri arttıkça eğitim amaçlı internet kullanımı öz yeterlik algı düzeylerinde artış olduğunu saptamışlardır. Bilişim teknolojilerinde deneyimleri fazla olan öğretim elemanlarının, yabancı dil öğretiminde bu teknolojileri kullanmaya ilişkin öz yeterlik algılarının, tutumlarının ve kullanımlarının fazla olacağı sonucuna ulaşmak mümkündür.

Tüm bu bulgular değerlendirildiğinde bu çalışmadan elde edilen bulguların aslında beklenen bir sonuç olduğunu söylemek mümkündür. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının genel anlamda bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarının yüksek

olmasının öğretimde bu teknolojilerden etkili bir biçimde yararlanabilecekleri anlamına geldiği söylenebilir.

4.3.18. Öğretim Elemanlarından Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algısı Düşük ve Yüksek Düzeyde Olanları Belirleyen Değişkenler

Bu çalışmanın bulgularına göre yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri öz yeterlik algısının düşük ya da yüksek olması yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, öğretim deneyimi, alınan sertifikalar, çalışılan kurum değişkenlerine göre farklılık göstermemektedir. Öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri öz yeterlik algı düzeylerini istatistiksel olarak etkileyen tek değişken kendini tanımlama değişkeni olarak saptanmıştır. Bu değişkende öğretim elemanları bilişim teknolojilerine ilişkin deneyim ve yetkinlikleri doğrultusunda kendileri için uygun seçeneği seçmektedir. Bulgulara göre kendini tanımlama düzeyindeki her artış bilişim teknolojileri öz yeterlik algısının yüksek olma ihtimalini ortalama beş kat arttırmaktadır.

Daha önce de belirtildiği gibi bu çalışmanın bulgularına göre kendini tanımlama değişkeni, öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarını yordamaktadır. Kendini “ileri düzey veya uzman” olarak tanımlayan öğretim elemanlarının öz yeterlik algılarının kendini “ortalama, iyi bilmeyen, yeni başlayan veya acemi” olarak tanımlayan öğretim elemanlarından oldukça yüksek olduğu açıkça görülmektedir. Kendini tanımlama değişkenindeki ifadeler dikkate alındığında deneyim ve yetkinlik kavramları öne çıkmaktadır. Alanyazında birçok çalışmada (Zehir Topkaya, 2010; Çuhadar ve Yücel, 2010; Aşkar ve Umay, 2001) vurgulanan öz yeterlik algısı üzerinde deneyim, bilgi ve becerilerin önemi bu bulgularla da örtüşmektedir. Bununla birlikte, Mete ve Gürsoy (2013) çalışmalarında 16 yıl ve üstü deneyime sahip olan öğretim elemanlarının alana daha hakim oldukları ve öğretmen yeterliklerine daha fazla önem verdikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışma da deneyimli öğretim elemanlarının öz yeterliklerinin yüksek olacağını göstermektedir.

Tüm bulgular değerlendirildiğinde, yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarının düşük ve yüksek düzeyde olmasını belirleyen en önemli etkenin kendini tanımlama değişkeni olduğu ve bu sonucun da öğretim elemanlarının bilişim teknolojilerine ilişkin bilgi ve beceri

düzeylerinin, bilişim teknolojilerini deneyimleyip deneyimlemediklerine göre değiştiği sonucuna varmak mümkündür. Dolayısıyla öğretim elemanlarının bilişim teknolojilerine ilişkin bilgilendirilmesinin ve deneyimlemelerine olanak sağlanmasının bu alanda öz yeterlik algılarını yükseltebileceği söylenebilir.

4.3.19. Öğretim Elemanlarından Yabancı Dil Öğretimi Alanında Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algısı Düşük ve Yüksek Düzeyde Olanları Belirleyen Değişkenler

Bu çalışmanın bulgularına göre yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının yabancı dil öğretimi alanında bilişim teknolojileri öz yeterlik algısının düşük ya da yüksek olması yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, öğretim deneyimi, alınan sertifikalar, çalışılan kurum değişkenlerine göre farklılaşmamaktadır. Öğretim elemanlarının yabancı dil öğretimi alanında bilişim teknolojileri öz yeterlik algı düzeylerini etkilen tek değişken genel bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarında olduğu gibi kendini tanımlama değişkenidir. Öğretim elemanları bu değişken için bilişim teknolojilerine ilişkin deneyim ve yetkinlikleri doğrultusunda kendileri için bir düzey belirlemiştir. Bulgulara göre kendini tanımlama düzeyindeki her artış yabancı dil öğretimi alanında bilişim teknolojileri öz yeterlik algısının yüksek olma ihtimalini ortalama dört kat arttırmaktadır.

Bu çalışmada cevap aranan diğer bir araştırma sorusunun bulgularına göre kendini tanımlama değişkeni öğretim elemanlarının yabancı dil öğretimi alanında bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarını yordamaktadır. Kendini “ileri düzey veya uzman” olarak tanımlayan öğretim elemanlarının öz yeterlik algılarının kendini “ortalama, iyi bilmeyen, yeni başlayan veya acemi” olarak tanımlayan öğretim elemanlarından oldukça yüksek olduğu saptanmıştır. Kendini tanımlama değişkenindeki deneyim ve yetkinlik ifadeleri düşünüldüğünde kendini tanımlama düzeyi yükseldikçe öğretim elemanlarının bilişim teknolojilerine ilişkin deneyim ve yetkinliklerinin de yükseldiği sonucuna varılabilir. Alanyazında birçok çalışmada da (Zehir Topkaya, 2010; Çuhadar ve Yücel, 2010; Aşkar ve Umay, 2001; Kutluca ve Ekici, 2010) öz yeterlik algısı üzerinde deneyim, bilgi ve becerilerin önemi vurgulanmaktadır.

Tüm bulgular değerlendirildiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının yabancı dil öğretimi alanında bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarının

düşük ve yüksek düzeyde olmasını belirleyen en önemli etkenin kendini tanımlama değişkeni olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla öğretim elemanlarının yabancı dil öğretimi alanında bilişim teknolojilerine ilişkin bilgi ve beceri düzeylerinin ve bilişim teknolojilerini deneyimleyip deneyimlemediklerinin bu değişkeni etkilediği söylenebilir. Öğretim elemanlarının bilişim teknolojilerine ilişkin bilgilendirilmesi ve deneyimlemelerine olanak sağlanması yabancı dil öğretimi alanında da öz yeterlik algılarını yükseltebileceği ve bunun sonucu olarak da bilişim teknolojilerinden öğretim ortamında daha fazla yararlanabilecekleri söylenebilir.



SONUÇ VE ÖNERİLER

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmada kullanılan anket formu ve ölçeklerden elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlara yer verilecektir. Daha sonra bu sonuçlar ışığında yapılan öneriler yer almaktadır.

SONUÇLAR

Yabancı dil öğretiminde, günümüzde kullanımı oldukça yaygınlaşan bilişim teknolojilerinden faydalanmak hem öğrenciler hem de öğretim elemanları için artık kaçınılmazdır. Günlük hayatta birçok alanda faydalanılan bilişim teknolojilerinin, yabancı dil öğretiminde kullanılmasının öğretim açısından çok etkili olduğu şimdiye kadar yapılan birçok çalışmada kanıtlanmıştır. Bilişim teknolojilerini öğretim ortamında kullanabilmek için öğretim elemanlarının sahip olması gereken yeterliklerden en önemlilerinden biri bu konudaki öz yeterlik algılarıdır. Bandura'nın (1986) belirttiği gibi öz yeterlik, bireylerin olası durumlar karşısında yapmaları gereken davranışları ne kadar iyi yapabildikleri ile ilgili kendilerine olan inançlarıdır. Bu inançları, bireylerin hayatının tüm aşamalarındaki düşüncelerini, davranışlarını ve tepkilerini büyük ölçüde etkilemektedir (Aktaran: Akkoyunlu, Orhan ve Umay, 2005).

Öz yeterlik algısı kavramı öncelikle genel öz yeterlik olarak incelenmektedir. Ancak çeşitli özel alanlarda da öz yeterlik algısından bahsetmek mümkündür. Bilişim teknolojileri öz yeterlik algısı bu alanlardan biridir. Bu çalışmada, katılımcıların genel anlamda bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları ile yabancı dil öğretimi alanında bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları ele alınmıştır.

Bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları ile teknoloji uygulamaları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaçla öğretim elemanlarının bilişim teknolojilerini ne amaçla ve ne sıklıkla kullandıkları araştırılmıştır. Genel anlamda bilişim teknolojileri öz yeterlik algı düzeyleri incelenmiş ve bilişim teknolojileri öz yeterlik algı düzeylerinin yaş, cinsiyet,

öğrenim durumu, öğretim deneyimi, çalıştıkları kurum, alınan sertifikalar ve kendileri için belirledikleri bilişim teknolojileri yeterlik seviyeleri gibi çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Tüm bu değişkenler yabancı dil öğretimi alanında bilişim teknolojileri öz yeterlik algı düzeylerine ilişkin de incelenmiştir. Daha sonra, bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları ile yabancı dil öğretimi alanında bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları arasındaki ilişki araştırılmış ve katılımcıların hem genel anlamda bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları hem de yabancı dil öğretimi alanında bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarının düşük ve yüksek düzeyde olmasını etkileyen değişkenler üzerinde çalışılmıştır. Bu bölümde sonuçlar anket sonuçları ve ölçek sonuçları olarak ayrı başlıklar altında ele alınmaktadır.

