



**FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ PROGRAMI**

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETENLERİN
E- ÖĞRETİME YÖNELİK TUTUMLARININ
ARAŞTIRILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

GÜLCAN KALDIRIM

İSTANBUL, 2022



FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ PROGRAMI

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETENLERİN
E- ÖĞRETİME YÖNELİK TUTUMLARININ
ARAŞTIRILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**GÜLCAN KALDIRIM
(190521014)**

**Danışman
(Dr. Öğr. Üyesi Şaban Çobanoğlu)**

İSTANBUL, 2022

25/01/2022

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı'nda 190521014 numaralı Gülcan KALDIRIM'ın hazırladığı “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin E-Öğretime Yönelik Tutumlarının Araştırılması” konulu Yabancılara Türkçe Öğretimi Tezli Yüksek Lisans tezi ile ilgili Tez Savunma Sınavı, 25/01/2022 Salı günü saat 15:00'da yapılmış, sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin **KABULÜNE** ile karar verilmiştir.

Düzeltilme verilmesi halinde:

Adı geçen öğrencinin Tez Savunma Sınavı .../.../20... tarihinde, saat da yapılacaktır.

Tez adı değişikliği yapılması halinde: Tez adının

.....
şeklinde değiştirilmesi uygundur.

Jüri Üyesi	Karar
1. (Danışman) Dr. Öğr. Üyesi Şaban ÇOBANOĞLU	KABUL
2. Doç. Dr. Muhammet Sani ADIGÜZEL	KABUL
3. Doç. Dr. Emrah BOYLU	KABUL

*2. Danışman varsa doldurulması gerekmektedir.

BEYAN

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bağlı olduğum üniversite veya bir başka üniversitedeki başka bir çalışma olarak sunulmadığını beyan ederim.

Gülcan Kaldırım

TEŞEKKÜR

Covid-19 salgını birçok sektörü etkilediği gibi eğitim sektörünü de etkilemiştir. Bu süreçte Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten kurumlar da diğer eğitim kurumları gibi çevrimiçi eğitime geçmiŐtir. Yaşanan yeni durum karşısında hayatımıza e-öğrenme kavramı girmiştir. Bu noktada yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin e- öğretime yönelik tutumlarının belirlenmesi araştırmaya değer bir konu haline gelmiştir. Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin e-öğretime yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıŐtır.

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde, iki yıl boyunca desteklerini esirgemeyen, danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Şaban ÇOBANOĞLU'na, yüksek lisansa başlamamda beni cesaretlendiren, bana rehberlik eden saygıdeğer hocam Doç. Dr. Emrah BOYLU'ya ve çalışma boyunca desteklerini esirgemeyen Doç. Dr. GÖKÇEN GÖÇEN'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca çalışmam boyunca her an yanımda olan ve desteklerini benden esirgemeyen değerli arkadaşım Ziya AYDIN'a, beni her zaman destekleyen ve huzurlu bir çalışma ortamı oluşturan sevgili aileme de sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Gülcan Kaldırım

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETENLERİN E- ÖĞRETİME YÖNELİK TUTUMLARININ ARAŞTIRILMASI

Gülcan Kaldırım

ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin e-öğretime yönelik tutumlarını ölçmektir. Bunun yanı sıra çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin e-öğretime yönelik tutumlarının cinsiyete, yaşa, öğrenim durumuna, görev yapılan birime, meslekî kıdeme ve alt problemlerde ele alınan diğer değişkenlere göre anlamlı ölçüde farklılık olup olmadığı incelenmektedir.

Çalışmada nicel araştırma desenlerinden biri olan tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, basit seçkisiz örneklem yöntemiyle oluşturulan 215 yabancı dil olarak Türkçe öğretmen kişi oluşturmaktadır. Çalışmada, tarafımdan geliştirilen “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerin e-öğretime Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS 21.0 istatistik paket programından faydalanılarak çözümlenmiştir. Verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, t-testi, crosstab, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi gibi istatistiksel tekniklerden yararlanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, e-öğretime yönelik tutum ölçeği toplam 25 ifadeden oluşturulmuş ve dört ayrı faktöre yüklenmiştir. Faktörler arasındaki ilişki incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin e-öğretime yönelik tutumlarının cinsiyete, öğrenim durumuna, yaşa, meslekî kıdeme, görev yapılan birime ve alt problemde ele alınan diğer değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılıkların olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: E- öğretim, E- öğrenme, Öğretmen, Tutum, Yabancı Dil Olarak Türkçe.

INVESTIGATION OF THE ATTITUDES OF TEACHERS OF TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE TOWARDS E- TEACHING

Gülcan Kaldırım

ABSTRACT

The main purpose of this research is to measure the attitudes of those who teach Turkish as a foreign language towards e-teaching. In addition, the study examines whether the attitudes of those who teach Turkish as a foreign language towards e-education differ significantly according to gender, age, learning status, unit of duty, professional seniority and other variables covered in sub-problems.

In the study, scanning method, one of the quantitative research patterns, was used. The samples of the study cover 215 people who teach Turkish as a foreign language, and the samples were selected randomly by the sampling method. In the study, the "Attitude Scale of Turkish Teachers as a Foreign Language", developed by me, was used. Analysis of the data was conducted using spss 21.0 statistical package program. Frequency, percentage, arithmetic mean, t-test in the analysis of the data, Statistical techniques such as crosstab, one-way variance analysis (ANOVA), explanatory factor analysis and validating factor analysis were used.

According to the results of the research, the attitude scale for e-teaching is composed of a total of 25 expressions and loaded into four different factors. When the relationship between the factors was examined, it was determined that the attitudes of those who teach Turkish as a foreign language towards e-education had significant differences in gender, education status, age, professional seniority, unit of duty and other variables discussed in the sub-problem.

Keywords: E-teaching, E-learning, Teacher, Attitude, Turkish as a Foreign Language.

ÖN SÖZ

Teknolojinin gelişmesi, eğitimde yeni öğretim modellerinin ortaya çıkmasını ve gelişmesini sağlamıştır. Öyle ki teknoloji eğitimin en önemli parçası haline gelmiştir. Teknolojik gelişmelere ek olarak 2020 yılında covid-19 salgınının ortaya çıkmasıyla dijitalleşme ve eğitim kurumlarındaki dönüşüm de hız kazanmıştır. Toplumsal yaşamı doğrudan etkileyen bu değişimler ve teknolojik yenilikçi süreçler sonucunda eğitimde teknoloji kullanımının zorunluluğu ortaya çıkmış ve e- öğrenme modelinin kullanımı Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ivme kazanmıştır. Bu durumda öğreticilerin yeni teknolojilere karşı nasıl tutum sergiledikleri araştırılmaya değer bir konu haline gelmiştir.

Bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin e- öğretime yönelik tutumunu ölçmek ve farklı değişkenler arasındaki ilişkileri incelemektir. Çalışma için yararlanılacak ölçek, öğretmenlerin e- öğretim hakkındaki düşüncelerini ve e- öğretime karşı nasıl bir tutum içinde olduklarını belirleyecektir. Bu kapsamda çalışma özelinde yeni bir ölçek oluşturulmuş, ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliği test edilmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin e- öğretime yönelik tutumlarını araştıran bu çalışma; giriş, kuramsal çerçeve, yöntem, bulgular ve yorumlar, tartışma, sonuç, öneriler ile kaynakça bölümlerinden oluşmaktadır. Çalışmanın giriş bölümünde, e- öğrenme kavramına kısaca değinildikten sonra problem durumuna, araştırmanın amacına, problem cümlesi ve alt problemlere, araştırmanın önemine, varsayımlara, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir. Kuramsal çerçeve bölümünde, konuyla ilgili bilgilere yer verilmiştir. Yöntem bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, veri toplama aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışması, verilerin toplanması ve analiz edilmesi hakkında bilgiler verilmiştir. Bulgular ve yorumlar bölümünde katılımcılara ait bilgiler, alt problemlere ilişkin bilgiler; tartışma, sonuç ve öneriler bölümünde ise alt problemlerden hareketle araştırmanın sonuçlarına ve bunlara bağlı olarak önerilere yer verilmiştir. Çalışmaya ait “E- öğretime Yönelik Tutum Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu” ekler kısmında yer almaktadır.

Bu çalışmanın konusunun belirlenmesinde ve hazırlanma sürecinin her aşamasında değerli bilgilerini ve zamanını benden esirgemeyerek her fırsatta çalışmamla yakından ilgilenen, eleştirileriyle yol gösteren değerli hocalarım sayın Dr. Öğr. Üyesi Şaban ÇOBANOĞLU’na ve Doç. Dr. Emrah BOYLU’ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	v
ABSTRACT	vi
ÖN SÖZ.....	vii
SEMBOLLER	xi
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
KISALTMALAR	xv
GİRİŞ	1
BİRİNCİ BÖLÜM.....	8
1. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	8
1.1. DİL NEDİR?	8
1.1.1. Ana Dil Nedir?	9
1.1.2. Yabancı Dil Nedir?.....	10
1.2. YABANCI DİL ÖĞRETİMİ.....	10
1.3. DİL ÖĞRETİM YAKLAŞIMLARI.....	11
1.4. YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ	13
1.5. E- ÖĞRENME KAVRAMI	16
1.6. E-ÖĞRENMENİN TANIMI.....	17
1.7. E- ÖĞRENME VE GELENEKSEL ÖĞRENME.....	18
1.8. E- ÖĞRENME TÜRLERİ.....	19
1.8.1. Eş Zamanlı Öğrenme (Senkron).....	19
1.8.2. Eş Zamansız Öğrenme (Asenkron).....	20
1.9. E- ÖĞRENMENİN AVANTAJLARI VE DEZAVANTAJLARI.....	20
1.9.1. E- öğrenmenin Avantajları	20
1.9.2. E- öğrenmenin Dezavantajları.....	22
1.10. E- ÖĞRENMENİN TARİHSEL GELİŞİMİ	23
1.11. E- TÜRKİYE'DE E- ÖĞRENME	25
1.12. E- ÖĞRENMENİN BİLEŞENLERİ	26
1.12.1. E- öğrenme ve Öğrenenler.....	26

1.12.2.	E- öğrenme ve Öğretenler.....	26
1.12.3.	E-öğrenme ve Kurumlar.....	26
1.13.	YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE E-ÖĞRENME.....	27
1.14.	TUTUM.....	27
1.15.	YABANCI DİL ÖĞRENİMİNDE TUTUM.....	28
İKİNCİ BÖLÜM.....		30
2. YÖNTEM.....		30
2.1.	ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	30
2.2.	EVREN VE ÖRNEKLEM.....	30
2.3.	VERİ TOPLAMA SÜRECİ.....	33
2.4.	VERİ ANALİZİ.....	34
2.5.	VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	35
2.5.1.	E- öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği.....	35
2.5.2.	Geçerlilik ve Güvenirlik.....	35
2.5.3.	Açımlayıcı Faktör ve Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	36
2.5.4.	Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	40
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....		49
3. BULGULAR VE YORUMLAR.....		49
3.1.1.	Araştırma Değişkenlerine Ait Korelasyon Analizi Sonuçları.....	49
3.1.2.	Pandemiden Önce Çevrimiçi Eğitim Verme Durumuna Göre T-Testi Sonuçları.....	50
3.1.3.	Çevrimiçi Eğitimin Türkçe İçin Uygun Olduğunu Düşünme Durumunun E-Eğitim Açısından T-Testi Sonuçları.....	51
3.1.4.	Çevrimiçi Eğitim Pandemi Sonrası da Devam Etsin Mi? Sorusuna Göre T-Testi Sonuçları.....	53
3.1.5.	E-eğitim alıp almadıklarına göre T-testleri.....	54
3.1.6.	E-eğitim beceri geliştirmeyi zorlayan unsurların E- eğitim durumuna göre değerlendirilmesi.....	55
3.1.7.	Demografik Değişkenlere göre Farklılık Sonuçları.....	56
4.1.8.	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifikanız Var Mı? Sorusuna Ait Bulgular.....	57
4.1.9.	Değişkenlere Ait Toplam Tutum Puanlarının Dağılımı.....	58
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....		60

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	60
KAYNAKÇA	68
EKLER.....	75

SEMBOLLER

DF	: Serbestlik Derecesi
F	: Frekans
KO	: Kareler Ortalaması
KT	: Kareler Toplamı
n	: Kişi Sayısı
p	: Anlamlılık Düzeyi
ss	: Standart Sapma
t	: t- test
x	: Aritmetik Ortalama

TABLULAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerin Cinsiyetleri.....	39
Tablo 2. Araştırmaya Katılan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerin Yaşları.....	40
Tablo 3. Araştırmaya Katılan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerin Öğrenim Durumları.....	40
Tablo 4. Araştırmaya Katılan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerin Meslekî Kıdem Durumları.....	40
Tablo 5. Araştırmaya Katılan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Birimler.....	41
Tablo 6. Katılımcıların Verdikleri Eğitim Seviyelerinin Dağılımı.....	41
Tablo 7. Ölçeklere Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri.....	43
Tablo 8. Araştırma Değişkenlerinin Güvenilirlik Katsayıları.....	44
Tablo 9. Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	45
Tablo 10. Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Regresyon Katsayıları.....	56
Tablo 11. Faktörlere İlişkin Korelasyon ve Güvenilirlik Analizi Sonuçları (N=245).....	58
Tablo 12. Pandemiden Önce Çevrimiçi Eğitim Verdiniz mi? Sorusuna Ait Bulgular.....	59
Tablo 13. Pandemiden Önce Çevrimiçi Eğitim Verme Durumuna Göre T-Testi Sonuçları.....	59
Tablo 14. Çevrimiçi Eğitimin En Uygun Olduğu Seviye Hangisidir? Sorusuna Ait Bulgular.....	60

Tablo 15. Çevrimiçi Eğitimin Türkçe İçin Uygun Olduğunu Düşünme Durumunun E-Eğitim Açısından T-Testi Sonuçları.....	61
Tablo 16. Katılımcıların Pandemiden Sonra Uzaktan Türkçe Eğitimi Vermek İster misiniz? Sorusuna Ait Bulgular.....	62
Tablo 17. Çevrimiçi Eğitim Pandemi Sonrası da Devam Etsin mi? Sorusuna Göre T-Testi Sonuçları.....	62
Tablo 18. E-Öğretime Yönelik Herhangi Bir Eğitim Aldınız mı? Sorusuna Ait Bulgular.....	63
Tablo 19. E-Eğitim Alıp Almadıklarına Göre T-Testleri.....	63
Tablo 20. E-Eğitim Beceri Geliştirmeyi Zorlayan Unsurların E-Eğitim Durumuna Göre Değerlendirilmesi.....	64
Tablo 21. Mesleki Deneyime Göre E-Eğitim Durumuna Ait ANOVA Sonuçları...	64
Tablo 22. Cinsiyete Göre Değişkenler Arasındaki T-Testi Sonuçları.....	65
Tablo 23. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifikanız Var mı? Sorusuna Ait Bulgular.....	66
Tablo 24. Katılımcıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifikasına Göre E-Öğretim Düzeylerindeki Değişimler.....	66
Tablo 25. Değişkenlere Ait Toplam Puanların Ortalamaları.....	67

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. E-Öğrenmenin Avantajları.....	3
Şekil 2. Uzaktan Eğitimin Tarihçesi.....	31
Şekil 3. Veri Toplama Aracını Hazırlama Aşamaları.....	42
Şekil 4. Standardize olmayan Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	52
Şekil 5. Standardize Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	53

KISALTMALAR

ANOVA	Çoklu Karşılaştırma
bkz.	Bakınız
C.	Cilt
Mak	Maksimum
Min	Minimum
s.	Sayfa/sayfalar
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
vb.	ve benzeri
vd.	ve diğerleri

GİRİŞ

Bilimin ve teknolojinin hızlı gelişmesi, söz konusu gelişmelerin toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için yeniliklere uyum sağlama zarurietini gündeme getirmiştir (Dargut ve Çelik, 2014). İnsanların teknolojik gelişmeleri yakından takip etmeleri, teknolojinin günlük yaşamın bir parçası olması ve Covid- 19 salgınının ortaya çıkması teknolojinin önemini hatırlatmış; bu durum eğitim alanı dahil birçok alanı etkilemiştir. Bahsi geçen Covid- 19 sürecinde yüz yüze eğitimden çevrimiçi eğitime geçiş yapılmıştır (Eroğlu ve Okur, 2021). Bunun sonucunda, uzaktan eğitimle derslerin yürütülmesi bazı sorunların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Çünkü hem öğretmenler, hem öğrenciler hem de sistem koyucular bu beklenmedik sürece hazırlıksız yakalanmışlardır. Bu süreçte öğretmenlerin teknolojiyi iyi kullanmalarının yanı sıra gelişen teknolojiye ayak uydurabilen bireyler olmaları gerektiği anlaşılmış bunun yanında öğretici yeterliklerinin önemli bir konu olduğu gündeme gelmiştir.

Bilginin üretimindeki ve tüketimindeki hız, söz konusu gelişmeler neticesinde sabit mekân ve sabit zamanlarda öğrenme anlayışından, her zaman ve her yerde öğrenme ihtiyacına dönüşmüştür. Yeni şartların ortaya çıkardığı yeni ihtiyaçlar ve durumlar doğrultusunda da yeni çözümlere ihtiyaç duyulmuştur. Bu bağlamda farklı coğrafyalarda yaşayan farklı profillere sahip insanlar için fırsatlar sunan, mekâna ya da zamana bağlı olmayan yeni ders tasarımları oluşturulmaya başlanmıştır. Böylece uzaktan eğitim daha önce eğitim alanının bir bölümünü kapsamaktayken bugün hemen her alanda kendisine uygulama alanı bulma özelliği de kazanmıştır.

Uzaktan eğitim, özel organizasyon ve uygulamaların yapılmasında, öğretme faaliyetlerini farklı ortamlarda oluşturan planlı bir öğrenme olarak tanımlanmaktadır (Moore ve Kearsly, 1996). Dolayısıyla bu kapsamda yapılan çalışmaların, doğrudan teknoloji tabanlı ya da teknolojik imkanlar doğrultusunda geliştirilmiş materyaller aracılığıyla gerçekleştirilmesi mümkündür.

Uzaktan eğitim ve gelişen teknolojiler gün geçtikçe hayatımızın her alanında yer almaya başlamış, pandemi dönemiyle beraber bu gelişmelerin yaşamın bir parçası haline geldiği görülmüştür. Uzaktan eğitim, internet kavramının ortaya çıkması ile birlikte farklılaşmış, çeşitli şekillerde ifade edilmeye başlanmış çok yönlü bir alandır. İnternet kavramının uzaktan eğitimle bağdaştırılması uzaktan eğitimde yeni bir çığır açmış, aslında hepsinin uzaktan eğitimi kapsadığı ama farklı yöntemlerle gerçekleşen çeşitli öğrenme ortamları ortaya çıkmıştır (Biçer, 2019: 5-6). Nitekim Yıldız (2011), bu durumu internetin uzaktan eğitim ortamında yer almasıyla birlikte, çevrim içi öğrenme ortamlarının bir diğer ifade ile e-öğrenme (elektronik öğrenme), web tabanlı eğitim, internet destekli eğitim kavramlarının daha sık kullanıldığını ifade etmiştir. Bu kavramların en dikkat çekenlerinden biri e-öğrenmedir.

E-öğrenme, çeşitli çoklu ortam formları gibi, farklı bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) aracılığıyla özellikle de bilgisayar ve internete dayalı ağların kullanımı yoluyla gerçekleştirilen herhangi bir öğrenme, öğretim ya da eğitim etkinliği olarak tanımlanabilir (Pillay vd., 2007; Fallon ve Brown, 2003) . Bu eğitim faaliyetinin sunduğu imkânlar ve esneklik okullarda, iş hayatında ve kişisel gelişim gibi alanlarda adından söz ettirmiş, önemini ise her geçen gün arttırmıştır.

E-öğrenmenin avantajlarından bir kısmını Şekil 1'deki gibi sıralamak mümkündür (Altıparmak, vd., 2011; Duran vd., 2006; Kruse, 2004; Aslan, 2006) :

E-öğrenme öğrenci odaklı olarak ifade edilse bile, öğrenmeyi ilginç ve daha cazip kılarak sadece öğrencilere değil her kesime hitap eder.

Hayat boyu öğrenmeyi destekler.

Taşınabilir modemler sayesinde geleneksel öğrenme ortamlarından farklı ortamlarda bile öğrenmeyi sağlayabilir.

Bireysel öğrenmeyi teşvik eder ve bireyin konuyu öğrenene kadar, istediği kadar tekrarla, istediği yer ve zamanda çalışmasına olanak sağlar.

Dünyanın farklı yerlerindeki insanlarla iletişim ve etkileşim kurabilir, geri bildirimlerde bulunabilir ve istediği kaynağa kısa sürede erişebilir.

Çeşitli içerikler ile dikkati canlı tutar ve böylelikle bilgilerin kalıcı olmasını, daha hızlı ve etkin öğrenme olanağını güçlendirir.

Şekil 1. E-öğrenmenin avantajları

Şekil 1’deki maddelere ek olarak Katrancı ve Uygun (2013: 773) da benzer şekilde eğitimde teknolojinin kullanımının önemli olduğunu vurgulayarak, dersi sıkıcı olmaktan kurtarıp keyifli hale getirmesi, zaman kaybını önlemesi, amaca ulaşmayı kolaylaştırması ve kalıcı öğrenmeyi sağlaması gibi teknolojinin öne çıkan özelliklerinden bahsetmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin teknolojiyi iyi ve etkin bir şekilde kullanmaları dersi daha ilgi çekici hâle getirecek ve bunun sonucunda kalıcı öğrenme gerçekleşecektir. Dahası öğretmenlerin bu gelişmelere bakış açıları da dersi etkili ve verimli geçirebilmesi bakımından önemlidir.

1. Problem Durumu

İnsanlık tarihi boyunca salgın hastalıklar önemli toplumsal değişikliklere yol açmıştır. Bu hastalıklar ekonomik, sosyal, sağlık ve psikolojik durumlar açısından birçok sonuca neden olmuştur. Örneğin, Avrupa’da yayılan “İspanyol Gribi” nedeniyle insanların yaşam şartları olumsuz etkilenmiş, yüz binlerce insan ölmüştür. Ayrıca salgın sonrası dönemde kıtlık gibi birçok olumsuz durumlar da beraberinde zorlu süreçleri getirmiştir. 2020 yılının başlarında Çin’de ortaya çıkan Koronavirüs salgını, çok kısa sürede dünyaya yayılmış; birçok insanın ölümüne neden olmuştur. Ölümün yanı sıra yaşam şartları ve standartları konusunda da küresel çapta pek çok değişikliğin olduğundan söz edilebilir. Hâlihazırda devam eden ve “pandemi dönemi” olarak adlandırılan bu süreç, birçok alanı etkilediği gibi eğitimin her alanını doğrudan etkilemiştir. Bu sürece en uygun çözüm yolu uzaktan eğitim olarak görülmüştür. İlkokuldan üniversiteye kadar bütün eğitim kurumları dijital bir dönüşüm sürecine girmiştir. Eğitimin her alanında olduğu gibi Türkçe eğitimi veren kurumlarda da uzaktan eğitime geçilmiştir.

Önceki yüzyıllardan farklı olarak 21. yüzyıl birçok değişimi bünyesinde barındırır. Değişimin sürekli aktif olduğu bu çağ; “Bilgisayar Çağı”, “İnternet Çağı”, “Dijital Çağ”, “Teknoloji Çağı”, “Uzay Çağı” ve “İletişim Çağı” gibi birçok isimle tanımlanmaktadır. Bilhassa dijital ortamda kurulan iletişim hem toplumların hem de kişilerin duygu, düşünce ve davranışları üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir. Sadece toplumsal iletişimde değil yakın zamanda tüm dünyada görülen salgının (korona virüsü/covid-19) yol açtığı kısıtlamalarla birlikte eğitim, ekonomi, ticaret, uluslararası ilişkiler ve sağlıkta da dijital iletişime geçildiği görülmektedir. Bu

süreçte karantina önlemleri kapsamında zamanının çok büyük bir kısmını evde geçirmek durumunda kalan insanların iletişiminin canlı bağlantılar ve görüntülü konuşmalarla internet üzerinden devam etmiştir. Alışveriş, iş hayatı ve derslerin de yine bu ağ üzerinden yapılmaya başlanmasıyla dijital ortam, insanların hayatını etkilemesinin çok daha ötesine geçerek âdeta onların hayatlarının odak noktası hâline gelmiştir. Pandemi ile durma noktasına gelen insan yaşamı, evde çevrim içi ortamlar sayesinde hareketlenmiştir. Bunun yanında stüdyo ortamında yapılan televizyon programları, yerini sanal toplantılara bırakmıştır. Öyle ki dünya liderlerinin katıldığı zirvelerle ülkeler arası tecrübe paylaşımları dahi yine telekonferans yoluyla yapılmaya başlanmıştır. Dolayısıyla daha önceki dönemlerde insanlar için alternatif olan teknoloji, daha sonraki süreçlerde bir mecburiyete dönüşmüş ve içinde bulunduğumuz asrı “Yazılım Çağı” hâline getirmiştir (Alkaya, 2021: 2).

Bu araştırmanın problemini yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin e-öğretime yönelik tutumlarının hangi düzeyde olduğu oluşturmaktadır. Bu kapsamda araştırmanın problem cümlesi şu şekilde tespit edilmiştir:

“Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin e-öğretime yönelik tutumları ne düzeydedir? Öğretmenlerin e-öğretime yönelik tutumları demografik özelliklere göre anlamlı ölçüde değişmekte midir?”.

Çalışmanın literatürde ve sahada yeni gelişmelere esnek şekilde uyum sağlamak açısından önemli bir sorunun tespitine yönelik uygun bir çözüm sunduğunu söylemek mümkündür.

2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin e-öğretime yönelik genel tutumlarının belirlenmesi ve bunun yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, görev yaptığı birim, meslekî kıdem ve alt problemlerde ele alınan değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

3. Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Araştırmanın problemi “Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin e- öğretime yönelik tutumları ne düzeydedir?” şeklinde belirlenmiştir. Belirlenen araştırma problemine aşağıdaki alt sorularla cevap aranmıştır:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin e- öğretime yönelik tutumları cinsiyete göre anlamlı ölçüde değişmekte midir?
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin e- öğretime yönelik tutumları yaşa göre anlamlı ölçüde değişmekte midir?
3. Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin e- öğretime yönelik tutumları öğrenim durumlarına göre anlamlı ölçüde değişmekte midir?
4. Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin e- öğretime yönelik tutumları görev yaptığı birime göre anlamlı ölçüde değişmekte midir?
5. Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin e- öğretime yönelik tutumları meslekî kıdeme göre anlamlı ölçüde değişmekte midir?
6. Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin e- öğretime yönelik tutumları “Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi” alanında sertifika olup olmaması durumuna göre anlamlı ölçüde değişmekte midir?
7. Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin e- öğretime yönelik tutumları pandemiden önce çevrimiçi ders verip vermemesi duruma göre anlamlı ölçüde değişmekte midir?
8. Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin e- öğretime yönelik tutumları çevrimiçi eğitimin Türkçe için uygun olduğunu söyleme duruma göre anlamlı ölçüde değişmekte midir?
9. Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin e- öğretime yönelik tutumları pandemiden sonra uzaktan Türkçe öğretme isteği duruma göre anlamlı ölçüde değişmekte midir?
10. Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin e- öğretime yönelik tutumları e- öğretime yönelik eğitim alıp almama duruma göre anlamlı ölçüde değişmekte midir?
11. Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin e- öğretime yönelik tutumları e- öğretimle hangi beceriyi geliştirmekte zorlanma duruma göre anlamlı ölçüde değişmekte midir?

4. Araştırmanın Önemi

Teknolojinin gelişmesi ve salgın hastalıkların ortaya çıkması, yeni öğretim modellerinin uygulanmasını gerektirmiştir. Bunun sonucunda toplum, e-öğrenme kavramı ile tanışmıştır. Dolayısıyla, öğretmenlerin yeni teknolojilere karşı nasıl bir tutum içinde olduklarını öğrenmek önemli bir konu haline gelmiştir.

Literatür incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin e-öğretime ilişkin fikirleri ile ilgili çalışmaların sayısı sınırlıdır (Dikbaş, 2006; Ağır, 2007; Biçer, 2019; Pilancı, Saltık ve Çalışır-Zenci, 2020; İnal, 2020). Bu çalışma, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda literatüre katkı sağlamakla birlikte pandemi dönemi, eğitim sistemindeki köklü değişime entegre olabilen bir e-öğrenme modelinin uygulanabilirliğini sınamakta ve literatürdeki önemli bir boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Bu çalışmadan elde edilecek veriler ile e-öğrenme yoluyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine ilişkin yeni bir ölçek ve 32 maddeden oluşan farklı boyutlara yüklenen öğrenme modeli sunması hedeflenmektedir. Ayrıca farklı demografik unsurlara göre e-öğrenme faktörünün nasıl değiştiğinin ele alınmasıyla birlikte literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

5. Varsayımlar

Bu araştırmanın varsayımları aşağıda maddeler halinde sunulmuştur:

- Araştırmacı tarafından hazırlanan tutum ölçeğinin araştırmanın amaçlarına uygun veriler toplanmasında etkili olduğu,
- Ulaşılan kişi sayısının ilgili öğretmen grubunu temsil ettiği,
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin araştırmacı tarafından hazırlanan tutum ölçeğini içtenlikle doldurdukları varsayılmıştır.

6. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıda maddeler halinde sunulmuştur:

- Araştırma 215 yabancı dil olarak Türkçe öğretmen öğretmenle sınırlıdır.
- Araştırma için kullanılan yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin e-öğretime ilişkin görüşleri ölçeği ve bu ölçekteki 32 soruya verilen cevaplar ile sınırlıdır.

- Araştırma 2020-2021 eğitim ğretim yılıyla sınırlıdır.
- Araştırma yabancı dil olarak Türkçe ğretenlerin e-öğretme durumları ile sınırlıdır.
- Sadece yabancı dil ğretimi içerisinde Türkçe ğretenlerle sınırlıdır.

7. Tanımlar

Dil: “Bireyler arasında iletişimi sağlayan tabii bir vasıta, kendi kuralları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık; milleti bir araya getiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir müessese; seslerden meydana gelmiş muazzam bir yapı; temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar ve sözleşmeler sistemidir” (Ergin, 2007).

Yabancı Dil: “Ana dilin dışında olan dillerden her biri” (TDK, 2011).

E- ğrenme: “Bilgi ve iletişim teknolojileri yardımı ve İnternet/İntranet gibi yerel ve geniş alan ağları aracılığı ile zaman ve mekândan bağımsız olarak bilgiye erişim ve çoklu ortam uygulamaları ile etkileşim sağlanarak, ğretim etkinliklerinin elektronik öğrenme ortamlarında yürütülmesidir” (Gülbahar (2009, 3).

Tutum: “Bir bireyin psikolojik bir obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını sistemli bir şekilde oluştura bir yönelimdir” (Kağıtbaşı, 1988: 84).

BİRİNCİ BÖLÜM

1. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, literatür taraması sonucunda elde edilen bilgiler kapsamında araştırmanın kuramsal çerçevesi oluşturulmuştur. Bu bağlamda dil, ana dil, yabancı dil, yabancı dil öğretimi gibi kavramlara değinilmiştir. Daha sonra e-öğretim kavramı ele alınmıştır.

1.1. DİL NEDİR?

Dil çeşitli kaynaklarda farklı şekillerde tanımlanmıştır. Her tanımda dilin farklı bir işlevine değinilmiştir. Bunlardan bazıları şunlardır:

Türk Dil Kurumu dili, bireylerin duygu ve düşüncelerini başkalarına aktarmak için sözcüklerle veya işaretlerle yaptıkları bir anlaşma olarak tanımlamaktadır (TDK, 2005). Bu tanımda, dilin iletişim yönü vurgulanmaktadır. Bireyler, başka bir kişiye iletmek istedikleri mesajı dil vasıtasıyla iletebilir. Dolayısıyla dil, bir iletişim aracıdır.

Ergin'e (2007) göre ise dil, temeli bilinmeyen bir zamanda atılmış, insanlar arasındaki anlaşmayı sağlayan, kendine özgü yasaları olan canlı bir varlıktır.

Aksan' a (1998: 55) göre dil, bireyin duygu, düşünce ve dileklerini, bir toplumda fonetik ve semantik yönden ortak olan öğeler ve kurallardan faydalanılarak başka kişilere ilemesini sağlayan çok yönlü bir sistemdir. Kısacası Aksan'a göre dil, insanlar arasındaki iletişimi sağlayan ve kendine özgü kuralları olan çok yönlü bir varlıktır.

Karaağaç (2013: 45) ise dili "Dil, insana, ait olduğu gerçek dünyadan ayrı ve onun kanunlarına bağlı olmayan yapay bir dünya kurma ve tabiata tarihi katma imkânı veren bir saymacalar sistemi ve ses-anlam ilişkisi bütünüyle nedensiz olan, seslerden örülü ortak öğretilmeler toplamıdır" şeklinde tanımlamıştır.

Bozkurt'a (1995) göre dil, bireyin sonsuz olan dünyayı algılayıp bunu ses ve kelimeyle yansıtmadır. Ancak bu şekilde bireyin dili güçlüdür.

Söz konusu tanımlardan hareketle dilin özelliklerini en genel haliyle şu şekilde sıralanabilir:

- Dil, insanlar arasındaki iletişimi sağlayan bir araçtır.
- Dil, bireyin iç ve dış dünyasını birbirine bağlar.
- Dil, doğal bir varlıktır.
- Dil ölü değildir. Canlı bir varlıktır.
- Dilin kendisine özgü kuralları vardır. Bu kurallar bireylerin keyfine göre değişmez. Herkes bu kurallara uyma mecburiyetindedir.
- Dil, toplumun yansıtıcısıdır.
- Dil, kültürün taşıyıcısıdır.

1.1.1. Ana Dil Nedir?

Ana dil, TDK'ye göre "Kendisinden başka diller veya lehçeler türetmiş olan dil" (TDK, 2005) şeklinde tanımlanmaktadır.

Gramer Terimleri Sözlüğü "ana dil" kavramını, bugün fonetik yapısı, biçim yapısı ve anlam bakımından biraz farklılaşmış olan dil ve lehçelerin, köken bakımından bilinmeyen bir zamanda birleştikleri ortak dildir şeklinde tarif eder (Korkmaz, 1992: 8).

Vardar "ana dil" kavramını, bir ya da birden fazla dilin kaynaklandığı dil olarak tanımlar ve örnek olarak da Latincenin Roma dillerine göre ana dil olduğunu söyler (Vardar, 1988: 20).

Dil Bilgisi Terimleri Sözlüğünde Topaloğlu (1989: 24) "ana dil" için "aynı dil öbekleri içinde olan ve akraba olarak kabul edilen dillerin aslını oluşturan dil olduğunu" ifade etmektedir. Örneğin, Altay dili Türkçe, Moğolca ve Mançu-Tunguzcanın ana dili kabul edilir. Latince Roman dillerine göre bir ana dildir.

Hengirmen'e göre ise "ana dil", birden fazla dile kaynak olarak kullanılan dildir (1999: 25).

Almanca "Ursprache (kaynak dil, ana dil)" kavramının tanımı Almanca sözlükte Wahrig'e göre, birden fazla dilin ortak özelliklerinin içinde bulunduğu eski bir dildir (Wahrig, 1980: 3917).

Genel olarak bu tanımlardan hareketle ana dil, eski zamanlarda insanların duygu ve düşüncelerini paylaşmak için ortaya çıkardığı sesli işaretler yöntemi olarak tanımlanabilir. Yani asıl dil ile aynı olan ve hâlâ kullanılan dildir. Başka bir ifadeyle ana dil resmî ve esas olan dildir.

1.1.2. Yabancı Dil Nedir?

Türk Dil Kurumu yabancı dil kavramını, asıl dilin dışında kalan bütün dilleri ifade etmek için kullanır (TDK, 2005).

Yabancı dil, okullarda temel eğitim aracı olarak kullanılmamaktadır. Ayrıca bir ülkede herkesin yabancı dil kullanması beklendik bir durum değildir. Çünkü yabancı dil, resmi dil değildir ve çeşitli eğitim ortamlarında öğrenilir. Genellikle insanlar yabancı dili, yabancılarla tanışmak, ana dili dışında yazılan eserleri okumak veya ana dili dışındaki videoları izlemek için öğrenmek ister. Bu çerçevede yabancı dil, kendi ana dili ile bağlantısı olmayan dil demektir (Başar ve Boylu, 2015).

1.2. YABANCI DİL ÖĞRETİMİ

Yabancı dil öğretiminde kullanılması gereken yöntem ve stratejiler her zaman bir tartışma konusu olmuştur. Bu sebeple de yabancı dil öğretiminde tarihi boyunca birçok farklı yöntem kullanılmıştır. Dil öğretiminde yöntem öğrenciyi dile en çabuk ve güvenilir şekilde sonuca ulaştıracak bir öğretim unsurudur. Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemlerin, dilin daha kolay bir şekilde öğretilmesine fayda sağladığı literatür çerçevesinde de vurgulanmaktadır (Memiş ve Erdem, 2013).

Yöntem, yaklaşım ve teknik terimlerini ilk olarak tanımlayan kişi Anthony'e (1963) göre yaklaşım dilin, öğretme ve öğrenmenin doğası ile alakalı teorik bilgileri kapsar. Yöntem ise eldeki mevcut bilgilerden hareketle derslerde kullanılacak materyallerin sistemli olarak sunulması hedefiyle hazırlanan genel bir plandır. Bu

kapsamda teknik ise yöntemle uyumluluk içerisinde uygulanan sınıf içerisindeki etkinliklerin her birine verilen addır. Yöntem de bir hedefe ulaşmak için izlenen yol, usul ve metottur (TDK, 2005).