Anket Sonuçları

Bu çalışmada uygulanan anket sonuçları incelendiğinde, öğretim elemanlarının en sık kullandıkları bilişim teknolojilerinin kelime işlemci programları, sunum programları ve çeşitli internet uygulamaları olduğunu sonucuna varılabilir. Öğretim elemanlarının en sık kullandıkları bilişim teknolojilerinin kendilerini en yetkin gördükleri uygulamalar olduğu göze çarpmaktadır. Dolayısıyla, en az kullanılan bilişim teknolojilerinin de en az yetkin olunan uygulamalar olduğu varsayımından yola çıkarak, öğretim elemanlarının en az kullandıkları uygulamalar üzerinde daha fazla bilgi sahibi oldukları takdirde bu uygulamalardan da yararlanabilecekleri anlaşılmaktadır.

Anket sonuçları değerlendirildiğinde öğretim elemanlarının bilişim teknolojilerini en sık; derslerle ilgili materyal bulma, ders materyali hazırlama, öğrencileri motive etme ve etkinlik hazırlama amaçlarıyla kullandıkları görülmektedir. En sık kullanım amaçlarının ders esnasında değil de derse hazırlık aşamasında olması dikkat çekicidir. Derse hazırlık aşamasında, bireysel olarak bilişim teknolojilerini en sık kullanmalarını öğrencilerinin önünde kendilerini gergin hissetmelerine, ders esnasında nasıl kullanacaklarını bilmemelerine ya da dersliklerdeki araç gereçler ile ilgili eksiklik ve sıkıntılara bağlamak mümkündür, çünkü ders esnasında bilişim teknolojilerinden yararlanmanın dersliklerdeki donanımlara, öğretim elemanının kaygı düzeyine ve bu konudaki öz yeterlik ve deneyimine bağlı olduğu bilinmektedir.

Ölçek Sonuçları

Bu çalışmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmen elemanlarının bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları yükseğe yakın olarak saptanmıştır. Öğretim elemanlarının genel anlamda bilişim teknolojileri konusunda yeterli bilgi ve deneyime sahip oldukları, dolayısıyla bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarının olması gerektiği gibi yüksek ve bu teknolojileri kullanmalarına bireysel açıdan engellerinin olmadığı açıkça görülmektedir.

Bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, öğretim deneyimi, çalışılan kurum, alınan sertifika ve kendini tanımlama değişkenleri ele alınarak incelenmiştir. Bu değişkenlerden yalnızca cinsiyet ve kendini tanımlama değişkenlerinin istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkardığı belirlenmiştir. Erkek öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları kadın katılımcılarınki ile kıyaslandığında, istatistiksel olarak erkeklerin algılarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır. Erkeklerin lehine çıkan bu fark, alanyazındaki bazı çalışmalarda da görülmekte, ancak her zaman istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır. Bazı çalışmalarda erkek öğretim elemanlarının günlük hayatlarında bilişim teknolojilerini daha çok kullandıkları ve kullanmaları için motivasyonlarının yüksek olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmaya katkı sağlayan öğretim elemanlarının lehine çıkan bu sonuç da bireysel bilgi, beceri ve motivasyonları ile ilişkilendirilebilir. Kendini tanımlama değişkeni de bu çalışmada en çok dikkat çeken değişken olmuştur. Diğer değişkenler hiç fark yaratmazken bu değişkenin her aşamada istatistiksel olarak öne çıktığı görülmüştür. Kendi yetkinlik ve deneyimlerine göre kendini bilişim teknolojileri alanında “ileri düzey ve uzman” olarak tanımlayan öğretim elemanlarının öz yeterlik algıları, kendini “ortalama, acemi, yeni başlayan ve iyi bilmeyen” olarak tanımlayan öğretim elemanlarından daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuç beklenen bir sonuç olup öz yeterlik algıları üzerinde yetkinlik ve deneyimin önemini gözler önüne sermektedir.

Çalışmaya katkı sağlayan öğretim elemanlarının yabancı dil öğretimi alanında bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları da yükseğe yakın olarak bulunmuştur. Genel olarak bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları yüksek olan öğretim elemanlarının yabancı dil alanında da yüksek öz yeterlik algısına sahip olmaları, istenilen ve beklenen bir sonuçtur. Bu sonuç, genel öz yeterlik algıları yüksek olan katılımcıların özel alanda da

yüksek öz yeterlik algılarına sahip olduklarını göstermektedir. Ayrıca, özellikle bilişim teknolojileri alanında yüksek öz yeterlik algısına sahip olmanın benzer alanlarda da kullanılmasına katkı sağladığını ortaya çıkarmaktadır.

Öğretim elemanlarının yabancı dil öğretimi alanında bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları da yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, öğretim deneyimi, çalışılan kurum, alınan sertifika ve kendini tanımlama değişkenleri ele alınarak incelenmiştir. Bu değişkenlerden yalnızca kendini tanımlama değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı bir fark yarattığı saptanmıştır. Bilişim teknolojileri öz yeterlik alanında da farklılık yaratan kendini tanımlama değişkeninin yabancı dil öğretimi alanında bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarını yordaması beklenen bir sonuçtur; çünkü genel bilişim teknolojileri öz yeterlik algı düzeyleri yüksek olan öğretim elemanlarının, öz yeterlik algısı kavramının *tam ve doğru deneyimler* kaynağından yola çıkarak yabancı dil alanında da bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarının yüksek olacağı tahmin edilebilir.

Bu çalışmaya katılan öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları ile yabancı dil öğretimi alanında bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları arasında pozitif yönde ve orta üstü düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Bu ilişki genel bilişim teknolojileri uygulamaları konusunda başarılı deneyim yaşayan öğretim elemanlarının öz yeterlik algılarının, yabancı dil alanında da yüksek olduğunu açıklamaktadır. Bu sonuç öz yeterlik kaynaklarından *tam ve doğru deneyimler* ve *fiziksel ve duygusal durumlar* ile ilişkilendirilebilir; çünkü bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları yüksek olan öğretim elemanları, bu yetkinlik ve deneyimleri sebebiyle yabancı dil alanında başarılı olabileceklerini düşünmektedirler. Ayrıca, bilişim teknolojileri konusunda kaygı ve stres yaşamadıkları zaman yabancı dil öğretimi alanında da aynı şekilde fiziksel ve duygusal olarak rahat oldukları anlaşılmaktadır.

Öğretim elemanlarının genel bilişim teknolojileri ve yabancı dil öğretiminde bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarını belirleyen değişkenler ayrı ayrı incelendiğinde ikisi için de sadece kendini tanımlama değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı bir fark yarattığı görülmektedir. Bu sonuç ilgi çekicidir; çünkü yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, öğretim deneyimi, çalışılan kurum, alınan sertifika gibi birçok değişken incelenmiş ancak hiçbiri anlamlı bir fark yaratmamıştır.

Bu bulgulardan yola çıkarak yaş ve cinsiyet değişkenlerinin katılımcıların bireysel farklılıklarından dolayı değişiklik gösterebileceği düşünülebilir. Ancak, birçok farklı alandan mezun olan ve hâlen öğrenimine devam eden geniş bir yelpazeden oluşan katılımcıların bilişim teknolojileri ve yabancı dil öğretimi alanında bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarının öğrenim durumu değişkenine göre farklılık göstermemesi dikkat edilmesi gereken bir konudur. Bu sonuç, lisans üstü öğrenimlerin lisans öğreniminin üstüne bu alanda bir şeyler katamadığının kanıtı olarak kabul edilebilir. Bu çalışmanın katılımcılarının çalıştıkları kurumlar farklılık göstermektedir. Hem yurt içinde hem de yurt dışında çok farklı kurumlarda çalışan katılımcılar vardır. Bu sebeple çalışılan kurum değişkeninin de istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmaması ilgi çekicidir. Özellikle yabancı dil öğretimi alanında bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları yüksek olan öğretim elemanlarının, çoğunluğu derse hazırlık olmak üzere, farklı amaçlarla bu teknolojilerden yararlandıkları görülmektedir. Buradan hareketle hem yurt içinde hem de yurt dışında farklı kurumların günümüzde değişen ve gelişen teknolojilere uyum sağladığı ve öğretim alanında gerekli olanakları sağladığı düşünülebilir. Ancak, öğretim elemanlarının bilişim teknolojilerini daha çok ders öncesi hazırlık aşamasında kullandıklarının saptanması dikkat edilmesi gereken bir konudur.

Bununla birlikte, bu çalışmada öğretim elemanlarının “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifika Programı”na sahip olmalarının genel bilişim teknolojileri ve yabancı dil alanında bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarına katkı sağlamadığı anlaşılmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi adıyla ayrı bir lisans programı olmadığı ve yalnızca Türkçe eğitimi lisans programlarında bir ders olarak verildiği için bu alanda çalışan öğretim elemanlarının yabancı dil öğretimi amaçlı bilişim teknolojilerinden yararlanma konusunda ihtiyaçları olduğunu düşünmek yanlış olmayacaktır. Bu sonuç, ilgili sertifika programlarının öğretim elemanlarının bu alandaki ihtiyaçlarına cevap vermediğini ortaya koymaktadır.

Öğretim elemanlarının genel ve yabancı dil öğretimi alanında bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarının yüksek ve düşük düzeyde olmalarını belirleyen tek değişken kendini tanımlama değişkeni olarak ortaya çıkmıştır. Bu değişkenin belirleyici olması beklenen bir sonuçtur. Katılımcıların bilişim teknolojileri alanındaki kendi yetkinlik ve deneyimlerinin öz yeterlik algı düzeylerinde en belirleyici etmen olduğu söylenebilir. Ayrıca, yabancı dil öğretmenlerinin birçok çalışmada bilişim teknolojilerinden

yararlandığı ve bu konuda yüksek öz yeterliğe sahip olduğu düşünüldüğünde, öz yeterlik kaynaklarından biri olan *dolaylı yaşantıların* da belirleyici olabileceği sonucuna varılabilir. Çalıştıkları kurumlarda bilişim teknolojilerinden yararlandığını gören öğretim elemanlarının bu konuda daha istekli ve kendine güvenli olacağı düşünülmektedir.

ÖNERİLER

1. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, öğretim elemanları bilgi ve deneyimlerinin fazla olduğu bilişim teknolojilerine ilişkin daha yüksek düzeyde öz yeterlik algılarına sahiptirler. Yüksek öz yeterlik algısına sahip oldukları uygulamaları da daha sık kullanmaktadırlar. Dolayısıyla, öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri alanında sahip oldukları bilgi ve deneyim bu alandaki yetkinliklerine katkı sağlamaktadır. Bu sebeple, öğretim elemanlarına bilişim teknolojilerinin uygulamaları, kullanımları ve öğretime entegrasyonu konularında eğitim verilmesinin bu alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına bu alanda verilen teorik bilgilerin yanında pratik yapmalarına olanak sağlamak da oldukça etkili olacaktır.
2. Öğretim elemanlarının bilişim teknolojilerinden daha çok ders öncesi hazırlık aşamasında yararlanıyor olmaları, çalışmaya katılan öğretim elemanlarının çalıştıkları kurumlarda ve dersliklerde sağlanan bilişim teknolojileri olanaklarını sorgulamaya yol açmaktadır. Öğretim elemanlarına ölçeklerde bu soru yöneltilmediği için net bir sonuç olmamakla birlikte yabancı dil olarak Türkçe öğretilen kurumlarda mümkün olduğunca çok bilişim teknolojileri olanakları sunulmasının, öğretim elemanlarının hem ders öncesi hazırlık hem de ders esnasında bu teknolojilerden yararlanmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
3. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi lisans programı olmamasına karşın birçok üniversitede bu alanda lisans üstü eğitimler verilmektedir. Ancak, çalışmaya katılan öğretim elemanlarının öğrenim durumlarının hem genel bilişim teknolojileri hem de yabancı dil öğretimi alanında bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığı

görülmektedir. Dolayısıyla, lisans üstü eğitimlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algısına katkı sağlamadığı anlaşılmaktadır. Bu sebeple, lisans üstü eğitim programlarında bilişim teknolojileri derslerinin içeriklerinin gözden geçirilmesi, bilişim teknolojilerinin öğretime entegrasyonları konusunda teorik ile birlikte pratiğe yönelik uygulamalar yapılmasının bu alanda öğretim elemanlarının bilgi, deneyim ve dolayısıyla öz yeterliklerini arttıracığı düşünülmektedir.

4. Yabancı dil olarak Türkçe Öğretimi Sertifika Programları, bu alanda lisans programı olmadığı için öğretim elemanlarının ihtiyaçlarına cevap vermektedir. Ancak, bu çalışmada değerlendirilen genel ve yabancı dil öğretimi alanında bilişim teknolojileri öz yeterlik algı düzeylerinin bu sertifikayı alan ve almayan öğretim elemanlarına göre farklılaşmaması, bu programın bu konuda yeterli katkıyı sağlayamadığını göstermektedir. Bu sertifika programlarının içeriklerinin tekrar gözden geçirilmesi, ortak hedeflerin belirlenmesi, bilişim teknolojileri alanında derslerin teorik ve pratik olacak şekilde planlaması öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarına katkı sağlayacaktır.
5. Bu çalışmada, bilişim teknolojileri öz yeterlik algı düzeylerinde en etkili olan değişken kendini tanımlama değişkeni olarak belirlenmiştir. Kendini tanımlama değişkeni öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri konusunda yetkinlik ve deneyimleri ile doğru orantılıdır. Kendini ileri düzey olarak tanımlayan öğretim elemanlarının öz yeterlik algıları da yüksek olmaktadır. Öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olması, öğretim alanında bu teknolojilerden yararlanmaları üzerindeki en belirleyici unsur olarak görülmektedir. Dolayısıyla, yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının bilişim teknolojilerinden yararlanmaları ve öğretime entegre etmeleri konusunda en büyük destek, bu alandaki yetkinlik ve deneyimlerine katkı sağlamak olacaktır. Bu alanda verilecek güncel ve düzenli hizmet içi eğitimlerin bu bağlamda katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
6. Öğretim elemanlarının genel bilişim teknolojileri öz yeterliklerinin arttıkça öğretim amaçlı bilişim teknolojileri öz yeterliklerinin de doğru orantılı olarak arttığı görülmektedir. Bu sebeple, öğretim elemanlarının eğitim fakültelerinde bilgi ve bilgisayar okuryazarlıklarının artırılmasına yönelik alacakları dersler ve

hizmet içi eğitimlerin yabancı dil ğretimi alanında bilişim teknolojilerinden faydalanmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.



KAYNAKÇA

- Acar, T. (2005). *Öz yeterlik (self-efficacy) kavramı üzerine*. Erişim: 20 Nisan 2018, <https://docplayer.biz.tr/2094979-Oz-yeterlik-self-efficacy-kavrami-uzerne-tulin-acar.html>
- Açık, F. (Mart 2008). *Türkiye'de Yabancılara Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri* [Bildiri], Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu, Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, Gazimağusa.
- Açık Önkaş, N. (2010). Türkçe eğitiminde teknoloji kullanımı ve kalıcı öğrenme. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 1-16.
- Adalier, A. (2012). Turkish and English language teacher candidates' perceived computer self-efficacy and attitudes toward computer. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(1), 192-201.
- Akay, R. (2013). Kültürlerarası iletişimde iletişimsel yetinin rolü. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 8(3), 307-323.
- Akdere, N. (2012). *Turkish pre-service teachers' critical thinking levels, attitudes and self-efficacy beliefs in teaching for critical thinking*. Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Akkoyunlu, B. ve Kurbanoglu, S. (2003). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar öz-yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-10.

- Akkoyunlu, B. ve Kurbanoglu, S. (2004). Öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik inancı üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim fakültesi Dergisi*, 27, 11-20.
- Akkoyunlu, B., Orhan, F., ve Umay, A. (2005). Bilgisayar öğretmenleri için “bilgisayar öğretmenliği öz-yeterlik ölçeği” geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1-8
- Akpınar, Y. (2005). *Bilgisayar destekli eğitimde uygulamalar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aksan, D. (1998). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dil bilim*. Ankara: TDK yayınları.
- Akyüz, Y. (1989). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Al-Arimi, A., M., A. (2014). Distance learning. *Social and Behaviour Sciences*, 152, 82-88.
- Albirini, A. (2004). *An exploration of the factors associated with the attitudes of high school EFL teachers in Syria toward information and communication technology*. Doktora Tezi, The Ohio State Üniversitesi, Ohio.
- Altun, A. (2005). *Eğitimde internet uygulamaları*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Altun, M. (t.y.). *TÖMER ve dil merkezleri*. Erişim: 12 Eylül 2017, http://www.dilbilimi.net/tomer_ve_dil_merkezleri.html
- Arkın, E. İ. (2003). *Teachers' attitudes towards computer technology use in vocabulary instruction*. Yüksek lisans tezi, Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Arslan, A. (2006a). Bilgisayar destekli eğitim yapmaya ilişkin tutum ölçeği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 24-33.
- Arslan, A. (2006b). Bilgisayar destekli eğitim yapmaya ilişkin öz yeterlik algısı ölçeği. *Abant izzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 191-198.

- Artuç, S. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bilişimden yararlanma: Paragraf çalışmaları. *International Journal of Language Education and Teaching*, 1, 80-91.
- Ashton, P. T. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28-32.
- Aslan, A. ve Zhu, C. (2016). Investigating variables predicting Turkish pre-service teachers' integration of ICT into teaching practices. *British Journal of Educational Technology*, 48(2), 552-570.
- Aslan Efe, H., Efe, R. ve Yücel, S. (2016). A comparison of Swiss and Turkish pre-service science teachers' attitudes, anxiety and self-efficacy regarding educational technology. *Universal Journal of Educational Research*, 4(7), 1583-1594. doi: 10.13189/ujer.2016.040711
- Aşkar, P. ve Orçan, H. (1987). The development of an attitude scale toward computers. *Journal of Human Sciences*, 6(2), 19-23.
- Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.
- Aydın, H. (2013). Students and teachers' perceptions on technology-enhanced Turkish language learning environment in Turkey. *Educational Research and Reviews*, 8(13), 986-996.
- Bacanak, A., Karamustafaoğlu, O., ve Köse, S. (2003). Yeni bir bakış: Eğitimde teknoloji okuryazarlığı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 191-196.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychologist Review*, 84(2), 191-215.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. R. Vasta (Ed.) *Annals of child development. Six theories of child development* (s. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, 4, 71-81, New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. A. Bandura (Ed.) *Self-efficacy in changing society* (s. 1-45). New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. NY: W. H. Freeman and Company.
- Barın, E. (2010). Yabancılara Türkçe öğretimi amacıyla yazılan “Ecnebilere mahsus” elifba kitabı üzerine. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 121-136.
- Baş, G. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin eğitsel internet kullanımı öz-yeterlik inançlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 1(2), 35-51.
- Bayrak, N. ve Hırça, N. (2016). Fatih projesi hizmetiçi eğitimine katılan öğretmenlerin tekno-pedagojik öz yeterliliklerinin incelenmesi. *GEFAD*, 36(1), 95-111.
- Bayraktar, N. (2003). Yabancılara Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimi. *Dil Dergisi*, 119, 58-71.
- Bensghir, T. K. (1996). *Bilgi teknolojileri ve örgütsel değişim*. Ankara: TODAİE.