Grauberg'e göre dil öğrenmek, dilin yapısını, sistemini ve bu sistemin anlamını ifade etmek için nasıl kullanılacağını bilmekten geçmektedir (Grauberg, 1997). Yabancı dil öğretiminin asıl amacı hedef dilin en iyi şekilde öğretilmesi olduğundan bu alanda her zaman bir yöntem arayışında olunmuştur.

Dil öğretimi için 18. yüzyıldan bugüne kadar çeşitli yöntemler kullanılmıştır. Bu çalışmalar çerçevesinde mükemmel bir yöntemden bahsetmek mümkün değildir. Yöntem arayışı içinde olunması ve yenilikçi yaklaşımların değişmekten ziyade dönüşmesi herkesin aynı şekilde dil öğrenmesinin mümkün olmadığını bir kanıttır. Her öğrenci için farklı öğrenme ortamlarının ve her öğrencinin ihtiyacına yönelik farklı yöntemlerin benimsenmesi gerekliliği anlaşılmaktadır. Ayrıca her dilin kendisine ait kuralları olduğundan, kendisine ait de kendi öğretim yöntemleri olmalıdır (Bekleyen, 2015).

1.3. DİL ÖĞRETİM YAKLAŞIMLARI

1. Geleneksel Yaklaşım

Dil öğretiminde kullanılan en eski yaklaşımdır. Puren (2004), bunları dil bilgisi, kelime ve kültür yaklaşımı olarak üç bölüme ayırmaktadır:

a. Dil bilgisi Yaklaşımı

Bu yaklaşıma göre dil kurallardan oluşmaktadır. Bir dili bilmek için, o dilin kurallarını bilmek gerekmektedir. Dilin kendine ait kurallarını bilen kişi dili daha iyi öğrenebilmektedir. Bu sebeple derslerde dil bilgisi kurallarının anlatımına ağırlık verilir. Öğrencilere dil kuralları ezberletilir. Kitaplar dil bilgisi ağırlıklıdır. Dil bilgisinin her detayı anlatılmaktadır. Dinleme ve konuşma becerileri üzerine fazla düşünmez. Daha çok okuma, yazma ve anlama önem taşır (Puren, 2004).

Dil bilgisi yaklaşımında esas önemli olan dilin kendine özgü kurallarıdır. Bireyin bir dili öğrenmek için, o dilin kurallarını bilmesi gerekir. Orta Çağ'dan günümüze kadar gelen bu yaklaşım Fransa, Almanya, İtalya, İngiltere, İspanya gibi

ülkelerde kullanmıştır. Önceleri Latince, Yunanca ve Arapçanın öğretiminde, daha sonraları diğer dillerin öğretiminde kullanılmıştır. Ülkemizde de orta ve yüksek öğretimde uygulanmıştır (Güneş, 2011).

b. Kelime Yaklaşımı

Dil bilgisi çeviri yöntemine karşı olarak ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımda önemli olan kelime öğretimidir. O dönemde iki düşünce yaygındır. Bunlarda biri “öğrenciye öğretilecek ilk şey dilin kelimeleridir” diğeri ise “öğretilecek kelimelerin yakın çevresinden alınması” düşüncesidir. Bu yaklaşımla hazırlanan ders kitaplarındaki derslerin adı “Pazarda”, “Evde”, “Sınıfta” biçimindedir (Güneş, 2011).

c. Kültür Yaklaşımı

Bu yaklaşım dil-kültür ilişkisi üzerine kurulmuştur. Dil bilgisi ve kelimelerden ziyade bu yaklaşıma göre önemli olan unsur metinlerdir. Bu kapsamda metinler, kültürü aktarmak için bir araç olarak kullanılır. Böylece öğrencilere hem dil hem de kültür öğretilmektedir. Öğrencilere verilen metinler edebiyat, tarih, coğrafya ve genel kültür gibi konulardadır. Öğrenciler böylece söz konusu metinler üzerinden farklı bilgilere sahip olmaktadır.

2. Davranışçı Yaklaşım

Bu yaklaşıma göre öğrenme, uyarıcı-tepki arasında bağ kurmaktır. Verilen uyarıcıya istenen tepkiyi gösterme bir öğrenme olarak kabul edilmektedir. Bu yaklaşımın temsilcisi Skinner’e göre “Dil, bir davranıştır.” Davranışlar uyarıcı-tepki bağlamında çeşitli tekrar ve şartlandırmalarla öğretilir. Burada çocuk, dili taklit ederek, tekrarlayarak, deneme yanılma yoluyla öğrenir. Yani öğretim sürecinde taklit ve ezber ağırlıktadır. Bu yaklaşım öğrencilerin zihinsel becerilerine hiç ağırlık vermez. Bu nedenle de yoğun eleştiriler almıştır (Güneş, 2014).

3. Bilişsel Yaklaşım

Günümüzde pek çok yazar ve araştırmacının ortak görüşü olarak 1970-1980 yılları kriz yıllarıdır. Çünkü uzun yıllar şartlandırma yoluyla yapılan dil öğretimi ciddi sorunlara neden olmuştur. Chomsky’nin “Dil öğretimini mekanik hale

getiriyor.” şeklindeki eleştirileri davranışçı dil öğretim yaklaşımını çürütmüş olmakla birlikte yeni arayışları hızlandırmıştır.

Davranışçı yaklaşıma göre insan beyni doğuştan boş bir levhaya benzetilmektedir. Bu boş levhaya bilgiler uyarıcı, tepki ve pekiştirme yoluyla işlenmekte, çeşitli tekrarlarla dil öğrenilmektedir. Oysa bilişsel yaklaşımda zihin, bilgisayara benzetilmektedir. Öğrenme süreci aynı bilgisayardaki veri ileme sürecine gibi anlatılmaktadır. Burada dilin öğrenilmeyeceğine, edinileceğine vurgu yapılmaktadır. Bu yaklaşımın en önemli temsilcisi Noam Chomsky’dir (Güneş, 2013).

4. İletişimsel Yaklaşım

Bu yaklaşım, İşitsel Dilsel Yönteme tepki olarak doğmuştur. Bu yaklaşıma göre dil, bir iletişim aracıdır. Buradaki en önemli nokta; dil öğretiminde dilin kurallarından ziyade dilin kullanımı odak noktasıdır. Öğrenciler daha çok kavramaya ve anlamaya yönlendirilir (Bekleyen, 2015; Güneş, 2011).

5. Yapılandırmacı Yaklaşım

Günümüzde sıklıkla uygulanan yaklaşımdır. Bu yaklaşımın temsilcileri; Piaget, Vygotsky, Bruner’dir. Bu yaklaşımda, bireyin öğrenme ve zihin becerilerini geliştirme konuları üzerine odaklanılır. Öğrenme konusu üzerinde durulan esas konudur. Dil ve zihinsel becerilerini geliştirmiş, düşünen, anlayan, araştıran, sorgulayan, bilgiyi kullanan, yeni bilgiler üreten ve kendini her alanda geliştiren bireyler yetiştirme amacı bulunmaktadır. Nitekim dil, sosyal etkileşimler sonucunda öğrenilir.

1.4. YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

Bir dilin yabancı dil olarak öğretiminin tarihi çok eski dönemlere dayanmaktadır. Yapılan araştırmalar, yabancı dil öğretiminin tarihiyle ilgili Akadların Sümer devletini fethettikten sonra, kendilerinden üstün gördükleri Sümerlerin dilini öğrendiği bilgisi, insanlık tarihinde ilk defa yazılı ve sözlü yabancı dil öğretiminin başlamış olduğunun göstergesidir (Hengirmen, 1993). “Dil öğretimi başlangıçta iletişim dilini öğretmek amacıyla yapıldığı için yazı dilinden ziyade

konuşma dili öğretilmeye çalışılırdı. Karşılıklı konuşma esasına dayanan dil öğretiminde daha çok doğal yöntem kullanıldığı tahmin edilmektedir” (Biçer, 2012).

Biçer’e (2012) göre, günümüzde dil öğretimi, ana dili ve yabancı dil öğretimi olarak iki şekilde gerçekleşmektedir. Özbay ise bunun sebebini teknolojideki gelişmeler olarak göstermiştir. Yani ilişkilerin artması yeni iletişim dillerini beraberinde ortaya çıkarmıştır (Özbay, 2010).

Bir ülkenin kültürünü en iyi öğrenme aracı dildir. Dil ile kültür arasında önemli bir ilişki vardır. Türkçe, dünyanın en köklü dilleri arasında önemli bir yere sahiptir. Bu uzun ve köklü geçmişe sahip dilde tarih boyunca önemli eserler ortaya konulmuştur. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte bilgiye ulaşmak daha kolay hâle gelmiştir. Bilgiye ulaşabilmekteki kolaylıkla birlikte ikinci dile olan ihtiyaç da fark edilmiştir.

Günümüzde yabancı dil öğretiminin önemi artmıştır. Son yıllarda Türkiye’nin giderek artan ekonomik ve siyasal gücü tüm dünyanın dikkatini çekmiştir. Bunun sonucunda Türkiye’ye ve Türkçeye olan ilgi artmaya başlamıştır. Türkiye’ye ve Türkçeye ilginin artması yabancı dil olarak Türkçenin önemini de artmıştır (Başar ve Boylu, 2015; Çakmak, 2014; Göçer ve Moğul, 2011).

Tarih boyunca yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi hakkında birçok eser yazılmıştır. Bunun ilk örnekleri şunlardır:

Dîvânu Lugâti’t-Türk; Türkçenin ilk bilinen sözlüğüdür. Kâşgarlı Mahmud tarafından Araplara Türkçeyi öğretmek için yazılmıştır. Bu nedenle eserin girişi ve açıklamaları Arapçadır. Türkçe- Arapça bir sözlüktür. Bu sözlükte Türkçe sözlerin Arapça karşılıkları vardır. Ayrıca Arapça karşılıkları verildikten sonra muhakkak kelimelerin içinde bulunduğu bir örnek cümle verilir. Örnekleri ve içindeki açıklamalarıyla yeni ve ansiklopedik sözlük gibidir. Dîvânu Lugâti’t-Türk’ün tek yazması vardır; Ali Emiri Efendi tarafından İstanbul’da Beyazıt Camii yanındaki bir sahafta bulunmuştur. Dîvânu Lugâti’t-Türk’teki şiirlerde en çok işlenen konu savaş ve bahardır (Ercilasun, 2004: 322).

Akyüz (1994: 35), Kâşgarlı Mahmud'un eserinde dil öğretimi konusunda başarılı bir yol izlemiş olduğunu belirtmiştir. Yöntemin başlıca özelliklerini şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Kâşgarlı Mahmud, hemen kuralı vermekten ziyade önce örnekler vermiş ve daha sonrasında dil bilimsel kuralları vermiştir.
- Dil öğretiminde en önemli kaynak metindir. Kâşgarlı Mahmud örneklerini günlük hayattan, atasözlerinden ve şiirlerden seçmeye dikkat etmiştir.
- Dil ile kültür arasında önemli bir ilişki vardır. Dil sayesinde kültür de öğrenilmektedir. Kâşgarlı Mahmud dili öğretirken Türk kültürünün tanıtılmasına da önem vermiştir.
- Dil öğretiminde, ön bilgileri hatırlama veya harekete geçirme önemlidir. Kâşgarlı Mahmud, dil öğretiminde tekrarların önemini çok iyi bildiğinden, önceden geçen bir kuralı tekrar etmekten kaçınmamıştır.

Dîvânu Lugâti't-Türk'ten sonra Türkçenin öğretilmesi için yazılmış ikinci eser Codex Comanicus'tur. Eser Kıpçak Türklerine ve diğer kabilelere Kıpçak Türkçesini öğretmenin yanı sıra Kıpçaklar arasında Hıristiyanlık dinini yaymak amacıyla Alman ve İtalyan misyonerler tarafından yazılmış bir eserdir. Eser Latin alfabesiyle yazılmıştır ve Alman ile İtalyan olmak üzere iki bölümden oluşur (Karakuş, 2006: 20-21). Birinci 'İtalyan' bölümü mutterit bir hatla yazılmış olup, ikinci 'Alman' bölümü tam aksine birkaç toplayıcının elinden çıktığını göstermektedir. Codex müstakil bir defter değildir. Çeşitli yaprakların birbirine dikilerek ortaya çıkmış bir eserdir. (Caferoğlu, 2000: 176-177). Eserin tek nüshası Venedik Saint Marcus Kütüphanesinde bulunmaktadır. Eser şair Petrarque'a ait olduğu için "Codex de Petrarque" adıyla da anılmaktadır (Karamanlioğlu, 1994: XXI). Yazı dilinden ziyade konuşma dilini yansıtır (Ercilasun, 2004: 382).

Kitâbü'l-İdrak Li Lisanü'l Etrak; Endülüslü dil bilgini Ebu Hayyan Muhammed bin Yusuf tarafından yazılmıştır. Mısır'da 18 Aralık 1312 tarihinde yazımı tamamlanan bir sözlük ve gramer kitabıdır. Bu eser Türkçenin ilk bilinen

gramer kitaplarındandır. Alfabe sırasına göre dizilmiş bir sözlük ve gramer olmak üzere iki bölümden oluşur. Özyetgin'de yazılan bu eserin Arap sözlükçülük geleneğine göre hazırlandığını söylemektedir (Özyetgin, 2001: 41-42; Karakuş, 2006: 21).

El Kavani'l Külliye Li-Zabiti'l Lugati't-Türkiye adlı eser Mısır'da yazılan anonim bir eserdir. Araplara Türkçeyi öğretmek amacıyla yazılmış olan bir gramer kitabıdır. Bir diğeri ise Kıpçakça üzerine yazılmış dil bilgisi çalışması olan Et-Tuhfetü'zZekiyye Fi'l-Lügati't-Türkiye'dir. (Kaynak?)

Muhakemetü'l Lugateyn, bu eser Ali Şir Nevai'nin 15. Yüzyılda yazmış olduğu bir eserdir. Nevai bu eserinde Türkçe ile Farsçayı karşılaştırmış ve Türkçenin Farsçadan üstün olduğunu ispatlamaya çalışmıştır (Barın, 2009: 122- 123).

Görülmektedir ki yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi konusu tarihten günümüze dek gün geçtikçe artan çalışmalar ile kendisine önemli bir yer edinmekte; bu çalışmalar sayesinde genelde dil öğretimi özelde ise yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi farklı yöntemler ve yeniliklerin ışığında gelişmektedir.

1.5. E- ÖĞRENME KAVRAMI

Ülkemizde yaygın olarak kullanılan sistem geleneksel eğitim sistemidir. Bu sistem ise; pasif, özgüveni düşük, yenilik ve değişimler konusunda zor kabullenen özellikte bireyler yetiştirmektedir (Yıldız ve Ardıç, 1999). Günümüzde ise özellikle pandemi döneminin başladığı günden itibaren, geleneksel eğitim sisteminin eğitim ihtiyaçlarını karşılayamamaya başladığı görülmüştür. Bu ihtiyaçlar da alan araştırmacılarını yeni arayışlara yöneltmiştir.

Günümüzde gerek teknolojinin gelişimi gerek Covid-19 salgını bütün dengeleri değiştirip insan yaşamına yeni bir yön vermiştir. Bu ani değişimle eğitimin tüm kademelerinde çevrim içi öğrenmeye geçilmiştir. Buna bağlı olarak toplum, değişime ayak uydurmak ve eğitimin sürdürülebilirliği için e- öğrenme kavramı ile tanışmak zorunda kalmıştır. Bu ortam, öğrenen ve öğreticilerin zaman ve mekân olarak birbirinden farklı yerlerde bulunduğu ve teknoloji kullanılarak eğitim sürecinin tamamlandığı yerdur (Howard, Discenza ve Turoff, 2009).

E- öğrenme geleneksel öğretim sistemlerinden farklı olduğu için dikkat çekmiş ve öğrenme sürecine katılımı kolay olmuştur. E- öğrenmenin hem öğrenciler hem de öğrenenler için avantajlarının olması da bu sisteme uyum sürecini hızlandırmıştır.

1.6. E-ÖĞRENMENİN TANIMI

Literatürde e-öğrenmenin birden fazla tanımı yapıldığı görülmektedir. Gülbahar'a (2009: 3) göre e-öğrenme, “bilgi ve iletişim teknolojileri yardımı ve İnternet/İntranet gibi yerel ve geniş alan ağları aracılığı ile zaman ve mekândan bağımsız olarak bilgiye erişim ve çoklu ortam uygulamaları ile etkileşim sağlanarak, öğretim etkinliklerinin elektronik öğrenme ortamlarında yürütülmesi” dir.

Emir (2006) göre e-öğrenme; internet üzerinden yayımlanan, sesli, görüntülü ve etkileşimli, senkron veya asenkron eğitim ve öğretim aktivitelerine verilen addır.

Başka bir tanıma göre e- öğrenme; öğrenen ile öğretmenin birbirinden uzakta, internet yoluyla iletişim kurduklarını elektronik tabanlı bir öğrenme sürecidir (Gülseçen ve Kaba, 2004).

Tufan (2014), e-öğrenmeyi; bireysel ve kurumsal olarak performansı arttırmak amacıyla, bilgilere ve sonuçlara kolayca ulaşabilmek ve geniş bir öğrenme ortamı oluşturmak için eğitimde internet teknolojilerinin kullanılması şeklinde tanımlamaktadır.

Henry'e (2001) göre e- öğrenme; “organizasyonda öğrenmeyi, yetkinlik ve bilgi birikiminin yönetilmesini ve iletilmesini destekleyecek uygun internet uygulamaları ve teknolojileri” dir.

Cebeci'ye göre e- öğrenme; “canlı yayın veya cd, dvd gibi optik, teyp ve disk gibi manyetik elektronik depo ortamlarında kaydedilmiş olan metin, görüntü, ses, video şeklinde herhangi bir öğrenme içeriğinin konuşma, web sayfası, animasyon, simülasyon, sunu, yazılım gibi çeşitli elektronik biçimlerde geleneksel posta, radyo-TV, uydu yayını, telefon, internet /İntranet sistemleri, uygulamaları ve ağları aracılığıyla yakın veya uzak bölgelere eşzamanlı veya eş zamansız ulaştırılmasını sağlayan çevrim- içi veya çevrim- dışı dağıtık bir öğrenme biçimi”dir (Cebeci, 2004: 76).

Tanımlardan da anlaşılacağı gibi e- öğrenme; öğrenen ve öğretenin aynı ortamda bulunmasına gerek kalmadan eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesidir. E- öğrenme, modern bir eğitim ve öğretim yöntemidir. Temeli çok eski dönemlere dayanmamaktadır. Bu yöntemde öğrenme dijital ortamda gerçekleşirken salgın nedeniyle de hayatımıza daha hızlı bir şekilde girdiğini söylemek mümkündür.