- Bergil, A. S. ve Sariçoban, A. (2017). The use of EPOSTL to determine the self-efficacy of prospective EFL teachers: Raising awareness in English language teacher education. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(1), 399-411.
- Berkant, H. G. (2016). Faculty of education students' computer self-efficacy beliefs and their attitudes towards computers and implementing computer supported education. *European Journal of Contemporary Education*, 15(1), 123-135.
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. White Plains, NY: Pearson Education, Inc.
- Bryman, A. ve Cramer, D. (2001). *Quantitative data analysis with SPSS release 10 for windows: A guide for social scientists*. New York, NY: Routledge.
- Buckingham, D. (2013). Teaching the creative class? Media education and the media industries in the age of "participatory culture". *Journal of Media Practice*, 14, 25-41. http://dx.doi.org/10.1386/jmpr.14.1.25_1
- Butler-Pascoe, M. E. ve Wiburg. K. M. (2003) *Technology and teaching English language learners*. MA: Pearson Education.
- Bütün Kuş, B. (2005). *Öğretmenlerin bilgisayar öz-yeterlik inançları ve bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumları*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Büyükaslan, Ali. (Mayıs 2007). *Yabancı dil Türkçenin öğretilmesinde yeni yöntemler: Bilişim uygulamaları, çözüm önerileri* [Bildiri], I. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu, Çanakkale.
- Büyükçapar, O. ve Sökmen Z. (1999), *Bilgisayar destekli eğitim araştırması 1-2*, Erişim: 03 Şubat 2017, <http://www.geocities.com/zezencay/egitim.htm>

- Büyükduman, F. İ. (2006). *İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce ve öğretmenlik becerilerine ilişkin öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki*. Doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimleri için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. (11.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk Bökeoğlu, Ö. ve Köklü, N. (2008). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chang, C. P. ve Chen, I. J. (2015). Correlation between pre-service teachers' information technology integration attitude and creative teaching behavior. *Creative Education*, 6, 1802-1814. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2015.616184>
- Choudhury, N. (2014). World wide web and its journey from web 1.0 to web 4.0 . *International Journal of Computer Science and Information Technologies*, 5(6), 8096-8100.
- CI (2009). *Collective intelligence*. Erişim: 12 Temmuz 2018, <http://www.community-intelligence.com>
- Compeau, D. R., ve Higgins, C. A. (1995). Computer self-efficacy: Development of a measure and initial test. *MIS Quarterly*, 19(2), 189-211.
- Cortazzi, M. ve Jin, L. (1999). Cultural mirrors: Materials and methods in the EFL classroom. Eli Hinkel (Ed.). *Culture in Second Language Teaching and Learning* (s. 196-219), Cambridge: Cambridge University Press.
- Çakır, R. ve Yıldırım, S. (2009). What do computer teachers think about the factors affecting technology integration in schools? *İlköğretim Online*, 8(3), 952-964.

- Çetin, Ş. (2006). Öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinin geliştirilmesi (Geçerlik ve güvenirlik çalışması). *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi dergisi*, 18, 28-37.
- Çeliköz, N., Bulut, S. ve Çeliköz, M. (2018). Sınıf öğretmenlerinin bilgisayarla ilgili öz yeterlilik algıları. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 15-24.
- Çetin, O. ve Güngör, B. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayar öz-yeterlik inançları ve bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 55-77.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk Ş. (2010) *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çuhadar, C. ve Yücel, M. (2010). Yabancı dil öğretmeni adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğretim amaçlı kullanımına yönelik öz yeterlik algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 199-210.
- Dale, E. (1969). *Audio-visual methods in teaching (3rd ed)*. New York: Dryden.
- Daşkın, Z. (2017). *A study of faculty members' and instructors' awareness, routines and use of web 2.0 tools in foreign language teaching*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Davies, G., Bangs, P., Frisby, R. ve Walton, R. (2005). Setting up effective digital language laboratories and multimedia ICT suites for MFL. *CILT, the National Center for Languages and the Association for Language Learning*. Erişim: 14 Ocak 2018, http://www.mdlsoft.co.uk/pdfsforweb/digital_language_labs.pdf
- Deans, P. C. (2008). *Social software and web 2.0 technology trends*. New York: Information Science Reference.

- Demiralay, R. (2008). *Öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanımları açısından bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik algılarının değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demirel, Ö., Seferoğlu, S. S. ve Yağcı, E. (2003). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Driscoll, M. (1998). *Web – based training*. San Francisco: Jossey-Bass Pfeiffer.
- Duru, H. (2013). Yabancı dil Türkçe öğretiminde yazılı, işitsel, görsel araçlar ve dil öğretim ortamları. M. Durmuş. ve A. Okur. (Ed.). *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 395-412). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Ekici, G. (2004). *Öğretim kademelerine göre öğretmenlerin bilgisayar destekli öğretim uygulamasına yönelik tutumlarının ve bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algılarının değerlendirilmesi*. Ortaöğretimde Yeniden Yapılanma Sempozyumu, 20-22 Aralık 2004, Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Ekici, G. ve Bahçeci, E. (2006). *Öğretmen adaylarının bilgisayara önelik tutumları ile bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algılarının değerlendirilmesi üzerine bir çalışma*. VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 7-9 Eylül 2006, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ekici, E., Taşkın Ekici, F. ve Kara, İ. (2012). Öğretmenlere yönelik bilişim teknolojileri öz-yeterlik algısı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 53-65.
- Ekşi, G. (2012). Foreign language instructors' computer and information literacy perceived self-efficacy: A foreign language school case. *ELT Research Journal*, 1(2), 91-108.

- Elgort, I., Smith, A. ve Toland, J. (2008). Is wiki an effective platform for group course work. *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(2), 195-210.
- Engin, A. O., Tösten, R. ve Kaya, M. D. (2010). Bilgisayar destekli eğitim. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 69-80.
- Enonbun, O. (2010). Constructivism and web 2.0 in the emerging learning era: A global perspective. *Journal of Strategic Innovation and Sustainability*, 6(4), 16-25.
- Erben, T. ve Sarieva, I. (2008). *CALLing all foreign language teachers: Computer-assisted language learning in the classroom*. Larchmont, NY: Eye on Education, Inc.
- Erdem, M. (2007). Self-efficacy levels of teachers in information and computer literacy. *World Applied Sciences Journal*, 2(4), 399-405.
- Ergin, M. (1987). *Üniversiteler için Türk dili*. İstanbul: Bayrak yayınları.
- Esen, G. (2012). *English language teachers' general and Professional sense of self-efficacy: Mersin profile*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Ferret, L. J. (2006). Wikis and e-learning. P. Berman (Ed.), *E-learning concepts and techniques* (s. 73-74). Bloomsburg, PA: Bloomsburg Üniversitesi.
- Fleiss, J. L. (1971). Measuring nominal scale agreement among many raters. *Psychological Bulletin*, 76(5), 378- 382.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, NY: Basic Books.

- Gillingham, M. G. ve Topper, A. (1999). Technology in teacher preparation: Preparing teachers for the future. *Journal of Technology & Teacher Education*, 7(4), 303-321.
- Göçer, A. (2013). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretimi. M. Dumuş ve A. Okur (Ed.). *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 171-179). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Göçer, A. ve Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies*, 6, 797-810.
- Göçmenler, H. (2015). Yabancılara Türkçe öğretiminde materyal geliştirme ve teknoloji kullanımı. A. Sarıçoban (Ed.). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi metodolojisi* (s. 213-255). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gökbulut, B. (Mayıs 2017). *Uluslararası standartlar çerçevesinde öğretmenlerin bilgi iletişim teknolojileri yeterlilikleri* [Bildiri]. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu, Malatya.
- Gökçek, T., Güneş, G. ve Gençtürk, E. (2013). Evaluation of primary school teachers’ technological self-efficacy. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(1), 42-51.
- Griffith, S. ve Liyanage, L. (2008). An introduction to the potential of social networking sites in education. I. Olney, G. Lefoe, J. Mantei ve J. Herrington (Ed.). *Proceedings of the Second Emerging Technologies Conference* (s. 76-81). Wollongong: University of Wollongong.
- Grossek, G. (2009). To use or not to use web 2.0 in higher education? *Social and Behavioral Sciences*, 1, 478–482.
- Gülbahar, Y. (2012). *E-öğrenme* (2. Bs.). Ankara: Pegem Akademi.

- Gün, S. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde web 2.0 sesli ve görüntülü görüşme uygulamalarının (skype) konuşma becerisine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Güneş, A. M. ve Buluç, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin teknoloji kullanımları ve öz yeterlik inançları arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim*, 10(1), 94-113.
- Hakkari, F., Atalar, T. ve Tüysüz, C. (2015). Öğretmenlerin bilgisayar yeterlikleri ve öğretimde teknoloji kullanımına ilişkin algılarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 460-481.
- Halis, İ. (2002). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. İstanbul: Nobel Yayıncılık.
- Hamutoğlu, B., Horzum, M. B. ve Okur, A. (2016). Yurt dışındaki Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik hazır bulunuşluklarının (UEYHB) değişimi. A. Okur, B. İnce ve İ. Güleç (Ed.). *Yabancılarla Türkçe öğretimi üzerine araştırmalar* (s. 17-26). Sakarya: Sakarya Üniversitesi TÖMER.
- Hark Söylemez, N. ve Oral, B. (2013). Öğretmen adaylarının bilgisayara ilişkin öz-yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 44-60.
- Heinich, R., Molenda, M., Russel, J. D. ve Smaldino, S. E. (2002). *Instructional media and technologies for learning*. New York: Macmillan.
- Henderson, H. (2009). *Encyclopedia of computer science and technology*. New York, NY: Facts on File.

- Hennessy, S., Ruthven, K. ve Brindley, S. (2005). Teacher perspectives on integrating ICT into subject teaching: Commitment, constraints, caution and change. *Journal of Curriculum Studies*, 37(2), 155-192.
- Hinson, J., LaPrairie, K. ve Heroman, D. (2006). A failed effort to overcome tech barriers in a K-12 setting: What went wrong and why. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 2(2), 148-158.
- Horzum, M. B. (2010). Öğretmenlerin web 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanım sıklıkları ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 603-634.
- Hur, J. W., Cullen, T. ve Brush, T. (2010). Teaching for application: A model for assisting preservice teachers with technology integration. *Journal of Technology and Teacher Education*, 18(1), 161-182.
- ITEA (2000), *Technology for all American project; Standards for technological literacy: Content for the study of technology*. Reston, Virginia: International Technology Education Association.
- İşcan, A. (2012). Yabancı dil öğretimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesi. A. Kılınç ve A. Şahin (Ed.). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (s.3-28). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- İşman, A. (2002). Sakarya ili öğretmenlerinin eğitim teknolojileri yönündeki yeterlilikleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 1, 1-10.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- İzci, E. (2006). Öğretimde araçlar ve gereçler. M. Gürol (Ed.). *Öğretim teknolojileri ve materyal hazırlama* (s. 84-85). Ankara: Akış Yayıncılık.

- John, S. P. (2015). The integration of information technology in higher education: A study of faculty's attitude towards IT adoption in the teaching process. *Contaduría y Administración*, 60(S1), 230-252.
- Jones, J. (2001). CALL and the responsibilities of teachers and administrators. *ELT Journal*, 55(4), 360-367.
- Kahraman, E. (2013). *Türkçe öğretmenlerinin bilgisayar destekli eğitime ve teknolojiye yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Karakaya, K. (2010). *İngilizce öğretmenlerinin bilgisayar teknolojilerine olan tutumları ve dil öğretiminde teknoloji kullanımlarının incelenmesi*. Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Karaman, S., Yıldırım, S. ve Kaban, A. (2008). Öğrenme 2.0 yaygınlaşıyor: Web 2.0 uygulamalarının eğitimde kullanımına ilişkin araştırmalar ve sonuçları. M.Akgül, E. Derman, U. Çağlayan ve A. Özgit (Ed.) *Inet-tr'08 - XIII. Türkiye'de İnternet Konferansı Bildirileri* (s. 35-40). Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, Ş. (2004). Eğitimde yeni iletişim teknolojileri – internet ve sanal yüksek eğitim. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(4), 117-125.
- Karsten, R. ve Roth, R. M. (1998). Computer self-efficacy: A practical indicator of student computer competency in introductory IS courses. *Informing Science*, 1(3), 61-68.
- Kıyıcı, M. (2008). *Öğretmen adaylarının sayısal okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi*. Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. (Second Edition). NY: Guilford Publications, Inc.
- Koehler, M. J. ve Mishra, P. (2005). What happens when teachers design educational technology? The development of technological pedagogical content knowledge. *Journal of Educational Computing Research*, 32(2), 131-152.
- Kopcha, T. J. (2010). A systems-based approach to technology integration using mentoring and communities of practice. *Educational Technology Research and Development*, 58(2), 175-190.
- Korkmaz, İ. (2009). Sosyal öğrenme kuramı. B. Yeşilyaprak (Ed.). *Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme-öğretim* (s. 218-238). Ankara: Pegem Akademi.
- Korkut, E. ve Akkoyunlu, B. (2008). Yabancı dil öğretmen adaylarının bilgi ve bilgisayar öz-yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 178-188.
- Kozikoğlu, İ. (2013). Yabancı dil öğretiminde bilgisayar kullanımına ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 373-394.
- Köksal, D. ve Varışoğlu, B. (2012). Yabancı dil öğretiminde yaklaşım yöntem ve teknikler. A. Kılınç ve A. Şahin (Ed.). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (s. 81-111). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kurbanoglu, S. S. (2003). Self-efficacy: A concept closely linked to information literacy and lifelong learning. *Journal of Documentation*, 59(6), 635-646.
- Kurbanoglu, S., Akkoyunlu, B. ve Umay, A. (2006). Developing the information literacy self-efficacy scale. *Journal of Documentation*, 62(6), 730-743.

- Kurt, S. (2014). Creating technology-enriched classrooms: Implementational challenges in Turkish education. *Learning, Media and Technology*, 39(1), 90-106. doi:10.1080/17439884.2013.776077
- Kurudayıoğlu, M. ve Kana, F. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe öğretmeni özel alan yeterlikleriyle ilgili öz yeterlik algıları. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(3), 260-276.
- Kutluca, T. ve Ekici, G. (2010). Öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutum ve öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 177-188.
- Landis, J, R. ve Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Mete, F. (2015). Dil ve yabancı / ikinci dil eğitimi kavramları. A. Sarıçoban (Ed.). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi metodolojisi* (s. 12-68). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Mete, F. (2015). The extent to which teachers of Turkish as a foreign language accept themselves as competent. *Educational Research and Reviews*, 10(19), 2624-2630.
- Mete, F. ve Gürsoy, Ü. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 343-356.
- Odabaşı, H. F. ve diğerleri (2011). *İngilizce öğretmenliğinde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı-1*. Ankara: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Office of Technology Assessment. (1995). *Teachers and technology: Making the connection*. (Rapor No: OTA-EHR-616). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

- O'Reilly, T. (2005). *Web 2.0: Compact definition?* Erişim: 15 Ocak 2017, <http://radar.oreilly.com/2005/10/web-20-compact-definition.html>
- Orhan, A. ve Tekin, İ. (2019). İngilizce okutmanlarının teknoloji yeterliliklerinin ve derste teknoloji kullanımına ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Mehmet Akif Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 81-101.
- Ozan, C. ve Taşgın, A. (2017). Öğretmen adaylarının eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz yeterliliklerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(2), 236-253.
- Öz, H. (2015). Assessing pre-service English as a foreign language teachers' technological pedagogical content knowledge. *International Education Studies*, 8(5), 119-130.
- Özdemir, O. ve Erdem, D. (2016). The relationship between computer self-efficacy and social network usage aims of information technology teacher. *Eurasian Journal of Educational Research*, 62, 15-32.
- Özdemir, S. (2017). Basic technology competencies, attitudes towards computer assisted education and usage of technologies in Turkish lesson: A correlation. *International Education Studies*, 10(4), 160-171.
- Özdemir, S. ve Kılıç, E. (2007). Integration information and communication technologies in the Turkish primary school system. *British Journal of Educational Technology*, 38(5), 907-916.
- Özgür, H. ve Akgün, F. (2014). Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *9th International Balkans Education and Science Congress*, 9(1), 16-18 Ekim 2014, 1009-1014.

- Öztürk, T. (2015). *Yurtdışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin öz yeterlik algı ve tutumları*. Doktora tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Clearing up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and of self efficacy*. Erişim: 03 Aralık 2016, <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html>
- Pallant, J. (2016). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS (6th ed.)*. London, UK: McGraw-Hill Education.
- Paris, S. G., Byrnes, J. P. ve Paris, A. H. (2001). Constructing theories, identities, and actions of self-regulated learners. B. J. Zimmerman ve D. H. Schunk (Ed.). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (s. 253-287). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Parlakpınar, M. (2014). Yunus Emre Enstitüsü'nün türkoloji alanındaki faaliyetleri. A. Balaban, B. Çağlayan ve Ü. Gülseven (Ed.). *3. Uluslararası dil ve edebiyat konferansı bildiri kitabı* (s. 307-319). Tirana: Shkolla e Larte Hena e Plote Press.
- Pinkman, K. (2005). Using blogs in the foreign language classroom: Encouraging learner independence. *The Jalt CALL Journal*, 1(1), 12-24.
- Pope, C. ve Golub, J. (2000). Preparing tomorrow's English language arts teachers today: Principles and practices for infusing technology. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 1(1), 89-97.
- Richards, J. C., Platt, J. ve Platt, H. (1992). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Essex, England: Longman.