Tanımlardan da hareketle e- öğrenmenin özellikleri şöyle sıralanabilir:

- E- öğrenme, modern bir öğretim sistemidir. Zengin bir geçmişe sahip değildir.
- E-öğrenmede zaman ve mekân zorunluluğu yoktur.
- Öğretmen merkezli değildir. Öğrenciyi merkeze alır. Tüm sorumluluk öğrencinin üstündedir.
- E- öğrenme, yüz yüze eğitime göre daha ekonomiktir.
- E- öğrenme öğrencilere zengin ders materyalleri sunar. Bu da dersi sıkıcı olmaktan kurtarıp eğlenceli hale getirir.
- E- öğrenme ile ders daha dikkat çekici hale bürünür.

1.7. E- ÖĞRENME VE GELENEKSEL ÖĞRENME

E-öğrenme ile geleneksel öğrenme arasında bazı farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıklar şunlardır:

- E-öğrenme ile geleneksel öğrenme arasındaki en belirgin fark, öğrenme ortamıdır. Geleneksel öğrenme ortamlarında dersler, sınıfta veya laboratuvarlarda gerçekleşir. E- öğrenmede ise dersler, bilgisayar ortamında gerçekleşir.
- E-öğrenme ortamı tamamen teknolojiye dayalıdır. Geleneksel öğrenmede böyle bir şey söz konusu değildir.
- Gülbahar'a (2012) göre "Geleneksel öğrenimde öğrenciler tam zamanlıdır, sorumlulukları yoktur ve çoğu zaman dıştan güdülmeye ihtiyaç duyarlar. E- öğrenmede ise öğrenciler yarı zamanlı, kendi

kendine öğrenen, içten güdülenmiş ve çoğu zaman farklı sorumlulukları olan yetişkin bireylerdir”. Yani geleneksel öğretimde öğretmen merkezdedir. E- öğrenmede ise öğrenci merkezdedir.

- E-öğrenme ortamında öğreticinin ve öğrenenin asgari ölçüde bilgisayar bilgisine sahip olması zorunludur. Geleneksel öğrenme ortamında bu zorunluluk bulunmamaktadır.
- E-öğrenme ortamında eğitim yaşam boyudur. Yani sınırlı değildir. Geleneksel öğrenmede ise sınırlıdır.
- Geleneksel öğrenmede teknolojiye bağıllık yoktur, e-öğrenmede ise teknolojiye bağıllık vardır.
- Geleneksel öğrenmede eğitim hızı, e- öğrenmeye göre daha yavaştır.
- Geleneksel öğrenmede öğrenen kişilerin sayısı sınırlıdır. E- öğrenmede ise sınır yoktur. Aynı anda birçok kişiye ulaşılabilir.
- Geleneksel öğrenmede materyaller, öğretmenin dersi sunmadaki yeteneğine bağılıdır. E- öğrenmede ise sunulan içeriği daha önceden dikkatlice planlanmış, teknolojik olarak zenginleştirilmiş olması gerekmektedir.
- E- öğrenme, geleneksel öğrenme ortamına göre daha ekonomiktir (Başar ve Gürol, 2011).

1.8. E- ÖĞRENME TÜRLERİ

E- öğrenme; zamanlaması açısından iki şekilde gerçekleştirilebilir. Birincisi eş zamanlı (senkron) öğrenme, ikincisi ise eş zamansız (asenkron) öğrenmedir. Bu bölümde eş zamanlı ve eş zamansız öğrenme süreçlerine ait temel özelliklere yer verilmiştir.

1.8.1. Eş Zamanlı Öğrenme (Senkron)

Senkron yani eğitim ortamında aynı zamanda web üzerinden eğitim alınan ve öğretici ile iletişimin dijital kanallar aracılığıyla kurulabildiği bir öğretim biçimidir. Günümüzde eğitimin az kullanılan biçimidir. Öğrenen kişiler genellikle farklı

yerlerde bulunur ama aynı öğreticiden ve web sitesinden faydalanılmaktadır (Dikbaşı, 2006).

Senkron e- öğrenme; öğrenme ve öğretme aktivitelerinin, öğrenci ve öğretmenlerin fiziksel olarak aynı ortamda olmadan, eş zamanlı olarak gerçekleşmesidir. Bir başka ifade ile öğreten ve öğrenen kişinin canlı olarak aynı anda bilgisayar ortamında buluşmasıdır. Eş zamanlı öğrenme; sanal sınıflar, işitsel ve görsel konferanslar, internet üzerinden telefon bağlantısı, çift taraflı ve canlı uydu yayınları gibi yöntemlerle gerçekleştirilebilir (Taş, 2012; Bükücü, 2010). Senkron yani aynı zamanda öğreticinin ve öğrenenin iletişim kurulabildiği canlı bağlantıdan oluşan yeni bir öğrenim şeklidir. Eş zamanlı öğrenmede öğrenen ile öğreten arasında, eğitim süreci boyunca karşılıklı bir etkileşim vardır. Senkron öğrenimde öğrenen kişiler öğretmenlere aynı anda soru sorup hızlı cevap alabilme olanağına sahiptir.

1.8.2. Eş Zamansız Öğrenme (Asenkron)

Asenkron öğrenme ise, bireylerin farklı zamanlarda eğitim almasıdır. Yani öğrenme ve öğretme aktivitelerinin, öğrenci ve öğretmenlerin fiziksel olarak aynı ortamda olmadan, farklı zamanlarda gerçekleşmesidir. Burada materyale her zaman rahatlıkla ulaşma fırsatı vardır. Ülkemizde genel olarak eş zamansız öğrenme modellerinin tercih edildiği söylenebilir. Bunun sebebi maliyetinin daha az olmasıdır (Taş, 2012; Bükücü, 2010). Eş zamansız iletişim ve etkileşim araçlarına örnek olarak, e-posta, forum, wiki, günlükler vb. verilebilir. Asenkron iletişim araçları öğrencilere ve öğretmenlere tartışarak öğrenme ortamı sunar (Horzum, 2019).

1.9. E- ÖĞRENMENİN AVANTAJLARI VE DEZAVANTAJLARI

Her yöntemin avantajı olduğu gibi dezavantajı da vardır. Mükemmel bir yöntemden bahsetmek mümkün değildir; avantaj ve dezavantajları bulunmaktadır. Bu bölümde e- öğrenmenin avantajlarından ve dezavantajlarından bahsedilecektir.

1.9.1. E- öğrenmenin Avantajları

E- öğrenmenin avantajları şunlardır:

- E- öğrenme ortamında eğitim yaşam boyudur, sınırlı değildir. Geleneksel öğrenimde ise sınırlıdır.

- E- öğrenme, bireylere esnek bir öğrenme sunar.
- Birey istediği yer ve zamanda eğitim tamamlayabilir. Herhangi bir yerde buluşma zorunluluğu yoktur. Yücel'in (2006) de belirttiği gibi öğrenme yerini belirleyen öğrenenlerin kendisidir. Buradan da anlaşılıyor ki mekânı ve zamanı öğrenenler belirler.
- Geleneksel eğitime göre e-öğrenmenin maliyeti daha düşüktür.
- Öğrenci e- öğrenme ile internet kullanımını öğrenir.
- Aynı şekilde öğretmenler de internet kullanımını öğrenir ve zengin materyaller geliştirmeye çalışır.
- Birey istediği zaman bilgilere kolay bir şekilde ulaşabilir. Nitekim Ağır (2007) da e- öğretimle kişinin bilgiye erişiminin ve bilgiyi paylaşımının oldukça kolay olduğundan söz eder.
- E- öğrenme, her yaşa eğitim fırsatı sunar. Belirli bir yaş sınırı yoktur.
- Yaş sınırı, cinsiyet ve fiziksel engel ya da ulaşımdaki imkânsızlıklar fark etmeksizin herkese eğitim verilmektedir. Bu tam anlamda eğitimde “fırsat eşitliği”ni sağlamaktadır (Biçer, 2019).
- Şahin'e göre yüz yüze eğitimde soru sormaya çekinen öğrenciler, e- öğrenme ortamlarında kendilerini rahat hissedebilirler (Şahin, 2005).
- İnternetin bulunduğu her ortamda öğrenen kişi ders verebilir.
- E- öğrenme, bireylere zamandan tasarruf sağlar. Ayrıca öğretmenler, e- öğrenme sayesinde kısa zamanda birçok bilgi verebilir. Ders esnasında kullanacakları materyalleri daha hızlı ve kolay bir şekilde kullanabilir.
- E- öğrenme ile ders daha eğlenceli hale getirilebilir. Çeşitli uygulamalardan yararlanılarak öğrencilerin derse odaklanmaları kolay bir şekilde sağlanabilir. Edgar Dale'in yaşantı konisine göre bireyler okuduklarının %10'unu, işittiklerinin %20'sini, gördüklerinin %30'unu, hem görüp hem işittiklerinin %50'sini, söylediklerinin

%70'ini, uyguladıkları şeylerin %90'ını hatırlamaktadırlar (Yalın, 2006: 21). Yani öğretmenler, e- öğrenme sistemini kullanarak dersin materyallerini ve muhtevasını genişletebilir; dersi çeşitlendirebilirler (Golden, McCrone, Walker & Rudd, 2006; akt. Doğan, 2013).

- E- öğrenme sayesinde kâğıt tasarrufu yapılır. Özellikle sınav dönemlerinde yapılan bu kâğıt israfı e- öğrenme sayesinde ortadan kalkacaktır.
- E- öğrenme sistemi sayesinde ders kaydedilebilirse öğrenciler katılmadığı dersleri telafi etme şansına sahip olurlar.
- E- öğrenme sistemi ile aynı zamanda birden fazla kişiye ulaşmak mümkündür.
- Aggarwal ve Bento'ya (2000) göre e- öğrenme sistemindeki uygulamalar, ileri teknolojik ürünler, güçlü bir altyapı, video, ses ve işbirlikli öğrenme fırsatları ile yüz yüze öğrenme aktivitelerine benzer aktiviteler sağlayacak özelliğe kavuşmuştur. Sağladığı tüm bu faydalar günümüzde e- öğrenmeyi ön plana çıkarmıştır.

1.9.2. E- öğrenmenin Dezavantajları

E- öğrenmenin avantajlarının yanı sıra dezavantajları da mevcuttur. Dezavantajları şunlardır:

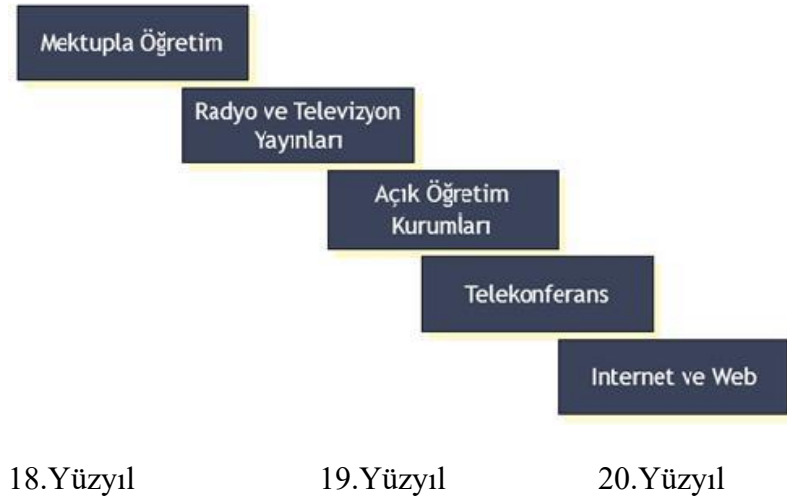
- İnternetin sık sık kesilmesi durumunda öğrenciler derse odaklanma problemi yaşayabilir.
- Yüz yüze eğitime göre öğrencilerin sosyalleşmesi azdır. Çünkü e- öğrenmede, fiziksel etkileşim yoktur.
- Öğretmenlerin farklı materyaller kullanmak istemesi yüksek bir maliyet gerektirebilir. Çünkü çoğu program birkaç denemeden sonra ücretli olmaktadır. Contoni'ye göre özellikle bazı içeriklerin yani sanal zenginliği fazla olan içeriklerin (resimler, videolar, animasyonlar vb.) maliyeti çok yüksek olabilir (Contoni v.d, 2004: 336).

- Öğretenlerin, az da olsa (başlangıç seviyesinde) bilgisayar bilgisine sahip olması gerekir. Aksi halde öğretmenler ders esnasında zorluk çekebilir ya da çıkabilecek sorunları kendi başına çözemeyebilir. Bu durumda öğrencilerin dikkatlerini dağıtabilir. Tekrar öğrencilerin derse odaklanmalarını sağlamakla uğraşmak, zaman kaybına neden olabilir.
- Aynı şekilde öğrenen kişinin de bilgisayar bilgisine sahip olması gerekmektedir. Aksi durumda zorluklar yaşayabilir.
- E- öğretim ortamı, her derse uygun değildir. Bazı dersler uygulama gerektirir. Bu dersler için e- öğrenme ortamı uygun olmayacaktır.
- E- öğrenme, yüz yüze eğitime göre daha fazla sorumluluk gerektirir. Öğrenenlerin düşük konsantrasyona sahip olması ya da öz disiplin düşüklüğü başarılarını etkileyecektir.
- E- öğretim ortamında, kişi sayının fazla olması durumunda öğrenen ile iletişimde sınırlılıklar ortaya çıkacaktır.

1.10. E- ÖĞRENMENİN TARİHSEL GELİŞİMİ

Teknolojide yaşanan gelişmeler eğitim alanını da etkilemiş, bu etkileşim sonucunda eğitim ve öğretim süreci basılı alandan elektronik ortama taşınmıştır. Bu sebeple e-öğrenmenin tarihsel gelişimi, e-öğrenmenin temelini oluşturan uzaktan eğitimin tarihçesi ele alınmıştır.

Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi, Gülbahar'a (2009: 26) göre beş aşamada ele gerçekleştirilmiştir:



Şekil 1. Uzaktan eğitimin tarihçesi (Gülbahar, 2009: 26)

Kaya'ya (2002: 9) göre uzaktan eğitimin ilk uygulaması 18. Yüzyılda mektuplarla gerçekleşmiştir. O dönemde eğitimde daha çok yazılı gereçler kullanıldığı için bu döneme mektupla eğitim denmiştir. 20. yüzyılda kitle iletişim araçlarında oluşan gelişim uzaktan eğitimi radyo ve televizyon kanallarına taşımıştır. Hatta çoğu üniversite kendi radyolarını kurarak eğitim vermişlerdir (Kırık, 2014: 81). 20. yüzyılın sonlarına doğru ülkemizde Anadolu Üniversitesi bünyesinde "Açık Öğretim Fakültesi" ile uzaktan eğitim yapılmıştır (Gülbahar, 2009: 27). Uzaktan eğitimin bir sonraki aşaması ise çift yönlü tele konferans ve tele uydu yayınları ile olmuştur.

21. yüzyılda ortaya çıkan web ve internet teknolojileriyle uzaktan eğitim daha kapsamlı, nitelikli ve kaliteli olarak gerçekleştirilmeye başlanmıştır (Çukadar ve Çelik, 2003: 33).

Uzaktan eğitimin insan yaşamında aktif bir yere sahip olmaya başlamasıyla beraber bu alandaki teknolojik gelişmeler eğitim ve öğretim sürecinde kullanılan materyallerin giderek farklılaşmasını sağlamış ve çeşitliliğini artırmıştır. Bunun sonucunda eğitimin kalitesi artmış, uzaktan eğitim alanında yaşanan bu gelişmeler e- öğrenimi yaygınlaştırmaya başlamıştır.

1.11. E- TÜRKİYE'DE E- ÖĞRENME

Türkiye'de uzaktan eğitim çalışmaları 20.yy'ın son çeyreğinden itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Türkiye'de ilk uzaktan öğrenim uygulaması 1974 yılında mektupla öğrenim başlığı altında başlamıştır (Hismanoğlu, 2011: 131). İngiltere, Fransa, ABD ve Almanya'da 19. yy'ın ilk yarısında başlayan (Al & Madran, 2004) bu dönemde öğretmenler, mektup yoluyla öğretimi gerçekleştirmişlerdir (Gökmen, vd., 2017).

Bozkurt (2017) uzaktan eğitimin Türkiye'deki tarihsel gelişimini; kavramsal dönem (1923- 1955), mektup dönemi (1956-1975), görsel işitsel araçların kullanıldığı dönem (1976-1995) ve bilişim tabanlı dönem (1996 sonrası) olarak ayırmıştır.

Mektupla uzaktan öğretim dönemi 1996 sonrasında Bilkent Üniversitesi ve ODTÜ'nün uzaktan eğitim denemeleriyle başlamıştır. Öğrenci ve öğretmen etkileşiminin ön plana çıktığı günümüzdeki uzaktan eğitim anlayışının başlangıcı 1996 sonrası tarihlere dayanmaktadır (İskender, 2021).

Uzaktan eğitim alanındaki en önemli gelişme Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi'nin 1982 yılında kurulmasıdır. 20 Temmuz 1982 tarihinde çıkartılan 41 sayılı KHK (Yükseköğretim Kurumları Teşkilâtı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 1982) ile Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi'ne, uzaktan eğitim sistemi ile ilgili kitap, radyo-TV programları, bilgisayar, akademik danışmanlık hizmetlerinin oluşturulması gibi görevler verilmiştir. Eğitim ilk zamanlarda basılı kaynaklarla yürütülmüştür. 1998 yılından itibaren TRT 4'ten "Üniversiteden Haberler" isimli programlar, 1999 yılında internet tabanlı deneme sınavları ve TRT 4'ten banttan ve canlı sınava hazırlık ders programları yayınlanmıştır. 2001-2002 akademik yılından itibaren, Türkiye'de ilk defa internet temelli Bilgi Yönetimi Ön Lisans Programı eğitim öğretime başlamıştır (Açıköğretim, 2012). Kısaca, Türkiye'de internet kullanımı 1990'lı yılların ikinci yarısından itibaren hızla yaygınlaşmaya başlamıştır. Bu durum yükseköğretim kurumlarının eğitim-öğretim hizmetlerini etkilemiştir. Bu etkilenme sonucu eğitim ve öğretimin internet ortamında yürütülmesi konusundaki çalışmalar hız kazanmış

olup, eski metotlarla yapılmış olan birçok işlem elektronik ortama aktarılmaya başlanmıştır (Toplu ve Gökçearsan, 2012).

1.12. E- ÖĞRENMENİN BİLEŞENLERİ

E- öğrenme sisteminin başarılı ve etkili bir şekilde kullanılmasında üç bileşen bulunmaktadır. Bunlar; öğrenen, öğretene ve kurumlardır. Bu bölümde temel üç bileşenden kısaca bahsedilecektir.

1.12.1. E- öğrenme ve Öğrenenler

Öğrenenler, e- öğrenme sisteminin en önemli parçasıdır (Moore ve Kearsley, 2005). Eğitim ortamında bulunan bir kişinin temel amacı öğrenmedir. Öğretmenin başarılı bir şekilde eğitim sürecini devam ettirmesi, öğrenen bireyi iyi tanmasına bağlıdır. E- öğrenme sisteminin yapısını, tasarımını ve işletmesini etkileyen yalnızca öğrenenler değil, onların taşıdığı özellikleri ve beklentileridir. Bu yüzden öğrenenlerin özelliklerini bilmek önemlidir. Yani öğrenenleri tanımak ve bilmek; öğreticiye, konu planlamasında, öğrenmedeki amaçlarını oluşturmada ve sorunlara çözüm bulmada yardımcı olur. E- öğrenme sisteminde de durum bu şekilde ilerlemektedir. Öğretici, öğrenen kişiyi ne kadar tanırsa ona uygun dersin amacını, derste kullanılacak teknoloji gibi birçok konuya yardımcı olur (Simonson, vd., 2011).

1.12.2. E- öğrenme ve Öğretenler

E- öğrenme sistemindeki en önemli ikinci bileşeni öğretmenlerdir. Öğretmenlerin e- öğrenme ortamını iyi tanması gerekir. Öğretici, çıkabilecek herhangi bir sorunda müdahale edebilecek teknoloji bilgisine sahip olmalı, e- öğrenme sistemine uygun, öğrenen odaklı öğretim yöntemi seçmelidir. Öğretim yöntemleri, dersin başarılı bir şekilde işlenmesini sağlayan araç- gereçlerdir. Bunlara ek olarak e- öğrenme ortamında ders verecek eğitimcilere, bir oryantasyon program yapılmalıdır.

1.12.3. E-öğrenme ve Kurumlar

E- öğrenme sisteminin en önemli üçüncü bileşeni kurumlardır. E- öğrenme ortamında ders vermek için kurumun alt yapısı hazır durumda olmalıdır ve bunun için nitelikli bir öğretim kadrosu bulunmalıdır.

E- öğrenmeyi desteklemek için kurumun etkili ve güvenilir bir internet erişimi olmalıdır. Aksi durumda öğrenme uygulamaları planlandığı şekilde gerçekleştirilemeyebilir.

1.13. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE E-ÖĞRENME

Toplumun önemli ölçüde etkileyen olayların eğitim ve öğretimi etkilememesi mümkün değildir. 2019 yılının sonunda Çin’de ortaya çıkan Covid-19 salgını, yüz yüze olarak sürdürülen eğitim-öğretimin uzaktan eğitim yoluyla yürütülmesine neden olmuştur. Türkiye’de e- öğrenme modelinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı yeni olmakla beraber salgınla daha da hız kazanmıştır. Bilgisayar destekli ve internet destekli eğitimden sonra yeni öğrenme modelleri arasına e-öğrenme girmiştir. E-öğrenme ile kişi bilgiye kendi kendine ulaşabilme fırsatı yakalamıştır (Türker, 2014).

Web destekli öğretim portalları çoğu dil için uzun zamandır geliştirilerek kullanılmaktadır. Bu süreçte en çok karşılan problemin karşılıklı iletişimin nasıl sağlanacağı konusudur. Çünkü dil öğretimi iletişim olmadan öğretilemez. İletişimin olmadığı bir öğretim süreci de eğitimi olumsuz yönde etkileyecektir.

1.14. TUTUM

Tutum kavramı üzerine birçok tanım yapılmıştır. Tutum kavramının kökeni Latince’dir. “Harekete hazır” anlamına gelmektedir (Arkonaç, 2001). Tutumlar, bireylerin çevresindeki herhangi bir konuya karşı sahip oldukları bilişsel, duyuşsal ve zihinsel eğilimler olarak ifade edilebilir. Başka bir ifadeyle ise tutum, yaşantı ve deneyimlerine göre birey bir objeye veya bir kimseye karşı ön eğilimler geliştirir. Dolayısıyla bu ön eğilimler tekrar edildikçe kalıcı duruma dönüşür. Süreklilik ve kalıcılık gösteren bu duruma tutum denilmektedir (Öncül, 2000).

Yukarıdaki paragraftan da anlaşılacağı gibi bireyin bir objeye veya kişiye karşı tutumunun oluşması için öncesinde bir yaşantının veya deneyimin olması gerekmektedir. Çünkü tutumlar doğuştan gelen bir eğilim değildir. Tutumun oluşması için öncesinde bir öğrenmenin gerçekleşmesi gerekmektedir.

Tutumlar bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç bileşenden oluşmaktadır. Bilişsel bileşen, bireyin bir nesneye duruma veya kişiye karşı düşünce, bilgi ve inançlarının toplamıdır (Kağıtçıbaşı, 1988).

Duyuşsal bileşen, bir nesneye, duruma veya kişiye karşı duygular olup bir nesneden nefret etme, hoşlanıp hoşlanmama gibi duygular duyuşsal bileşen alanına girmektedir.

Davranışsal bileşen, bireyin tutum nesnesine yönelik yaptığı davranışlardır. Başka bir ifadeyle kişinin hoşuna gitmeyen durumlardan uzak durması veya hoşuna giden durumlara yakınlık göstermesidir.

1.15. YABANCI DİL ÖĞRENİMİNDE TUTUM

Literatürde tutumla ilgili birçok araştırmaya rastlanmaktadır. E- öğrenme ortamlarında başarı ve etkililikte en önemli olan ve en çok etki eden duyuşsal davranışların biri tutumdur. Yabancı dil öğreniminde öğrencilerin belirlenen amaçlara ulaşmasında tutumun önemi büyüktür. Tutum, bireylerin dış dünyayla ilgili fikirlerini, ruh halini veya tepkilerini çevresine göstermenin temelini oluşturan duyuşsal bir süreçtir (Bordens ve Horowitz, 2002:162; Chapman, 1999; Eagly ve Chaiken, 2007).

İnceoğlu'na (1993: 13) göre tutum, “bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir toplumsal konu, obje ya da olaya karşı deneyim, motivasyon ve bilgilerine dayanarak örgütlediği bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir” şeklinde tanımlamıştır.

Bu tanımlardan hareketle insanların tutumlarının onların davranışlarını, niyetlerini, algılarını karar ver tercihlerini etkilemesini bir öğrenme olarak aldığımızda e-öğrenme ortamları için öğrenenlerin tutumlarının belirlenmesi çok önem arz etmektedir (Biçer, 2009).

Dil öğrenen bireylerin tutumları ile başarıları arasında doğru orantılı bir ilişki vardır. Dolayısıyla tutum artarsa başarı oranı da artacaktır. Yabancı dil öğrenen bireyin olumlu yöndeki tutumları öğrenme motivasyonunu yükselterek dil öğrenme sürecini hızlandırır (Hosseini ve Pourmandnia, 2013: 64). Yani bireyin e- öğrenmeye

yönelik olumlu veya olumsuz tutumu o kişinin öğrenme sürecindeki durumunu etkileyecektir.

Dil öğretiminde öğrencilerin özellikleri ve tutumları dikkate alınmalıdır. Dikkate alındığı takdirde eğitim süreçlerinin daha başarılı olacağı muhtemeldir. Bu anlamda e- öğrenme sürecine başlamadan önce öğreticinin ve öğrenenlerin tutumlarının belirlenmesi, öğrenmede motivasyon, güdülenme, verimlilik ve başarı gibi birçok alanda avantaj sağlayacaktır.

Yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenciyi en çok etkileyen unsur öğretmendir. Bu sebeple öğretmenlerin, öğrenenleri derse ve konuya karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamalıdır (Aysu, 2021).

Kısacası dil öğretiminde tutum önemli bir kavramdır. Öğrenen kişinin dile karşı ilgisi varsa dili daha kolay öğrenecektir. Aksi durumda herhangi bir olumlu tutumu yoksa dil öğrenim süreci zorlaşacaktır. Bununla birlikte öğreticinin tutumu da çok önemlidir. Öğreticinin e- öğrenme uygulamalarına karşı olumlu tutumu varsa daha istekli ders yapmak isteyecek ve dersi daha kaliteli işleyecektir. Aksi durumda ise e- öğrenme uygulamalarına karşı istekli olmayacak ve yeni teknolojileri takip etmeyecektir.

İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma evreni ve örnekleme, veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenilirliği, anketlerin uygulanması, verilerin toplanması ve analiz bilgileri yer almaktadır.

2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin e-öğretime yönelik görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada nicel araştırma yönteminden bir olan tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama yöntemi, geçmişte veya bugün var olanı betimlemeyi hedefleyen bir araştırma modelidir (Karasar, 2015). Bu çalışmada var olan sebep-sonuç ilişkisini göstermek için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki veya daha çok değişken arasındaki bir ilişkinin olup olmadığını veya derecesini belirlemeyi hedefleyen araştırma modelidir (Kurt, 2013). Veriler toplandıktan sonra analiz edilip yorumlanmıştır.

2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın örneklem grubunu yabancı dil olarak Türkçe öğretmen 215 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2012). Basit Seçkisiz Örnekleme (Simple Random Sampling), oluşturulan evren listesinden örnekleme birimlerinin seçkisiz olarak çekilmesidir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerin Cinsiyetleri

	F	%	G%	T%
Kadın	157	73,0	74,4	74,4
Erkek	54	25,1	25,6	100,0
Total	211	98,1	100,0	
Kayıp	4	1,9		
Toplam	215	100,0		

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin %74.4'ünün kadın, %25.6'sının erkek olduğu görülmektedir. Çalışmada ağırlıklı olarak kadın katılımcılar yer almaktadır. Katılımcıların yaş dağılımlarına ilişkin sonuçlar Tablo 2'de özetlenmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerin Yaşları

	F	%	G%	T%
20-25	40	18,6	18,8	18,8
26-30	81	37,7	38,0	56,8
30 üstü	92	42,8	43,2	100,0
Toplam	213	99,1	100,0	
Kayıp	2	0,9		
Toplam	215	100,0		

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin %18.8'inin 20-25 yaş aralığında, %38'inin 26-30 yaş aralığında ve %43.2'sinin ise 30 yaş üstünde olduğu görülmektedir. Katılımcıların mezun oldukları okula göre dağılımları Tablo 3'teki gibidir.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerin Öğrenim Durumları

	F	%	G%	T%
Lisans	104	48,4	49,1	49,1
Yüksek lisans	92	42,8	43,4	92,5
Doktora	16	7,4	7,5	100,0
Toplam	212	98,6	100,0	
Kayıp	3	1,4		
Toplam	215	100,0		

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin %49.1'i lisans, %43.4'ü yüksek lisans ve %7.5'i doktora mezunu olduğunu ifade etmiştir. Katılımcıların mesleki tecrübelerine dair tespitler Tablo 4'teki gibidir.

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Meslekî Kıdem Durumları

	F	%	G%	T%
0-2 yıl	78	36,3	36,3	36,3
3-5 yıl	73	34,0	34,0	70,2
5 yıl üzeri	64	29,8	29,8	100,0
Toplam	215	100,0	100,0	

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin %36.3'ünün 0-2 yıl arasında, %34'ünün 3-5 yıl arasında, %29.8'inin ise 5 yıl üzerinde deneyime sahip olduğu görülmektedir. Katılımcıların çalıştıkları kurumlara ait bilgiler Tablo 5'teki gibidir.

Tablo 5. Araştırmaya Katılan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Görev Yaptıkları Birimler

	F	%	G%	T%
TÖMER / DİLMER	103	47,9	47,9	47,9
Maarif Vakfı	9	4,2	4,2	52,1
Yunus Emre Enstitüsü	10	4,7	4,7	56,7
Diğer	93	43,3	43,3	100,0
Toplam	215	100,0	100,0	

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin yüzde 47.9'u TÖMER'de, %4.2'si Maarif Vakfı'nda, %4.7'si Yunus Emre Enstitüsü'nde ve %43.3'ü ise diğer kurumlarda görev yapmaktadır.

Katılımcıların hangi düzeylerde eğitim verdiklerine dair veriler Tablo 6'daki yer almaktadır. Bu kısımda birden fazla seçeneğin işaretlenebildiği bir cevap seçeneği bulunmaktadır.

Tablo 6. Katılımcıların Verdikleri Eğitim Seviyelerinin Dağılımı

	F	%	G%	T%
A1	17	7,9	7,9	7,9
A1, A2	15	7,0	7,0	14,9
A1, A2, B1	19	8,8	8,8	23,7
A1, A2, B1, B2	26	12,1	12,1	35,8
A1, A2, B1, B2, C1	2	0,9	0,9	36,7

A1, A2, B1, B2, C1, Hepsi	9	4,2	4,2	40,9
A1, A2, B1, C1	1	0,5	0,5	41,4
A1, A2, B2	1	0,5	0,5	41,9
A1, B1	1	0,5	0,5	42,3
A1, B1, B2, C1	2	0,9	0,9	43,3
A1, B1, C1	1	0,5	0,5	43,7
A1, C1	1	0,5	0,5	44,2
A2	6	2,8	2,8	47,0
A2, B1, B2, C1	1	0,5	0,5	47,4
B1	2	0,9	0,9	48,4
B2	1	0,5	0,5	48,8
B2, C1	1	0,5	0,5	49,3
C1	1	0,5	0,5	49,8
Hepsi	108	50,2	50,2	100,0
Toplam	215	100,0	100,0	

Tablo 6 incelendiğinde, sadece A1 seviyesinde eğitim verenlerin %7.9; A1 ve A2 seviyesinde eğitim verenlerin %7; A1, A2 ve B1 düzeyinde verenlerin %8.8; A1,A2,B1 ve B2 düzeyinde verenlerin %12.1; A1, A2, B1, B2, C1 düzeylerinde verenlerin %0.9 oranında olduğu; hepsi seçeneğini seçenlerin %4.2; A1, A2, B1, C1 düzeyini seçenlerin %0.5 şeklinde dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra hepsi düzeyinde eğitim verenlerin oranının %50.2'lik bir kesimden oluşması oldukça dikkat çekicidir.

2.3. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Araştırmacı tarafından literatür taramasında yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin e-öğretime yönelim tutumlarını belirlemeye yönelik bir ölçme aracı olmadığı için ölçek geliştirme çalışmasına başvurulmuştur.



Şekil 2. Veri toplama aracını hazırlama aşamaları

Araştırmacı tarafından literatür taranarak ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan kazanımlar dikkate alınarak 60 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur.

Madde havuzunda yer alan maddeler önce yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında çalışan alan uzmanlarına gönderilip eklenmesi ve çıkarılması gereken maddeler belirlenmiştir. Çalışmanın kapsam geçerliliği bu şekilde sağlanmıştır. Alan uzmanlarından gelen dönütler doğrultusunda ölçek, ölçme-değerlendirme alanında uzman öğretim üyelerine gönderilip madde yazımlarıyla ilgili ölçeğe son hali verilmiştir.

32 maddeden oluşan ölçek Yabancı Dil Olarak Türkçe öğreten öğretmenlere uygulanmıştır. Geliştirilen ölçeğin amaca hizmet edip etmediğini anlayabilmek amacıyla ölçekten elde edilen verilere açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda ölçeğin yapı geçerliğinin uygun olup olmadığı tespit edilmiştir. Ölçekten elde edilen faktör yapısının doğrulanabilmesi içinse doğrulamayı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin güvenirliliğini belirleyebilmek amacıyla ise iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alfa) incelenmiştir.

2.4. VERİ ANALİZİ

Bu bölümde SPSS ve AMOS paket programları aracılığıyla elde edilen veriler analiz edilmiştir.

Öncelikle araştırma verilerinin normallik testi ve uç değerleri analiz edilmiştir. Literatürde Thabachnick ve Fidell'e (2013) göre, çoklu normallik sağlanmadığı durumlarda verilere ait çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılır ve bu değerler -1.5 ile +1.5 aralığında ise ifadelerin normal dağılım varsayımına uygun olduğu varsayılmıştır. Bu minvalde Kalaycı (2017) çarpıklık ve basıklık sınırının -3 ile +3'e kadar genişleyebileceğini ifade etmiştir. Analiz sonucunda ilgili 32 maddenin çarpıklık ve basıklık değerleri literatürde kabul edilen bu sınırlar içerisinde olduğu ve normallik varsayımı şartına uyduğu gözlenmektedir. Bu kapsamda bundan sonraki analizlerde değişkenlerin normal dağıldığı varsayımından hareketle analizler yapılmıştır. Değişkenlere ait basıklık ve çarpıklık değerler Tablo 7'deki gibidir.

Tablo 7. Ölçeklere Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Faktörler	ÇD (Skewness)	BD (Kurtosis)
E- eğitimin zorluğu (EÖZorl)	-,059	-,567
E- eğitim kolaylığı (EÖKolay)	,209	-,484
E- eğitim Yeteneği (EÖYet)	-,752	,983
E- eğitimin Türkçeye Uygun Olmayışı (EÖTuYGun)	,606	-,159

Araştırmaya ait demografik değişkenlerin frekans dağılımları ve betimleyici istatistikleri sırasıyla yukarıda değerlendirilmiştir. Tablo 7 incelendiğinde, EÖZorl değişkenin Kolmogrov-Simirnaw testine ait anlamlılık düzeyi yüzde beşe yakındır ($p=0.43$). Dolayısıyla çalışma, bu değerler kapsamında uygunluk göstermektedir.

2.5. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada nicel verileri toplamak için E- öğretime Yönelik Tutum Ölçeği, kullanılmıştır.

2.5.1. E- öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği

Araştırmacı tarafından geliştirilen *E- öğretime Yönelik Tutum Ölçeği* kullanılmıştır. Ölçek, 25 madde ve 4 alt faktörden oluşmaktadır. Ölçekten elde edilen verilere göre E- eğitimin zorluğu, E- eğitimin kolaylığı, E- eğitim yeteneği, E- eğitimin Türkçeye uygun olmayışı faktörleri oluşmuştur. Ölçekten elde edilen verilere göre faktörler oluşmuştur. Ölçeğe açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeğin KMO değeri 0.92, Barlett Küresellik testi sonucu da (0,000) çıkmıştır. Bu sonuçlar ölçeğin yapı geçerliğine uygun olduğunu göstermektedir.

2.5.2. Geçerlilik ve Güvenirlilik

E- öğretime Yönelik Tutum Ölçeğinden alınan puanların güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alfa iç tutarlılık hesaplamaları yapılmıştır. Araştırma değişkenlerine ait ifadeler ve ilgili faktörlere ait güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 8'deki gibidir.