- Richardson, W. (2006). *Blogs, vikis, podcasts, and other powerful web tools for classrooms*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Rozgiene, I., Medvedeva, O. ve Strakova, Z. (2008). *Integrating ICT into language learning and teaching: Guide for tutors*. Wien: Johannes Kepler Universitat Linz.
- Sadık, R. (1999). *Öğretmen olmak*. Ankara: Güldiken Yayınları.
- Sapir, E. (1921). *Language*. New York: Harcourt Brace.
- Sarıçoban, A. ve Bakla, A. (2012). Yabancı dil eğitiminde teknoloji kullanımı. A. Sarıçoban ve Z. M. Tavil (Ed.). *Yabancı dil öğretiminde öğretim teknolojileri ve material tasarımı* (s. 59-78). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Saussure, F. (1980). *Genel dilbilim dersleri I*. Ankara: TDK Yayınları.
- Schunk, D. H. (2014). Learning theories: An educational perspective (M. Y. Demir, K. Celasun, Z. H. Kaçkar, E. Üzümcü ve B. E. Şahin, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (2008).
- Schwarzer, R. ve Jerusalem, M. (1995). Generalized self-efficacy scale. J. Weinman, S. Wright ve M. Johnson (Ed.). *Measures in health psychology: A user's portfolio, casual and control beliefs* (s. 35-37). Windsor England: NFER-NELSON.
- Seferoğlu, S. (2007). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim öğrenme ve öğretim - kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.

- Sert, G., Kurtoğlu, M., Akıncı, A. ve Seferoğlu, S. (2012). Öğretmenlerin teknoloji kullanma durumlarını inceleyen araştırmalara bir bakış: Bir içerik analizi alışması. M. Akgöl, U. ağlayan, E. Derman ve A. Özgıt (Ed.). *XIV. Akademik bilişim konferansı bildirileri* (s. 433-439). Uşak: Uşak Üniversitesi.
- Söylemez, N. H. ve Oral, B. (2013). Öğretmen adaylarının bilgisayara ilişkin öz-yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 2(1), 44-60.
- Stepp-Greany, J. (2002). Student perceptions on language learning in a technological environment: Implications for the new millennium. *Language Learning and Technology*, 6(1), 165-180.
- Su, F., ve Beaumont, C. (Haziran 2008). *Student perceptions of e-learning with a Viki* [Bildiri]. SOLSTICE Conference 2008: E-learning and Learning Environments for the Future. Edge Hill University, Ormskirk.
- Summers, T. A. ve Vlosky, R. P. (2001). Technology in the classroom: the LSU college of agriculture faculty perspective. *Campus-Wide Information Systems*, 18(2), 79-84.
- şad, S. N. ve Demir, O. (2015). Computer and internet use self-efficacy scale for elementary school teachers: Validity and reliability studies. *Elementary Education Online*, 14(2), 489-510.
- şad, S. N. ve Nalçacı, Ö. İ. (2015). Öğretmen adaylarının eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmaya ilişkin yeterlik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 11 (1), 177-197.
- şad, S. N. ve Özhan, U. (2012). Honeymoon with iwbs: A qualitative insight in primary students' views on instruction with interactive whiteboard. *Computers & Education*, 59(4), 1184-1191.

- Şahin, İ. (2009). Eğitsel internet kullanım özyeterliği inançları ölçeğinin geçerliği ve güvenilirliği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 461-471.
- Şahin, E. Y. ve Koçbey, P. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanmış ders kitapları. A. Kılınç ve A. Şahin (Ed.). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (s. 189-210). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şahin, T. Y. ve Yıldırım, S. (2001). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şengül, M. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal kullanımı. A. Kılınç ve A. Şahin (Ed.). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (s.167-188). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şenler, B. (2011). *Pre-service science teachers' self-efficacy in relation to personality traits and academic self-regulation*. Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Şensoy, Ö. (2004). *BDÖ deneyimi olan öğretmenlerin bilgisayar öz-yeterlik algıları ve BDÖ yönteminin yararına ilişkin inançları üzerine bir çalışma*. Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. (5th ed). USA: Pearson Education, Inc.
- Teke, A. ve Özkılıç, R. (2016). Öğretmen adaylarının eğitim amaçlı sosyal ağ ve internet kullanma öz-yeterlik algıları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 303-323.
- Teten, D. ve Allen, S. (2005). *The virtual handshake: Opening doors and closing deals online*. New York, NY: AMACOM.

- Top, E. (2007). *Secondary school English teachers' technology perceptions and issues related with their technology integration processes: A qualitative study*. Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Topal, M. (2013). *Eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının eğitim amaçlı internet kullanımı öz-yeterlik algılarının incelenmesi ve geliştirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Topal, M. ve Akgün, Ö. E. (2015). Eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının eğitim amaçlı internet kullanımı öz-yeterlik algılarının incelenmesi: Sakarya üniversitesi örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 343-364.
- Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805. doi:10.1016/S0742-051X(01)00036-1
- Tuckman, B. W. (1991). *Educational psychology: From theory to application*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Turel, V. (2014). Teacher's computer self-efficacy and their use of educational technology. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 15(4), 130-149.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2018). *Hane halkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması*. Erişim: 01 Eylül 2018, <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=27819>
- Türk Dil Kurumu, (2018). *Güncel Türkçe sözlük*. Erişim: 12 Kasım 2017, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5afd79d656c899.49889128
- Usluel, Y., Mumcu, F. ve Demiraslan, Y. (2007). Öğrenme-öğretme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojileri: Öğretmenlerin entegrasyon süreci ve engelleriyle ilgili görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 164-178.

- Usluel, Y. ve Seferoğlu, S. (2003). Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının bilgisayar kullanımı ve öz-yeterlik algıları. *BTIE 2003 Bildiriler CD's*, 7. Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim Konferansı ve Sergisi (BTIE-2003), Ankara.
- Usluel, Y. ve Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretim elemanlarının bilgi teknolojilerini kullanmada karşılaştıkları engeller, çözümler ve öz-yeterlik algıları. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3(6), 143-157.
- Uşun, S. (2000). Dünyada ve Türkiye'de bilgisayar destekli öğretim. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Uşun, S. (2004). *Bilgisayar destekli öğretimin temelleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Uzunboylu, H. (2005). The effectiveness of web assisted English language instruction on the achievement and attitude of the students. L. Cantoni ve C. McLoughlin (Ed.). *Proceedings of ED-MEDIA 2004 World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications* (s. 727-733). Lugano, Switzerland: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Ülper, H. ve Bağcı, H. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine dönük öz-yeterlik algıları. *Turkish Studies*, 7(2), 1115-1131.
- Vural, B. (2003). *Eğitim-öğretimde teknoloji ve materyal kullanımı*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Walker, A. ve White, G. (2013). *Technology enhanced language learning: Connecting theory and practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Weller, M., Pegler, C. ve Mason, R. (2005). Use of innovative technologies on an e-learning course. *Internet and Higher Education*, 8, 61-71.

- West, J. A. ve West, M. L. (2009). *Using wikis for online collaboration: The power of the read-write web*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wozney, L., Venkatesh, V. ve Abrami, P. (2006). Implementing computer Technologies: Teachers' perceptions and practices. *Journal of Technology and Teacher Education*, 14(1), 173-207.
- Yalın, H. İ. (2003). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yalın, H. İ. (2014). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yang, M. (2008). Rethinking lifelong learning through online distance learning in Chinese educational policies, practices and research. *British Journal of Educational Technology*, 39(4), 583-597.
- Yanpar Yelken, T. (2015). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yaşar Üniversitesi, (2018). *Türkçe Öğreniyorum*. Erişim: 19 Mart 2018, <https://turkish.yasar.edu.tr/>
- Yıldız, Ü. (2015). Self-efficacy of student teachers about teaching Turkish to foreigners course. *Educational Research and Reviews*, 10(8), 1039-1048.
- Yıldız, Ü. (2004). *Evaluation of the Turkish language teaching program for foreigners at Minsk State Linguistic University in Belarus: A case study*. Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

- Yılmaz, M. ve Köseoğlu, P. (2004). Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 27, 260-267.
- Yunus Emre Enstitüsü (2019a). *Yunus Emre Enstitüsü: Kültür merkezlerimiz*. Erişim: 15 Ocak 2019, <https://www.yee.org.tr/tr/kurumsal/yunus-emre-enstitusu>
- Yunus Emre Enstitüsü (2019b). *Türkçe eğitim portalı*. Erişim 15 Ocak 2019, <https://turkce.yee.org.tr/tr>
- Yücer, S. (2011). İnternet yoluyla Türkçe öğretimi ve sorunları. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 1, 132-143.
- Zaidieh, A. J. Y. (2012). The use of social networking in education: Challenges and opportunities. *World of Computer Sciences and Information Technology Journal*, 2(1), 18-21.
- Zehir Topkaya, E. (2010). Pre-service English language teachers' perceptions of computer self-efficacy and general self-efficacy. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(1), 143-156.
- Zorbaz, K. Z. (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminin tarihi seyri. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.). *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 159-169). Ankara: Grafiker Yayınları.

EKLER

EK 1. YUNUS EMRE ENSTİTÜSÜ VERİ TOPLAMA YAZISI



YUNUS EMRE ENSTİTÜSÜ
(Türkçe Eğitim Müdürlüğü)

Sayı : 63048327-199-2017/E.13306


05.03.2017

Konu : Destek Talebi

Sayın Fatma Gülelgül BİRİNCİ

İlgi : 23.02.2017 tarihli ve 2017/15619 sayılı dilekçeniz.

İlgi dilekçede belirtilen talebinize istinaden, "Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Öğretim Elemanlarının Bilişim Teknolojileri Özyeterlik Algıları ve Teknoloji Kullanımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışmanız kapsamında hazırlanan ölçeğinizin Yunus Emre Enstitüsüne bağlı merkezlerde çalışan okutmanlarla elektronik ortamda paylaşılacağı ve doldurulması yönünde tavsiyede bulunulacağı hususunda bilgi edinmenizi rica ederim.

 E-imzalı

Prof. Dr. Şeref ATEŞ
Başkan V.