Tablo 8. Araştırma Değişkenlerinin Güvenilirlik Katsayıları

Değişkenler	Soru Sayısı	Cronbach's α
Faktörler		
E-egitim Zorluğu	10	0.879
E-egitim Kolaylığı	6	0.846
E-egitim Yeteneği	5	0.821
E-egitimin Türkçeye Uygun Olmayışı	4	0.839

Güvenilirlik, benzer durumlarda, her bir ifadenin farklı katılımcılara iletildiğinde verilen cevapların birbirine yakınlık derecesini ifade eder. Güvenilirlik doğrulukla ilişkilidir ve test-tekrar test etme ve iç tutarlılık güvenilirliği gibi farklı yöntemlerle ölçülebilir (Hair vd., 1998: 117-118). Diğer bir ifadeyle, ölçümün tutarlılığını gösterir. Yani tek bir gerçek puanın bir ölçü aldığını varsayan klasik test teorisinden tezahür eden bir kavramdır (Bollen, 1989: 222). Bu çalışmanın amacına uygun olarak güvenilirliği değerlendirmek için iç tutarlılık güvenilirliği kullanılmıştır. İç tutarlılık güvenilirliği, aynı konseptin iki veya daha fazla ölçümü aynı anda alındığında ve sonra aynı fikirde olduklarını görmek adına mukayese edildiğinde belirir. Tablo 8 çalışma değişkenleri için örnek güvenilirlik katsayılarını göstermektedir. Tabloda görülebileceği gibi, tüm çalışma değişkenleri için güvenilirlik katsayıları 0.80'i geçmektedir. Araştırmacılar (Kalaycı, 2014; Altunışık vd., 2007), temel araştırmalarda .70'e kadar düşük güvenilirliğin normal olarak kabul edilebilir olduğunu belirttiklerinden, çalışma değişkenleri için güvenilirlik değerleri, güvenilir olarak kabul edilmiştir.

2.5.3. Açımlayıcı Faktör ve Güvenirlik Analizi Sonuçları

32 maddeden oluşan 5'li Likert ölçüm düzeyinde toplanan verilerin açımlayıcı faktör analizine göre elde edilen sonuçları Tablo 9'daki gibidir.

Tablo 9. Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

	Ort.			
		E-egitim Zorluğu	E-egitim kolaylığı	E-egitimin Türkçeye uygun olmayışı
26. E- öğretim sisteminde Türkçe öğretirken ihtiyaç duyduğum araçları kullanma konusunda kendimi becerikli görmem.	2.16	0,663		

13. E- öğretim sürecinde öğrencilere geribildirim vermek zordur.	2.83	0,652
17. E- öğretim sürecinde sınıf disiplini sağlamanın zor olduğunu düşünürüm.	2.77	0,621
21. E- öğretimle gerçekleştirilen Türkçe öğretiminin işlevsel olmadığını düşünürüm.	2.38	0,617
16. E-öğretim sürecinde sınıf içi iletişim eksik kalır.	3.62	0,583
22. E- öğretimle Türkçe öğretmek bana sıkıcı gelir.	2.47	0,580
29. E- öğretimle kültür aktarımının eksik kalacağını düşünürüm.	3.00	0,568
14. E- öğretimle öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişmediğine inanırım.	3.39	0,524
15. E- öğretimin temel seviyeye (A1—A2) uygun olmadığını düşünürüm.	3.02	0,515
32. E- öğretimle gerçekleştirdiğim derslerde dil bilgisi öğretimini sevmem.	2.26	0,511
7. E- öğretimle Türkçe öğretmenin yüz yüze öğretimden daha eğlenceli olduğunu düşünürüm.	2.34	0,809
8. E- öğretimle Türkçe öğretmek motivasyonumu artırır.	2.87	0,761
5. E- öğretimle Türkçe öğretmenin kolay olduğunu düşünürüm.	3.00	0,695
18. E-öğretimin yüz yüze eğitimin yerini alacağını düşünürüm.	2.41	0,667
10. E- öğretimin zaman ve mekân esnekliği sağladığı için Türkçe öğretiminde daha çok tercih edileceğine inanırım.	3.41	0,575
12. E- öğretimin Türkçe öğrencilerinin verimliliğini arttıracığına inanırım.	3.23	0,496
24. E- öğretim sürecinde Türkçe öğretimine yönelik materyal hazırlamaktan keyif alırım.	3.94	0,769
20. E- öğretimle Türkçe öğretme konusunda kendime güvenirim.	4.11	0,712
23. E- öğretimle Türkçe öğretirken farklı teknikler kullanmayı severim.	4.22	0,699
25. E- öğretimde kullanılan programların Türkçe öğretimini eğlenceli hale getirdiğini düşünürüm.	3.87	0,677

6. E- öğretimle ders anlatırken zamanı etkili kullandığıma inanırım.	3.85	0,586
4. E- öğretimle Türkçe öğretmenin faydalı olmadığını düşünürüm.	2.37	0,773
3. E- öğretimin Türkçe öğretimi için uygun olmadığına inanırım.	2.30	0,668
2. E- öğretimin Türkçe öğretiminde önemli olduğunu düşünürüm. (Ters kodlu)	2.09	0,624
1. E- öğretimle Türkçe öğretmenin beni geliştirdiğini düşünürüm.(Ters kodlu)	2.09	0,560

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.^a a. Rotation converged in 8 iterations.

Tablo 9 incelendiğinde, e-egitim ölçeğinin temel bileşenler analizi ile döndürülmüş faktör analizi sonuçları gösterilmektedir. Ölçek hazırlanırken uzman görüşü ve alan uzmanları danışmanlığında oluşturulan 32 maddeden oluşan faktöre ait, beş madde iki faktöre de 0,45'in üzerinde ve birbirine çok yakın şekilde yüklendiği için sırasıyla en fazla çakışandan başlayarak analizden çıkarılmıştır. Tek tek her madde için izlenen bu süreç en nihayetinde beş ifadenin atılmasıyla neticelenmiştir.

Altı faktörde toplanan ölçek ifadelerinin altıncı faktöre ait sadece iki ifade ortaya çıkmış ve bu ifadelere ait güvenilirlik katsayısı (Cronbach alfa) oldukça düşük (0,347) olduğundan faktör yükleri yüksek olsa da güvenilir olmadığına kanaat getirilmiş ve çalışmadan çıkarılmıştır. Ardından beş soru çakışmadan dolayı iki soru da güvenilir olmadığı için analizlerden çıkarılmış ve 25 ifade ile analize son hali verilmiştir.

Analize ait KMO değeri kabul edilebilir sınırların oldukça üzerinde olduğu ve bu yapının açıklayıcı faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir (KMO= 0.92; Bartlett's testi Sig= 0,000). Faktörleri ele aldığımızda ilk olarak, 10 maddeden oluşan E- eğitimin zorluğu olarak isimlendirilen değişken ortaya konmuştur. İkinci olarak, E- eğitimin zorluğuna dönük ifadelerden oluşan 6 ifadeden oluşan faktör ortaya çıkmıştır. Üçüncü olarak 5 ifadeden oluşan e-egitim yeteneğini gösteren 5 sorudan oluşan bir faktör ortaya çıkmıştır. Son olarak, e-egitimin Türkçe eğitime uygun olup olmadığını ölçmeye dönük 4 ifadeden oluşan e- eğitimin Türkçe eğitim için

uygunluğu faktörü ortaya çıkmıştır. Ayrıca e- eğitimin Türkçe eğitimi için uygunluğuna dair sorulardan ikisi anlam olarak ters bir içerik oluşturduğu için ters kodlanmıştır. Faktörlere ait geçerlilik değerlerinin literatürde kabul edilen sınırların oldukça üzerinde olduğunu ve açımlayıcı faktör analizine uygun olduğunu söylemek mümkündür.

E-eğitimin Türkçeyi uygun olmayışı ile ilgili ölçek ifadelerinden ‘E- öğretim Türkçe öğretiminde önemli olduğunu düşünürüm’ ve ‘E- öğretimle Türkçe öğretmenin beni geliştirdiğini düşünürüm’ ifadeleri diğer ifadelerle aynı yönde olması amacıyla ters kodlanmıştır. E-eğitimin zorluğu faktörüne yüklenen 10 madde yüksek faktör yükünden düşüğüne doğru şu şekilde sıralanmıştır:

- *E- öğretim sisteminde Türkçe öğretirken ihtiyaç duyduğum araçları kullanma konusunda kendimi becerikli görmem.*
- *E- öğretim sürecinde öğrencilere geribildirim vermek zordur.*
- *E- öğretim sürecinde sınıf disiplini sağlamanın zor olduğunu düşünürüm.*
- *E- öğretimle gerçekleştirilen Türkçe öğretiminin işlevsel olmadığını düşünürüm.*
- *E-öğretim sürecinde sınıf içi iletişim eksik kalır.*
- *E- öğretimle Türkçe öğretmek bana sıkıcı gelir.*
- *E- öğretimle kültür aktarımının eksik kalacağını düşünürüm.*
- *E- öğretimle öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişmediğine inanırım.*
- *E- öğretim temel seviyeye (A1—A2) uygun olmadığını düşünürüm.*
- *E- öğretimle gerçekleştirdiğim derslerde dil bilgisi öğretimini sevmem.*

E-öğrenme değişkenlerinden ikincisi olan E-eğitim kolaylığı faktörüne ait altı madde önem sırasına göre sırasıyla verilmiştir:

- *E- öğretimle Türkçe öğretmenin yüz yüze öğretimden daha eğlenceli olduğunu düşünürüm.*
- *E- öğretimle Türkçe öğretmek motivasyonumu artırır.*

- *E- öğretimle Türkçe öğretmenin kolay olduğunu düşünürüm.*
- *E-öğretimin yüz yüze eğitimin yerini alacağını düşünürüm.*
- *E- öğretimin zaman ve mekân esnekliği sağladığı için Türkçe öğretiminde daha çok tercih edileceğine inanırım.*
- *E- öğretimin Türkçe öğreticilerinin verimliliğini arttıracığına inanırım.*

E-egitim yeteneği faktörüne ait ifadelerin faktör yükleri önem sırasına göre aşağıda verilmektedir:

- *E- öğretim sürecinde Türkçe öğretimine yönelik materyal hazırlamaktan keyif alırım.*
- *E- öğretimle Türkçe öğretme konusunda kendime güvenirim.*
- *E- öğretimle Türkçe öğretirken farklı teknikler kullanmayı severim.*
- *E- öğretimde kullanılan programların Türkçe öğretimini eğlenceli hale getirdiğini düşünürüm.*
- *E- öğretimle ders anlatırken zamanı etkili kullandığıma inanırım.*

Son olarak E-egitimin Türkçeye uygun olmayışı ile ilgili ortaya konan faktör yükler önem sırasına göre aşağıdaki gibidir:

- *E- öğretimle Türkçe öğretmenin faydalı olmadığını düşünürüm.*
- *E- öğretimin Türkçe öğretimi için uygun olmadığına inanırım.*
- *E- öğretimin Türkçe öğretiminde önemli olduğunu düşünürüm. (Ters kodlu)*
- *E- öğretimle Türkçe öğretmenin beni geliştirdiğini düşünürüm. (Ters kodlu)*

2.5.4. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Açımlayıcı faktör analizi (AFA) modelinin bir uzantısı olan doğrulayıcı faktör analizi (DFA), daha önceden tanımlanmış ve sınırlandırılmış bir yapının, bir model olarak teyit edilip edilmediğinin test edildiği bir analiz türü olarak tanımlanmaktadır (Çokluk vd., 2014: 275). Keşfedici faktör analizi ile belirlemiş olduğumuz faktör yapıları doğrulayıcı faktör analizine tabi tutularak onaylanmıştır.

DFA, genellikle ölçek geliştirme ve geçerlilik analizlerinde kullanılmakta ve YEM modellemesinin spesifik bir uygulama sahası olarak görülmektedir (Bayram, 2013: 42). Bilhassa ölçüm modelleriyle ilgilenen bir tür yapısal eşitlik modellemesi olan DFA, gözlemlenen ölçüm değerleri ile gizil değişkenler arasındaki ilişkileri ya da faktörleri göstermektedir (Brown, 2015: 1). Daha geniş manada DFA, kuramsal bilgilere dayalı olarak belirlenen gözlenen değişkenlerin gizil değişkenlerle ve gizil değişkenlerin de kendi aralarında birbirleri ile ilişkili olduğunu ispatlanmaya çalışmaktadır. DFA’da faktörlerin kendi aralarındaki ilişkiler nedensel ilişkilere dayanmakta ve kuramsal bilginin denenmesi, onaylanması maksadıyla kullanılmaktadır (Çokluk vd., 2014: 276).

Doğrulayıcı faktör analizi daha önce geçerliliği test edilen bir çalışmanın elde edilen veriler tarafından desteklenip desteklenmediğini gösteren birçok değişkenli analiz yöntemidir. Bu analiz sayesinde değişkenler arasındaki kovaryanslar ve hata payları da hesaba katılarak çoklu değerlendirme fırsatı doğmakta ve daha hassas ölçümler elde edilmektedir. Bu çalışmada önce geçerliliği test etmek amacıyla uygulanan açımlayıcı faktör analizi ile elde edilen bulgular doğrulayıcı faktör analizi ile onaylanmaya çalışılmaktadır. Bu kapsamda ilgili analize ait birinci düzey standardize olmayan doğrulayıcı faktör analizi sonucu Şekil 1 ve Şekil 2’deki gibidir.

Araştırma modelinde yer alan faktörlerin (gizil değişkenlerin) E-Eğitimin zorluğu (EÖZorluğu), E-eğitimin kolaylığı (EÖKolay), E-eğitim yeteneği (EÖYET) ve E-eğitimin Türkçeyi uygun olmayışı (EÖTuygun) olduğu ve bu faktörler arasındaki nedensel ilişkinin tahmin edilebileceği öngörülmüştür. Araştırma modelinde E-Öğrenme ile ilgili faktörlerin tek boyutlu olarak değerlendirilmemiş, her birine ait alt gözlenen değişkenler tarafından açıklandıkları varsayılarak en az üç maddeden oluşan tek düzeyli doğrulayıcı model ele alınmıştır. Araştırma modelinde yer alan SM(EÖaa), SM(EÖm), SM(EÖr), SM(EÖv), SM(EÖp), SM(EÖy), SM(EÖdd), SM(EÖdd), SM(EÖn), SM(EÖo), SM(EÖff) gözlenen değişkenleri elektronik (E) eğitimin zorluğu gizil değişkenine yüklenerek analiz edilmiştir. Yine SM(EÖg), SM(EÖh), SM(EÖe), SM(EÖs), SM(EÖj), SM(EÖl) gözlenen değişkenleri E-eğitim kolaylığı gizil değişkenine yüklenmiştir. Öte yandan SM(EÖd), SM(EÖc), SM(EÖbtrs), SM(EÖatrs) gözlenen değişkenleri ise E-eğitimin

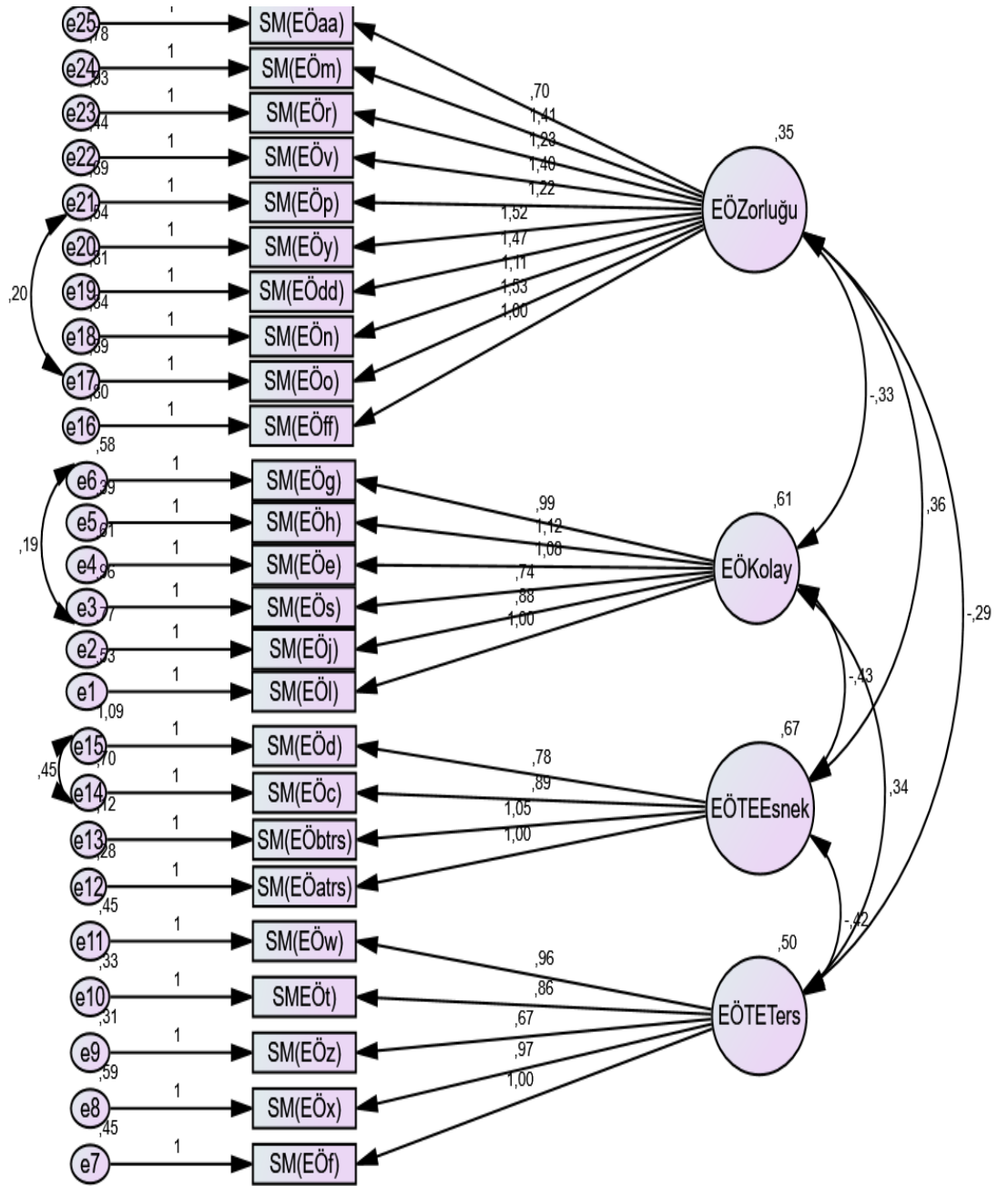
yeteneği gizil değişkenine yüklendiği saptanmıştır. Son olarak, SM(EÖw), SM(EÖt), SM(EÖz), SM(EÖx) ve SM(EÖf) gözlenen değişkenleri de E-eğitimin Türkçeye uygun olmayışı gizil değişkenine yüklendiği gözlenmiştir.

Genel olarak E-öğrenmeyi dört faktörlü bir yapı incelemektedir. Ele alınan bu yapıda örtük EÖzorluğu ölçeği için 10 ifade, EÖkolay için altı soru, EÖyet için dört ifade, EÖTEuygun için ise beş madde yer almaktadır. Doğrulatoryı faktör analizi sonucunda model uyum kriterleri incelenmiş ve bunlar CMIN= 530.924; DF= 266; CMIN/DF=1.996; GFI=0.831; CFI= 0.90; RMSEA= 0.068 olarak saptanmıştır.