GÜVENLİ ELEKTRONİK İMZALI

ASLI ile AYNI DİR

Tarih 06.03/2017

Hacı KÖKSAL
Evrak Sorumlusu

EK 2. DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Genel Yönergeler: Bu anketin amacı, bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarınız ile teknoloji uygulamalarınız arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Anket üç bölümden oluşmaktadır. Her bölüm yalnızca ilgili bölüme ait yönergeler içermektedir. Her bölüme başlarken, lütfen yönergeleri dikkatlice okuyunuz ve cevaplarınızı istenilen şekilde veriniz.

BÖLÜM (1) DEMOGRAFİK BİLGİLER

Lütfen uygun seçenekleri işaretleyerek aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1.1. Yaş

- 21-30
- 31-40
- 41-50
- 51 ve üstü

1.2. Cinsiyet

- Kadın
- Erkek

1.3. Öğrenim Durumu

- Lisans (B.A.)**
 - Türk Dili ve Edebiyatı
 - Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği
 - Türkçe Öğretmenliği
 - Çağdaş Türk Lehçeleri
 - Türkoloji
 - Dilbilim
 - İngiliz Dilbilimi
 - İngilizce Öğretmenliği
 - Almanca Öğretmenliği
 - Fransızca Öğretmenliği
 - İngiliz Dili ve Edebiyatı
 - Amerikan Kültürü ve Edebiyatı
 - Alman Dili ve Edebiyatı
 - Fransız Dili ve edebiyatı
 - İngilizce Mütercim-Tercümanlık
 - Almanca Mütercim-Tercümanlık
 - Fransızca Mütercim-Tercümanlık
 - Diğer _____
- Yüksek Lisans (M.A.)**

- Türk Dili ve Edebiyatı
 - Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği
 - Türkçe Öğretmenliği
 - Çağdaş Türk Lehçeleri
 - Türkoloji
 - Yabancı Dil olarak Türkçe Öğretimi
 - Dilbilim
 - İngiliz Dilbilimi
 - İngilizce Öğretmenliği
 - Almanca Öğretmenliği
 - Fransızca Öğretmenliği
 - İngiliz Dili ve Edebiyatı
 - Amerikan Kültürü ve Edebiyatı
 - Alman Dili ve Edebiyatı
 - Fransız Dili ve edebiyatı
 - İngilizce Mütercim-Tercümanlık
 - Almanca Mütercim-Tercümanlık
 - Fransızca Mütercim-Tercümanlık
 - Diğer _____
- **Doktora (PhD.)**
- Türk Dili ve Edebiyatı
 - Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği
 - Türkçe Öğretmenliği
 - Çağdaş Türk Lehçeleri
 - Türkoloji
 - Yabancı Dil olarak Türkçe Öğretimi
 - Dilbilim
 - İngiliz Dilbilimi
 - İngilizce Öğretmenliği
 - Almanca Öğretmenliği
 - Fransızca Öğretmenliği
 - İngiliz Dili ve Edebiyatı
 - Amerikan Kültürü ve Edebiyatı
 - Alman Dili ve Edebiyatı
 - Fransız Dili ve edebiyatı
 - İngilizce Mütercim-Tercümanlık
 - Almanca Mütercim-Tercümanlık
 - Fransızca Mütercim-Tercümanlık
 - Diğer _____
- **Doktora sonrası (Post-doc)**

- Türk Dili ve Edebiyatı
- Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği
- Türkçe Öğretmenliği
- Çağdaş Türk Lehçeleri
- Türkoloji
- Yabancı Dil olarak Türkçe Öğretimi
- Dilbilim
- İngiliz Dilbilimi
- İngilizce Öğretmenliği
- Almanca Öğretmenliği
- Fransızca Öğretmenliği
- İngiliz Dili ve Edebiyatı
- Amerikan Kültürü ve Edebiyatı
- Alman Dili ve Edebiyatı
- Fransız Dili ve edebiyatı
- İngilizce Mütercim-Tercümanlık
- Almanca Mütercim-Tercümanlık
- Fransızca Mütercim-Tercümanlık
- Diğer _____

1.4. Öğretim deneyimi

- Bir yıldan az
- 1-5
- 6-10
- 11-15
- 16-20
- 21 ve üstü

1.5. Alınan Sertifikalar

- Yabancı Dil olarak Türkçe Öğretimi Sertifika Programı
- Diğer _____

1.6. Çalışılan Kurum

- Hacettepe Üniversitesi HÜTÖMER
- Ankara Üniversitesi TÖMER
- Gazi Üniversitesi TÖMER
- İstanbul Kültür Üniversitesi İKÜTÜMER
- Diğer _____

1.7. Lütfen aşağıdaki bilgisayar teknolojilerine ilişkin bir kullanıcının yeterlilik seviyelerinin tanımlarını okuyunuz. Sizi en iyi tanımlayan seçeneği işaretleyiniz.

- A. **İyi bilmeyen** : Bilgisayar teknolojileri ile ilgili hiçbir deneyimim yok.
- B. **Yeni başlayan**: Bilgisayar teknolojilerini kullanmayı denedim ancak hala düzenli olarak yardıma gereksinim duyuyorum.
- C. **Acemi** : Sınırlı sayıda bilgisayar uygulamasının sadece ana fonksiyonlarını kullanabiliyorum.
- D. **Ortalama** : Birçok bilgisayar uygulaması konusunda genel bir yetkinliğe sahibim.
- E. **İleri düzey** : Farklı bilgisayar teknolojilerini kullanma konusunda oldukça yetkinim.
- F. **Uzman** : Çok çeşitli bilgisayar teknolojilerini kullanma konusunda fazlasıyla yeterliyim.



EK 3. ÖĞRETİM ELEMANLARININ BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİNE YÖNELİK ÖZ YETERLİK ALGILARI ÖLÇEĞİ

Aşağıda bilişim teknolojileri kullanımı öz yeterlik algınıza yönelik bazı ifadeler yer almaktadır. Bu ifadeleri okuyarak katılma ya da katılmama durumunuzu belirtilen derecelendirme ölçütlerini kullanarak işaretleyiniz. Lütfen ifadelere boş yanıt bırakmamaya özen gösteriniz.

Madde No	İfadeler	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1.	Bilgisayar ilerleyen zamanlarda bozulduğunda tekrar sistemi düzgün çalıştırmak için yedekleme dosyası oluşturabilirim.					
2.	Bilgisayar donanımları ile ilgili terimleri anlayabilirim.					
3.	Bilgisayar programları ile ilgili terimleri anlayabilirim.					
4.	Bilgisayarımda anti-virüs yazılımı kullanabilirim.					
5.	Elektronik posta kullanabilirim.					
6.	Web ortamında herhangi bir arama motorunu kullanabilirim.					
7.	Web sayfası hazırlayabilirim.					
8.	Sanal ortamdaki her türlü kaynağı (belgeler, resim, video, müzik, animasyon vb.) internetten indirip kullanabilirim.					
9.	Sanal ortamda kendi başıma forum / tartışma grupları oluşturabilirim.					
10.	Tarayıcı (Scanner) kullanabilirim.					
11.	Sanal ortamda video konferansı başlatabilirim. (Chat, Skype, Google Talk vb.)					
12.	Sanal ortamda video konferanslara katılabilirim. (Chat, Skype, Google Talk vb.)					
13.	İnter aktif (etkileşimli) akıllı tahta kullanabilirim.					
14.	Bilişim teknolojilerini kullanırken karşılaştığım sorunları kendi başıma çözebilirim.					

EK 4. KORELASYONLAR

Correlations															
		Bilgisayar İlerleyen zamanlarda bozdukları ve tekrar sistemleri için yazılan programların kullanılabilirliği	Bilgisayar donanım ve yazılım ile ilgili terimleri anlayabilirlik	Bilgisayar programları ile ilgili terimleri anlayabilirlik	Bilgisayar ortamında anti-w/rt/yazılım kullanabilirlik	Elektronik posta kullanabilirlik	Web ortamında herhangi bir arama motorunu kullanabilirlik	Web sayfasız hazırlanabilirlik	Sanal ortamdaki her türlü belge, resim, video, animasyon vb. ile iletişim kurulabilirlik	Sanal ortamda kendi başına forum / tartışma grupları oluşturabilirlik	Tarayıcı (Scanner) kullanabilirlik	Sanal ortamda video konferanslar (Zoom, Skype, Google Talk vb.) kullanabilirlik	Sanal ortamda video konferanslara katılabilirlik (Zoom, Skype, Google Talk vb.)	İnteraktif (etkileşimli) araçlar kullanabilirlik	Bilişim teknolojilerini kullanarak sorularını sorabilirlik
Bilgisayar İlerleyen zamanlarda bozdukları ve tekrar sistemleri için yazılan programların kullanılabilirliği	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	1	.610**	.546**	.536**	.151	.090	.469**	.456**	.484**	.565**	.367**	.378**	.427**	.563**
Bilgisayar donanım ve yazılım ile ilgili terimleri anlayabilirlik	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	.610**	1	.758**	.623**	.128	.189	.449**	.456**	.503**	.620**	.430**	.480**	.365**	.538**
Bilgisayar programları ile ilgili terimleri anlayabilirlik	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	.546**	.758**	1	.467**	.118	.181	.413**	.439**	.289**	.489**	.352**	.458**	.320**	.565**
Bilgisayar ortamında anti-w/rt/yazılım kullanabilirlik	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	.536**	.623**	.467**	1	.083	.079	.398**	.427**	.485**	.502**	.351**	.383**	.248**	.461**
Elektronik posta kullanabilirlik	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	.151	.128	.118	.083	1	.720**	.026	.455**	.242*	.245*	.260**	.165	.199	.140
Web ortamında herhangi bir arama motorunu kullanabilirlik	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	.090	.189	.181	.079	.720**	1	.018	.364**	.255*	.295**	.227*	.149	.098	.133
Web sayfasız hazırlanabilirlik	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	.469**	.449**	.413**	.398**	.026	.018	1	.351**	.565**	.413**	.208	.230*	.361**	.493**
Sanal ortamdaki her türlü belge, resim, video, animasyon vb. ile iletişim kurulabilirlik	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	.456**	.456**	.439**	.427**	.455**	.364**	.351**	1	.495**	.641**	.460**	.500**	.347**	.398**
Sanal ortamda kendi başına forum / tartışma grupları oluşturabilirlik	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	.484**	.503**	.289**	.485**	.242*	.255*	.565**	.495**	1	.673**	.605**	.547**	.237**	.528**
Tarayıcı (Scanner) kullanabilirlik	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	.565**	.620**	.489**	.502**	.245*	.295**	.413**	.641**	.673**	1	.625**	.785**	.345**	.480**
Sanal ortamda video konferanslar (Zoom, Skype, Google Talk vb.) kullanabilirlik	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	.367**	.430**	.352**	.351**	.260**	.227*	.208	.460**	.605**	.625**	1	.828**	.268**	.480**
Sanal ortamda video konferanslara katılabilirlik (Zoom, Skype, Google Talk vb.)	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	.378**	.480**	.458**	.383**	.165	.149	.230*	.500**	.547**	.785**	.828**	1	.341**	.465**
İnteraktif (etkileşimli) araçlar kullanabilirlik	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	.427**	.365**	.320**	.248**	.199	.098	.361**	.347**	.237**	.345**	.260**	.341**	1	.408**
Bilişim teknolojilerini kullanarak sorularını sorabilirlik	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	.563**	.538**	.565**	.461**	.140	.133	.493**	.399**	.528**	.480**	.480**	.465**	.408**	1