Doğrulatoryı modelle sınanan dört faktöre ait kısaltmaların detaylıca yapısı şu şekildedir;

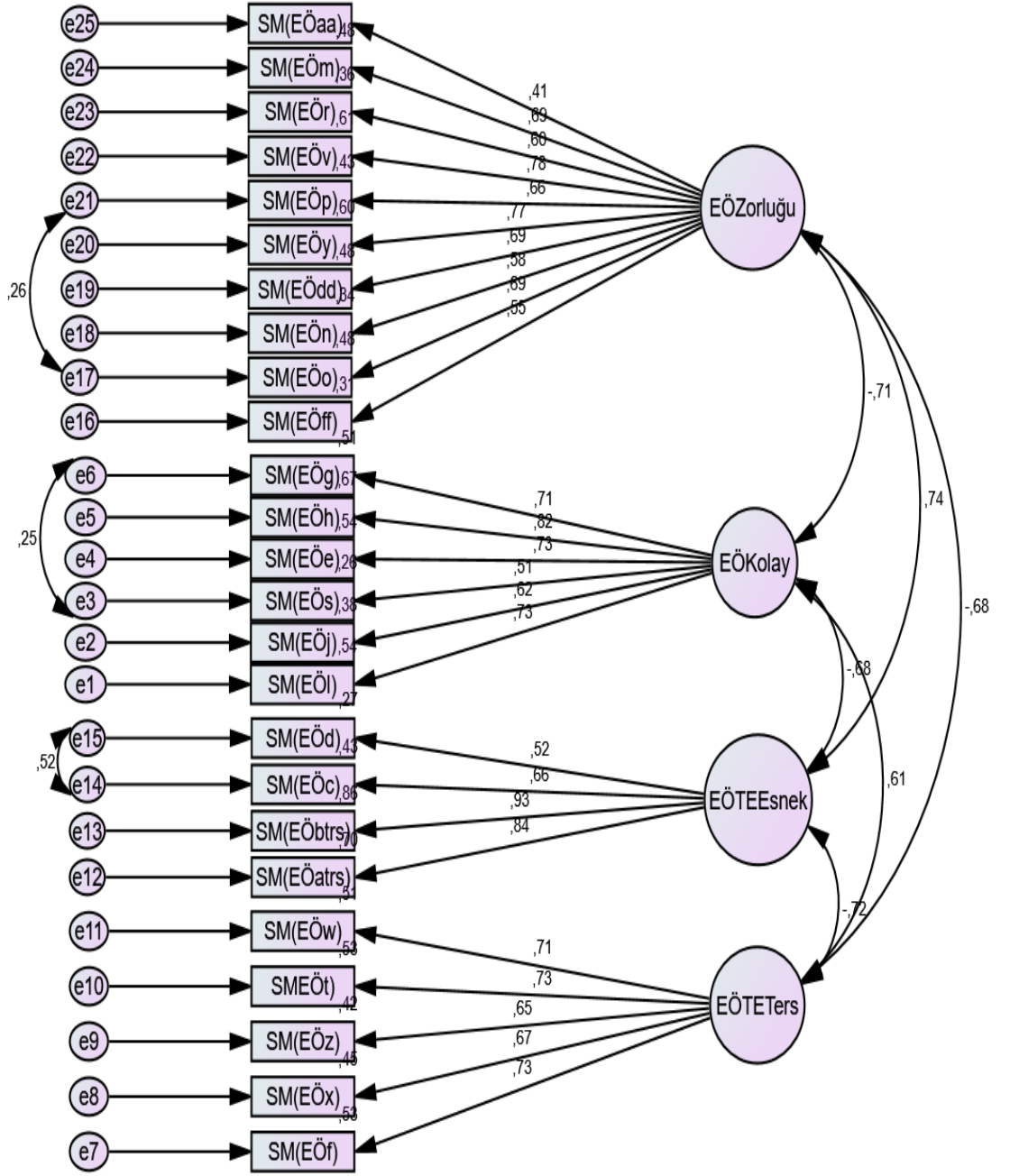
- SM(EÖaa): E- öğretim sisteminde Türkçe öğretirken ihtiyaç duyduğum araçları kullanma konusunda kendimi becerikli görmem.
- SM(EÖm): E- öğretim sürecinde öğrencilere geribildirim vermek zordur.
- SM(EÖr): E- öğretim sürecinde sınıf disiplini sağlamanın zor olduğunu düşünürüm.
- SM(EÖv): E- öğretimle gerçekteştirilen Türkçe öğretiminin işlevsel olmadığını düşünürüm.
- SM(EÖp): E-öğretim sürecinde sınıf içi iletişim eksik kalır.
- SM(EÖy) : E- öğretimle Türkçe öğretmek bana sıkıcı gelir.
- SM(EÖdd): E- öğretimle kültür aktarımının eksik kalacağını düşünürüm.
- SM(EÖn): E- öğretimle öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişmediğine inanırım.
- SM(EÖo): E- öğretim temel seviyeye (A1—A2) uygun olmadığını düşünürüm.
- SM(EÖff) : E- öğretimle gerçekteştirdiğim derslerde dil bilgisi öğretimini sevmem.

- SM(EÖg): E- öğretimle Türkçe öğretmenin yüz yüze öğretimden daha eğlenceli olduğunu düşünürüm.
- SM(EÖh): E- öğretimle Türkçe öğretmek motivasyonumu artırır.
- SM(EÖe): E- öğretimle Türkçe öğretmenin kolay olduğunu düşünürüm.
- SM(EÖs): E-öğretimin yüz yüze eğitimin yerini alacağını düşünürüm.
- SM(EÖj): E- öğretimin zaman ve mekân esnekliği sağladığı için Türkçe öğretiminde daha çok tercih edileceğine inanırım.
- SM(EÖl): E- öğretimin Türkçe öğreticilerinin verimliliğini arttıracığına inanırım.
- SM(EÖd): E- öğretimle Türkçe öğretmenin faydalı olmadığını düşünürüm.
- SM(EÖc): E- öğretimin Türkçe öğretimi için uygun olmadığına inanırım.
- SM(EÖbtrs): E- öğretimin Türkçe öğretiminde önemli olduğunu düşünürüm.
- SM(EÖatrs): E- öğretimle Türkçe öğretmenin beni geliştirdiğini düşünürüm.
- SM(EÖw): E- öğretim sürecinde Türkçe öğretimine yönelik materyal hazırlamaktan keyif alırım.
- SM(EÖt): E- öğretimle Türkçe öğretme konusunda kendime güvenirim.
- SM(EÖz): E- öğretimle Türkçe öğretirken farklı teknikler kullanmayı severim.
- SM(EÖx): E- öğretimde kullanılan programların Türkçe öğretimini eğlenceli hale getirdiğini düşünürüm.
- SM(EÖf): E- öğretimle ders anlatırken zamanı etkili kullandığıma inanırım.



Şekil 3. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin standardize olmayan değerler

CMIN= 530.924; DF= 266; CMIN/DF=1.996; GFI=0.831; CFI= 0.90; RMSEA= 0.068.



Şekil 4. Standardize doğrulayıcı faktör analizi sonuçları

CMIN= 530.924; DF= 266; CMIN/DF=1.996; GFI=0.831; CFI= 0.90; RMSEA= 0.068.

Şekil 3 incelendiğinde birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonuçları model uyum iyiliği değerleri açısından literatürde kabul edilen sınırların üzerinde seyretmektedir. Bunlardan sadece GFI uyum iyiliğinin biraz düşük olması ($GFI < 0.90$) görece uyum değerini düşürse de elde edilen veri sayısına duyarlı bir değer olduğu için veri sayısının görece azlığında kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Öte yandan uyum iyiliği değerlerinden CMIN/DF 2'nin altında olması mükemmel uyuma işaret etmektedir. Dahası RMSEA değerinin 7'nin altında olması da iyi uyum gösterdiğine delalet eder. Son olarak GFI değerinin de literatürde kabul göre değeri yakaladığı ($GFI = 0.90$) için iyi uyuma sahip olduğunu göstermektedir.

Bir bütün olarak değerlendirildiğinde kurulan birinci düzey doğrulayıcı faktör modeli elde edilen veriler tarafından desteklenmektedir. Uyum iyiliği değerlerinin ilk etapta görece düşük olması nedeniyle en yüksek kovaryans bağlantısı olan modifikasyonlar literatürde kabul görmüştür. Bu nedenle kurulan modelin daha mevcut ham haliyle çok sınırdaki olduğu ve önerilen birkaç modifikasyonla değerlerin yükselebileceği varsayımından hareketle, öncelikle en yüksek modifikasyon değerine sahip e14-e15 hata terimleri arasında kovaryans kurularak yeniden test edilmiştir. Uyum iyiliği değerleri düzelme gösterse de hala istenen kritik seviyeyi aşmadığı için tekrar modifikasyon yapılmıştır. İkinci en yüksek değerli modifikasyon ise, e17-e21 arasında gerçekleştirilmiştir. Bu da yeterli olmayınca e3-e6 arasında bir modifikasyon daha yapılmış ve mevcut uyum iyiliği değerlerine ulaşılarak kabul edilir sınırlarda modifikasyonlara son verilmiştir. Oluşturulan bu modele ait standardize ve standardize olmayan regresyon katsayıları ve ilgili analiz sonuçları Tablo 9'daki gibidir.

Düzeltilmiş ölçüm modeline Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanarak gizil değişkenlerin, gözlenen değişkenler tarafından hangi derecede açıklanabildikleri tespit edilmiştir. Dahası ölçüm modelinin geçerliliğini ve güvenilirliğini belirlemek amacıyla hesaplanan faktörlerin açıklanan varyansları ve standardize ve standardize olmayan değerleri Tablo 10'da gösterilmiştir. Tablo ölçüm modelindeki parametrelerin standart ve standart olmayan faktör yüklerini, standart hatalarını ve t değerlerini açıklamaktadır.

Tablo 10. Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Regresyon Katsayıları

			β_0	β_1	S.E.	C.R.	P
EÖll	<---	EÖKolay	0,732	1			
EÖjj	<---	EÖKolay	0,615	0,877	0,103	8,501	***
EÖss	<---	EÖKolay	0,509	0,745	0,107	6,972	***
SMEÖe	<---	EÖKolay	0,733	1,078	0,106	10,14	***
EÖhh	<---	EÖKolay	0,816	1,123	0,1	11,22	***
SMEÖg	<---	EÖKolay	0,713	0,994	0,101	9,851	***
SMEÖf	<---	EÖTuygu	0,725	1			
EÖxx	<---	EÖTuygu	0,67	0,974	0,108	8,993	***
EÖzz	<---	EÖTuygu	0,652	0,671	0,077	8,759	***
EÖtt	<---	EÖTuygu	0,727	0,857	0,088	9,718	***
EÖww	<---	EÖTuyg	0,713	0,959	0,101	9,54	***
EÖatrss	<---	EÖTEyet	0,838	1			
EÖbtrss	<---	EÖTEyet	0,927	1,048	0,065	16,10	***
SMEÖc	<---	EÖTEyet	0,658	0,891	0,085	10,48	***
SMEÖd	<---	EÖTEyet	0,523	0,784	0,099	7,905	***
EÖfff	<---	EÖZorluğ	0,554	1			
EÖoo	<---	EÖZorluğ	0,694	1,532	0,203	7,553	***
EÖnn	<---	EÖZorluğ	0,585	1,114	0,165	6,766	***
EÖddd	<---	EÖZorluğ	0,695	1,467	0,194	7,568	***
EÖyy	<---	EÖZorluğ	0,775	1,519	0,188	8,062	***
EÖpp	<---	EÖZorluğ	0,656	1,216	0,167	7,288	***
EÖvv	<---	EÖZorluğ	0,78	1,402	0,173	8,095	***
EÖrr	<---	EÖZorluğ	0,603	1,231	0,178	6,911	***
EÖmm	<---	EÖZorluğ	0,69	1,415	0,188	7,537	***
EÖaaa	<---	EÖZorluğ	0,406	0,703	0,137	5,127	***

β_0 = Standardize beta katsayıları, β_1 = Standardize olmayan beta katsayıları. S.E.= Standart Hata, C.R.= Kritik oran, $P<0.01$.

Tablo 10'da Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Regresyon Katsayıları görülmektedir. Elektronik öğrenim ile ilgili dört faktörün hiçbir maddesi atılmamıştır. Oluşturulan ölçüm modeli toplanan verilerle kritik seviyede iyi uyum değerlerine sahip çıkmamıştır. Bu nedenle en uygun modifikasyonlarda sırayla üç tane yapılmıştır.

Sonuç olarak modelin son halinde elde edilen çözüm ile CMIN= 530.924; DF= 266; CMIN/DF=1.996; GFI=0.831; CFI= 0.90; RMSEA= 0.068 olarak

belirtilen sınırlar içerisinde gelmiştir. Bu model uyumunun literatürde kabul edilen sınırlar içerisinde yer aldığı anlamına gelmektedir.

Doğrulamalı faktör analizinde E-egitim kolaylığı altında yer alan tüm maddelere (10 madde) ait yol katsayıları istatistiksel olarak anlamlıdır. EÖll için elde edilen yol katsayıları $\beta_0 = 0.732$; EÖjj için $\beta_0 = 0.615$; EÖss için $\beta_0 = 0.509$; SMEÖe için $\beta_0 = 0.733$; EÖhh için $\beta_0 = 0.816$; SMEÖg için $\beta_0 = 0.713$ olarak elde edilmiştir. Yol katsayılarına bakıldığında E- eğitim kolaylığı üzerinde en fazla etkiye sahip olan maddenin EÖhh olduğu saptanmıştır ($\beta_1 = 0.1123$).

E-egitimin Türkçeye uygun olmayışı altında yer alan tüm maddelere ait yol katsayıları istatistiksel olarak anlamlıdır. SMEÖf için elde edilen yol katsayıları $\beta_0 = 0.725$; EÖxx için $\beta_0 = 0.670$; EÖzz için $\beta_0 = 0.652$; EÖtt için $\beta_0 = 0.727$; EÖww için $\beta_0 = 0.713$ olarak elde edilmiştir. Yol katsayılarına bakıldığında E-Eğitimin Türkçeye uygun olmayışı üzerinde en fazla etkiye sahip olan maddenin EÖxx olduğu saptanmıştır ($\beta_1 = 0.974$).

Elektronik eğitimin yeteneği altında yer alan tüm maddelere ait yol katsayıları istatistiksel olarak anlamlıdır. EÖatrs için elde edilen yol katsayıları $\beta_0 = 0.838$; EÖbtrs için $\beta_0 = 0.927$; SMEÖc için $\beta_0 = 0.658$; SMEÖd için $\beta_0 = 0.523$ olarak tespit edilmiştir. Yol katsayılarına bakıldığında E-egitimin yeteneği üzerinde en fazla etkiye sahip olan maddenin EÖbtrss olduğu saptanmıştır ($\beta_1 = 1.048$).

Elektronik eğitimin zorluğu altında yer alan tüm maddelere ait yol katsayıları istatistiksel olarak anlamlıdır. EÖff için elde edilen yol katsayıları $\beta_0 = 0.554$; EÖoo için $\beta_0 = 0.694$; EÖnn için $\beta_0 = 0.585$; EÖddd için $\beta_0 = 0.695$; EÖyy için $\beta_0 = 0.775$; EÖpp için $\beta_0 = 0.656$; EÖvv için $\beta_0 = 0.780$; EÖrr için $\beta_0 = 0.603$; EÖmm için $\beta_0 = 0.690$; EÖaaa için $\beta_0 = 0.406$ olarak saptanmıştır. Yol katsayılarına bakıldığında E-Eğitimin zorluğu üzerinde en fazla etkiye sahip olan maddenin EÖoo olduğu saptanmıştır ($\beta_1 = 1.538$).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde öncelikle ölçek geliştirildiği için ölçeğe ait açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi verilmiştir. Araştırmada sırasıyla nicel verilerden elde edilen bulgular verilmiştir.

3.1.1. Araştırma Değişkenlerine Ait Korelasyon Analizi Sonuçları

Açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ortaya çıkan dört faktör arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon analizi sonuçları Tablo 11'deki gibidir.

Tablo 11. Faktörlere İlişkin Korelasyon ve Güvenilirlik Analizi Sonuçları (N=215)

	EÖZOR	EÖKOLY	EÖESNK	EÖUYGUN
EÖZOR	1	-,604**	-,558**	,695**
EÖKOLY		1	,517**	-,526**
EÖESNK			1	-,566**
EÖUYGUN				1

** Korelasyonlar, 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 11 incelendiğinde, değişkenler arasındaki korelasyon analizi sonuçlarına göre E-egitimin zorluğu ile E-egitimin kolaylığı ve E-egitim yeteneği arasında ortanın üstünde ve negatif yönde ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Öte yandan E-Eğitimin zorluğu ile e-egitimin Türkçeye uygun olmayışı arasında anlamlı ve pozitif yönde yüksek bir korelasyon saptanmıştır. E- eğitim kolaylığı ile E- eğitim yeteneği arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki varken, E-egitimin Türkçeye uygun olmayışı durumu ile negatif yönde ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Son olarak E-egitim yeteneği ile E-egitimin Türkçeye uygun olmayışı arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki ortaya çıkmaktadır. Ayrıca değişkenlere ait güvenilirlik değerleri oldukça yüksek çıkmıştır. Söz konusu değerler çalışmanın problem durumuyla uygunluk göstermektedir.

3.1.2. Pandemiden Önce Çevrimiçi Eğitim Verme Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

Pandemi öncesi çevrimiçi eğitim verip vermediklerine ait dağılım Tablo 12'deki gibidir.

Tablo 12. Pandemiden Önce Çevrim İçi Eğitim Verdiniz Mi? Sorusuna Ait Bulgular

	F	%	G%	T%
Evet	59	27,4	27,4	27,4
Hayır	156	72,6	72,6	100,0
Total	215	100,0	100,0	

Tablo 12 incelendiğinde, katılımcıların %27.4'ü pandemiden önce çevrim içi eğitim verdiğini, %72.6'sı ise çevrim içi eğitim vermediğini ifade etmiştir.

Araştırma değişkenlerine ait demografik verilerle ilgili faktörler açısından anlamlı farklılıklar olup olmadığını test etmeye dönük T-testi ve ANOVA analizi yapılmıştır. İlgili analizlerden anlamlı sonuçlar verenler değerlendirilmiş ve raporlanmıştır. Bu minvalde ilk olarak pandemiden önce çevrimiçi eğitim alıp almamalarına göre katılımcıların E-Eğitime bakış açıları değerlendirilmiştir (Tablo 13).