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

EK 6. MAHALANOBIS UZAKLIĞI



**EK 7. ÖĞRETİM ELEMANLARININ BİLİŞİM
TEKNOLOJİLERİNİ YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE
KULLANMALARINA YÖNELİK ÖZ YETERLİK ALGILARI
ÖLÇEĞİ**

Madde No	İfadeler	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1.	bilişim teknolojilerini öğretim etkinlikleri hazırlamak için kullanabilirim.					
2.	bilişim teknolojilerini kaynak ders materyalleri bulmak için kullanabilirim.					
3.	bilişim teknolojilerini kendi kaynaklarımı oluşturmak için kullanabilirim.					
4.	bilişim teknolojilerini yoklama almak için kullanabilirim.					
5.	bilişim teknolojilerini öğrencilerimi notlandırmak için kullanabilirim.					
6.	bilişim teknolojilerini öğrenciler ile grup çalışması yapmak için kullanabilirim.					
7.	bilişim teknolojilerini öğrencilerimi motive etmek için kullanabilirim.					
8.	bilişim teknolojilerini öğretim amaçlı oyunlar hazırlamak için kullanabilirim.					
9.	bilişim teknolojilerini öğrencilerime ödev vermek için kullanabilirim.					
10.	bilişim teknolojilerini öğrencilerime geri dönüt vermek için kullanabilirim.					
11.	bilişim teknolojilerini meslektaşarımla iletişim kurmak için kullanabilirim.					
12.	bilişim teknolojilerini öğrencilerimin öğrenme düzeylerini değerlendirmek için kullanabilirim. (rubrik, portfolyo, seçenekli değerlendirme türleri vb.)					
13.	veri tabanı yazılımlarını öğretim amaçlı kullanabilirim. (MS Access, vb.)					
14.	kelime işlemci yazılımlarını öğretim amaçlı kullanabilirim. (MS Word vb.)					
15.	hesaplama yazılımlarını öğretim amaçlı kullanabilirim. (MS Excel vb.)					

16.	grafik düzenleme yazılımlarını öğretim amaçlı kullanabilirim. (Photoshop vb.)					
17.	sunum hazırlama yazılımlarını öğretim amaçlı kullanabilirim. (MS Powerpoint, keynote vb.)					
18.	halihazırda bulunan web sitelerini öğretim amaçlı kullanabilirim. (bloglar, vikiler vb.)					
19.	sosyal paylaşım sitelerini öğretim amaçlı kullanabilirim.					
20.	çevrimiçi sözlükleri öğretim amaçlı kullanabilirim.					



EK 8. ÖĞRETİM ELEMANLARININ BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ KULLANIMLARINA İLİŞKİN ANKET FORMU

Hangi bilişim teknolojilerini ne amaçla kullanıyorsunuz? Lütfen aşağıdaki maddeleri inceleyerek kullanım sıklığınıza göre işaretleyiniz.

Madde No	İfadeler	Hiçbir zaman	Ara sıra	Bazen	Çoğunlukla	Her zaman
	Araçlar					
1.	sanal sohbet					
2.	sanal oyunlar					
3.	e-posta					
4.	tarayıcı (scanner)					
5.	inter aktif (etkileşimli) akıllı tahta					
6.	webfolyolar/e-portfolyolar/rubrikler					
7.	video konferans					
8.	arama motorları					
9.	çevrimiçi sözlükler					
10.	dil öğretiminde sanal görüşme odaları					
11.	sosyal paylaşım siteleri					
12.	web bloglar (örn; blogger)					
13.	vikiler					
14.	anti-virüs yazılımları					
15.	veri tabanı yazılımları (MS Access vb.)					
16.	kelime işlemci yazılımları (MS Word vb.)					
17..	hesaplama yazılımları (MS Excel vb.)					
18.	grafik düzenleme yazılımları (Photoshop vb.)					
19.	sunum hazırlama yazılımları (MS Power point vb.)					
20.	taşınabilir bellekler (USB bellek, taşınabilir diskler vb.)					
	Amaçlar					
21.	dersler ile ilgili materyal bulma					
22.	öğrencileri motive etme					
23.	ödev verme					
24.	etkinlik hazırlama					
25.	ders materyali hazırlama					

26.	öğrencilere geri dönüt verme					
27.	öğrenciler ile grup çalışması yapma					
28.	öğrencileri notlandırma					
29.	yoklama alma					





T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

200

Sayı : 35853172/ 433-1643

24 Mayıs 2016

TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitünüz Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi doktora programı öğrencisi **Fatma GÜLENGÜL BİRİNCİ**'nin Doç. Dr. Arif SARIÇOBAN danışmanlığında hazırladığı "**Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Bilgisayar Teknolojileri Kullanımına İlişkin Tutumları**" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 17 Mayıs 2016 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Rahime M. NOHUTCU
Rektör a.
Rektör Yardımcısı



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ
DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 23/07/2019

Tez Başlığı : Yabancı Dil olarak Türkçenin Öğretiminde Öğretim Elemanlarının Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları ile Teknoloji Uygulamaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Yukarıda başlığı/konusu gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 193 sayfalık kısmına ilişkin, 23/07/2019 tarihinde tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 3'tür.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,
- 2- Kaynakça hariç
- 3- Alıntılar hariç/dâhil
- 4- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Tarih ve İmza

23.07.2019

Adı Soyadı: Fatma Güleğül BİRİNCİ

Öğrenci No: N13246615

Anabilim Dalı: Türkiyat Araştırmaları

Programı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR

Doç. Dr. Mustafa DURMUŞ



**HACETTEPE UNIVERSITY
INSTITUTE OF TURKISH STUDIES
THESIS/DISSERTATION ORIGINALITY REPORT**

**HACETTEPE UNIVERSITY
INSTITUTE OF TURKISH STUDIES
TO THE DEPARTMENT OF TURKISH STUDIES INSTITUTE**

Date: 23/07/2019

Thesis Title: The Relationship Between Information Technology Self Efficacy Beliefs of Instructors of Turkish as a Foreign Language and Their Use of Technology

According to the originality report obtained by myself/my thesis advisor by using the Turnitin plagiarism detection software and by applying the filtering options stated below on 23/07/2019 for the total of 193 pages including the a) Title Page, b) Introduction, c) Main Chapters, and d) Conclusion sections of my thesis entitled as above, the similarity index of my thesis is 3 %.

Filtering options applied:

1. Approval and Declaration sections excluded
2. Bibliography/Works Cited excluded
3. Quotes excluded
4. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Turkish Studies Institute Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Date and Signature


Name Surname: Fatma Gülelgül BİRİNCİ

Student No: N13246615

Department: Turkish Studies Institute

Program: Teaching Turkish as a Foreign Language

Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.


22.07.2019

ADVISOR APPROVAL

APPROVED.



Assoc. Dr. Mustafa DURMUŞ

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİNDE ÖĞRETİM ELEMANLARININ BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ ÖZ YETERLİK ALGILARI İLE TEKNOLOJİ UYGULAMALARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

ORIJINALLIK RAPORU

% 3	% 3	% 1	% 1
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	www.turkishstudies.net İnternet Kaynağı	% 1
2	www.msxlabs.org İnternet Kaynağı	<% 1
3	docplayer.biz.tr İnternet Kaynağı	<% 1
4	turkce.yee.org.tr İnternet Kaynağı	<% 1
5	turkish.yasar.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
6	headenglish.com İnternet Kaynağı	<% 1
7	yeniders.com İnternet Kaynağı	<% 1
8	NURLU, Muammer and KAYA, Musa. "ÖZGÜN	