Tablo 13. Pandemiden Önce Çevrim İçi Eğitim Verme Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

		N	Ort	SS	t	Df	p
EÖZOR	Evet	59	2,5085	0,77087	-3,234	213	0,001
	Hayır	156	2,8974	0,79295			
EÖKOLY	Evet	59	3,1441	0,92354	2,945	213	0,004
	Hayır	156	2,7756	0,77567			
EÖYET	Evet	59	4,2068	0,68679	2,770	213	0,006
	Hayır	156	3,9154	0,68873			
EÖTEÖNM	Evet	59	2,0085	0,82259	-2,036	213	0,043
	Hayır	156	2,2788	0,88535			

Tablo 13 değerlendirildiğinde, E- eğitimin zorluğu pandemiden önce çevrimiçi eğitim verenlerde daha düşük olduğu ve pandemiden önce eğitim vermeyenlerde E-eğitim zorluğu ortalama puanı daha fazladır. İstatistiksel olarak

anlamli şekilde E-egitim zorlugu pandemi oncesi çevrimiçi eğitim alma durumuna göre değişmektedir ($t=-3.234$; $p<0.01$).

E-Eğitimin kolaylığı ile pandemi oncesi çevrimiçi eğitim verme arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($t=2.945$; $p<0.01$). Yani pandemi oncesi çevrimiçi eğitimi verenlerin eğitim vermeyenlere göre daha yüksek bir E-egitim kolaylığı puanı gözlenmektedir.

E-Eğitim yeteneği açısından pandemi oncesi çevrimiçi eğitim verme durumu değişmektedir ($t=2.770$; $p<0.01$). Yani pandemi oncesi çevrimiçi eğitim verenlerin eğitim vermeyenlere göre daha yüksek E-egitim yeteneği puanı vardır.

Son olarak pandemi oncesi çevrimiçi eğitim verme durumunun e-egitimin Türkçeye uygun olmayışına göre değişmektedir ($t=-2.036$; $p<0.01$). Yani pandemi oncesi çevrimiçi eğitim verenler eğitim vermeyenlere göre daha düşük e-egitimin Türkçeye uygun olmayışına göre puanına sahiptir. Buradan hareketle pandemi oncesinde e-egitim tecrübesi bulunan katılımcıların pandemi sürecinde de e-egitim uygulamalarını rahatlıkla gerçekleştirebildiklerini söylemek mümkündür.

3.1.3. Çevrimiçi Eğitimin Türkçe İçin Uygun Olduğunu Düşünme Durumunun E-Eğitim Açısından T-Testi Sonuçları

Yine çevrimiçi eğitimin Türkçe için uygun olduğunu düşünüyor musunuz? Sorusuna verilen cevaplar Tablo 14'deki gibidir.

Tablo 14. Çevrim İçi Eğitimin En Uygun Olduğu Seviye Hangisidir? Sorusuna Ait Bulgular

	F	%	G%	T%
A1	15	7,0	7,0	7,0
A2	13	6,0	6,0	13,0
B1	25	11,6	11,6	24,7
B2	16	7,4	7,4	32,1
C1	73	34,0	34,0	66,0
Hepsi	73	34,0	34,0	100,0
Toplam	215	100,0	100,0	

Tablo 14 incelendiğinde, çevrimiçi eğitimin en uygun olduğu seviyenin sırasıyla Hepsi ve C1 seviyesinde yoğunlaştığı gözlenmektedir. B1 düzeyi de %11.6 oranıyla üçüncü sırada yer almaktadır. Bu durumda öğretici görüşlerine göre çevrim

içi eğitimin ileri düzey Türkçe derslerinde işlevsel olarak kullanılabilirliğinden söz etmek mümkündür.

Araştırma değişkenlerinin çevrimiçi eğitimin Türkçe için uygun olduğunu düşünüp düşünmeme durumuna göre E-eğitim ölçeğinin farklılığını test etmek için T-Testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarında elde edilen Tablo 15’de gösterilmektedir.

Tablo 15. Çevrim İçi Eğitimin Türkçe İçin Uygun Olduğunu Düşünme Durumunun E-Eğitim Açısından T-Testi Sonuçları

		N	Ort	SS	t	df	P
EÖZOR	Evet	94	2,2936	0,67135			
	Hayır	21	3,6714	0,60757	-8,642	113	0,000
EÖKOLY	Evet	94	3,2979	0,80019			
	Hayır	21	2,2540	0,82094	5,380	113	0,000
EÖYET	Evet	94	4,2830	0,54272			
	Hayır	21	3,4000	0,86718	4,474	23,614	0,000
EÖTEÖNM	Evet	94	1,6383	0,56869	-13,353	113	0,000
	Hayır	21	3,5000	0,61745			

Tablo 15 incelendiğinde, çevrimiçi eğitimin Türkçe için uygun olduğunu düşünme durumuna göre E-eğitim zorluğunun değiştiği gözlenmektedir ($t=-8.642$; $p<0.01$). Yani Çevrimiçi eğitimin Türkçe için uygun olduğunu düşünenlerin E-eğitimin zorluğu konusunda puanları daha düşüktür.

Yine çevrimiçi eğitimin Türkçe için uygun olduğunu düşünüp düşünmeme durumlarına göre E-eğitim kolaylığı değişmektedir ($t=5.380$; $p<0.01$). Yani çevrim içi eğitimin Türkçe için uygun olduğunu düşünenlerin E-eğitim kolaylığı puanları daha yüksektir.

Çevrimiçi eğitimin Türkçe için uygunluğuna göre E-eğitim yeteneği farklılaşmaktadır ($t=4.474$; $p<0.01$). Öyle ki Çevrimiçi eğitimin Türkçe için uygun olduğunu söyleyenlerin E-eğitim yeteneği puanları daha yüksektir.

Son olarak, çevrimiçi eğitimin Türkçe için uygun olup olmaması, E-eğitimin Türkçeye uygun olmayışı maddesi değişmektedir ($t=-13.353$; $p<0.01$). Yani çevrimiçi eğitimin Türkçe için uygun olduğunu düşünenlerin e-eğitimin Türkçeye uygun olmayışı puanı daha düşüktür.

3.1.4. Çevrimiçi Eğitim Pandemi Sonrası da Devam Etsin Mi? Sorusuna Göre T-Testi Sonuçları

Katılımcıların pandemiden sonra uzaktan Türkçe eğitim vermek ister misiniz? Sorusuna verilen cevaplar Tablo 16'daki gibidir.

Tablo 16. Katılımcıların Pandemi Sonra Uzaktan Türkçe Eğitimi Vermek İster Misiniz? Sorusuna Ait Bulgular

	F	%	G%	T%
Evet	139	64,7	64,7	64,7
Hayır	76	35,3	35,3	100,0
Toplam	215	100,0	100,0	

Tablo 16 incelendiğinde, katılımcıların pandemi sonrası çevrimiçi Türkçe eğitim vermek isteyenlerin oranı %64.7'si evet, %35.3'ü ise hayır şeklinde cevaplamıştır. Bu durumda katılımcılar büyük oranda pandemi sonrasında da e-öğrenme platformlarında ders vermeye devam etmek istemektedirler.

Araştırma değişkenlerinden pandemiden sonra çevrimiçi eğitime devam etmek isteme durumlarına göre E-eğitim durumunun nasıl farklılaştığını gösteren T-Testi sonuçları Tablo 17'deki gibidir.

Tablo 17. Çevrim İçi Eğitim Pandemi Sonrası Da Devam Etsin Mi? Sorusuna Göre T-Testi Sonuçları

		N	Ort	SS	t	df	p
EÖZOR	Evet	139	2,4331	0,66642			
	Hayır	76	3,4447	0,59808	-11,025	213	0,000
EÖKOLY	Evet	139	3,1859	0,73614	8,492	213	0,000
	Hayır	76	2,3114	0,69460			
EÖYET	Evet	139	4,2058	0,61098	6,524	213	0,000
	Hayır	76	3,6105	0,68888			
EÖTEÖNM	Evet	139	1,8219	0,65056			
	Hayır	76	2,9046	0,79892	-10,121	129,957	0,000

Tablo 17 ele alındığında, çevrim içi eğitim pandemi sonrası da devam edip etmemesine göre, E- eğitim zorluğu değişmektedir ($t=-11.025$; $p<0.01$). Yani çevrimiçi eğitim pandemi sonrası devam etsin diyenlerin E-eğitim zorluğu puanı daha düşüktür.

Çevrim içi eğitimin pandemi sonrası devam edip etmemesine göre E-eğitim kolaylığı değişmektedir ($t=8.492$; $p<0.01$). Yani çevrimiçi eğitimin pandemi sonrası da devam etmesini isteyenlerin E-eğitim kolaylığı puanları daha yüksektir.

Çevrim içi eğitim pandemi sonrası devam edip etmemesine göre E-eğitim yeteneği değişmektedir ($t=6.524$; $p<0.01$). Yani çevrimiçi eğitim pandemi sonrası devam etsin diyenlerin E-eğitim yeteneği daha yüksektir.

Çevrim içi eğitim pandemi sonrası devam edip etmemesine göre e-eğitimin Türkçeye uygun olmayışı puanı daha düşüktür ($t=-10.121$; $p<0.01$). Yani çevrimiçi eğitimin pandemi sonrası da devam etmesini isteyenlerin e-eğitimin Türkçeye uygun olmayışı daha düşüktür.

3.1.5. E-eğitim alıp almadıklarına göre T-testleri

Katılımcıların e-öğretime yönelik herhangi bir eğitim alıp almadıklarına dair dağılım Tablo 18'deki gibidir.

Tablo 18. E- Öğretime Yönelik Herhangi Bir Eğitim Aldınız Mı? Sorusuna Ait Bulgular

	F	%	G%	T%
Evet	81	37,7	37,7	37,7
Hayır	134	62,3	62,3	100,0
Toplam	215	100,0	100,0	

Tablo 18 incelendiğinde, katılımcıların E-öğretime yönelik herhangi bir eğitim alanların oranı %37.7 iken, eğitim almadığını ifade edenlerin %62.3 olduğu saptanmıştır. Değişkenlerin E-eğitime yönelik herhangi bir eğitim alıp almadıklarına göre E-eğitim durumuna ilişkin T-testi sonuçları Tablo 19'daki gibidir.

Tablo 19. E-Eğitim Alıp Almadıklarına Göre T-Testleri

		N	Ort	SS	t	df	p
EÖZOR	Evet	81	2,6691	0,83974			
	Hayır	134	2,8642	0,77590	-1,731	213	0,085
EÖKOLY	Evet	81	3,1214	0,86402			
	Hayır	134	2,7289	0,78058	3,431	213	0,001
EÖYET	Evet	81	4,0914	0,75037			
	Hayır	134	3,9373	0,66193	1,572	213	0,118
EÖTEÖNM	Evet	81	2,1759	0,89132			
	Hayır	134	2,2220	0,86801	-0,373	213	0,709

Tablo 19 ele alındığında, E-egitim alıp almadıklarına göre E-egitim kolaylığı değişmektedir ($t=3.431$; $p<0.01$). Yani E-egitim alanların E-egitim kolaylığı puanları daha yüksektir. Bir başka ifade ile e-egitim alan öğretmenler e-egitim platformlarına daha kolay uyum sağlayabilmişler, bu platformları kullanımları açısından uygulanabilir ve kolay bulmuşlardır. Öte yandan E-egitim alıp almamalarına göre diğer değişkenlerin ortalamaları arasında anlamlı bir fark gözlenmemektedir.

3.1.6. E-egitim beceri geliştirmeyi zorlayan unsurların E- eğitim durumuna göre değerlendirilmesi

Katılımcıların E-egitimle hangi beceriyi geliştirmekte zorlandığı ile ilgili sorulara verilen cevaplar ile E-egitim durumu arasındaki farklılığı incelemek adına ANOVA testi yapılmıştır. Yapılan analize ait bulgular Tablo 20'deki gibidir.

Tablo 20. E-Eğitim Beceri Geliştirmeyi Zorlayan Unsurların E- Eğitim Durumuna Göre Değerlendirilmesi

		KT	DF	KO	F	P
EÖZOR	Gruplararası	12,649	4	3,162		
	Gruplarıçi	125,752	210	0,599	5,281	0,000
	Toplam	138,401	214			
EÖKOLY	Gruplararası	11,166	4	2,791		
	Gruplarıçi	137,373	210	0,654	4,267	0,002
	Toplam	148,539	214			
EÖYET	Gruplararası	2,165	4	0,541		
	Gruplarıçi	102,351	210	0,487	1,110	0,353
	Toplam	104,515	214			
EÖTEÖNM	Gruplararası	5,005	4	1,251		
	Gruplarıçi	158,865	210	0,757	1,654	0,162
	Toplam	163,870	214			

Tablo 20 incelendiğinde, E-egitim beceri geliştirmeyi zorlayan unsurların E-egitim zorluğu ve E-egitim kolaylığı arasında anlamlı bir fark vardır. Öyle ki, konuşma ve yazmanın hiçbirine göre E-egitim zorluğu algısı daha yüksektir. Yine E-egitim kolaylığı açısından konuşma ve yazmaya göre daha yüksek puana sahiptir.

3.1.7. Demografik Değişkenlere göre Farklılık Sonuçları

Demografik değişkenlerden ilk olarak mesleki deneyim ele alınmıştır. Değişkenler arasındaki farklılıkları inceleyen ANOVA sonuçları Tablo 21’de gösterilmektedir.

Tablo 21. Mesleki Deneyime Göre E-Eğitim Durumuna Ait ANOVA Sonuçları

		KT	DF	KO	F	P
EÖZOR	Gruplararası	1,972	2	0,986		
	Gruplarıçi	136,429	212	0,644	1,532	0,218
	Toplam	138,401	214			
EÖKOLY	Gruplararası	4,753	2	2,376		
	Gruplarıçi	143,787	212	0,678	3,504	0,032
	Toplam	148,539	214			
EÖYET	Gruplararası	5,663	2	2,831		
	Gruplarıçi	98,853	212	0,466	6,072	0,003
	Toplam	104,515	214			
EÖTEÖNM	Gruplararası	1,070	2	0,535		
	Gruplarıçi	162,801	212	0,768	0,696	0,500
	Toplam	163,870	214			

Tablo 21 incelendiğinde, mesleki deneyimle E-egitim kolaylığı arasında anlamlı bir fark vardır ($F=3.504$; $p<0.05$). Yani 5 yıl üstü mesleki deneyime sahip olanların E-egitim kolaylığı 3-5 yıl arasındakilere göre daha fazla ortalama puana sahiptirler. Ayrıca mesleki deneyime göre E-egitim yeteneği değişmektedir ($F=6.072$; $p<0.01$). Yani 5 yıl üstü mesleki deneyimi olanların E-egitim yeteneği 0-2 yıl ve 3-5 yıl arasındakilere göre daha fazladır.

Yine E-egitime yönelik değişkenlerin cinsiyete göre değişimlerini inceleyen t-testi sonuçları Tablo 22’deki gibidir.

Tablo 22. Cinsiyete Göre Değişkenler Arasındaki T-Testi Sonuçları

		N	Ort	SS	t	DF	p
EÖZOR	Kadın	157	2,77	0,794	-0.375	209	0.708
	Erkek	54	2,82	0,840			
EÖKOLY	Kadın	157	2,87	0,782	-0.055	78.232	0.952
	Erkek	54	2,88	0,966			
EÖYET	Kadın	157	4,02	0,724	-0.090	209	0.483
	Erkek	54	3,94	0,609			
EÖTEÖNM	Kadın	157	2,19	0,868	-0.091	209	0.928
	Erkek	54	2,20	0,887			

Tablo 22 incelendiğinde, cinsiyete göre E-egitim değişkenlerinin ortalamaları değişmemektedir ($p>0.05$). Katılımcıların yabancı dil sertifikaları olup olmamasına göre değişken ortalamaları arasındaki farklılığı yansıtan t-testi sonuçları Tablo 23'teki gibidir.

4.1.8. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifikanız Var Mı? Sorusuna Ait Bulgular

Katılımcıların sertifika durumlarını gösteren dağılım Tablo 23'teki gibidir.

Tablo 23. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifikanız Var Mı? Sorusuna Ait Bulgular

	F	%	G%	T%
Evet	163	75,8	75,8	75,8
Hayır	52	24,2	24,2	100,0
Toplam	215	100,0	100,0	

Tablo 23 incelendiğinde katılımcıların %75.8'i yabancı dil olarak Türkçe eğitimi sertifikası aldıklarını, %24.2'si ise sertifika almadıklarını söylemektedir. Katılımcıların yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifikasına göre E-öğretim düzeylerinin nasıl değiştiğine dair T-testi sonuçları Tablo 24'teki gibidir.

Tablo 24. Katılımcıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifikasına Göre E-Öğretim Düzeylerindeki Değişimler

		N	Ort.	SS	t	DF	P
EÖZOR	Evet	163	2,75	0,802	-1.086	213	0.278
	Hayır	52	2,89	0,808			
EÖKOLY	Evet	163	2,87	0,828	-0.078	231	0.938
	Hayır	52	2,88	0,854			
EÖYET	Evet	163	4,02	0,697	1.177	213	0.241
	Hayır	52	3,89	0,701			
EÖTEÖNM	Evet	163	2,17	0,844	-0.975	213	0.331
	Hayır	52	2,30	0,965			

Tablo 24 incelendiğinde, yabancı dil olarak Türkçe öğretim sertifikası olup olmamasına göre E-egitime yönelik tutum puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık gözlenmemektedir ($p>0.05$). Dolayısıyla e-egitim ortamında yer alan öğreticilerin

çevrim içi eğitim kapsamında gerçekleştirdikleri eğitim durumuna öğretmenlerin aldıkları sertifikalarının bir etkisi olmadığı görülmektedir.

4.1.9. Değişkenlere Ait Toplam Tutum Puanlarının Dağılımı

Son olarak E-öğretime ait tutumların toplam puanları üzerinde tanımlayıcı istatistikleri Tablo 25'teki gibidir. E-öğretime ait madde sayısı 25 sorudan oluştuğu için toplam puanları en yüksek 125 puan, en düşük ise 25 puan olarak belirlenmiştir. Yani 25 puandan 125 puana doğru yaklaştıkça E-öğretime yönelik olumlu tutum gelişmektedir. Diğer taraftan değişkenler ayrı ayrı incelendiğinde, E-öğretim zorluğuna ait 10 maddenin en yüksek 50 puan en düşük 10 puan aralığında yer almaktadır. Yani ortalama E-öğretim zorluğu puanları 10'a yaklaştıkça E-öğretim zorluğu algısı düşmekte, 50'ye yaklaştıkça E-öğretim zorluğu algısı yükselmektedir. Bu nedenle E-öğretim zorluğu puanlarının düşük olması toplam E-öğretim tutumuna olumlu yansımaktır. E-öğretim kolaylığı değişkenine ait sorular altı ifadeden oluşmakta, en yüksek 30 puan, en düşük 6 puandan oluşmaktadır. E-öğretim kolaylığının toplam puana katkısı pozitif olduğu için yüksek puanlar E-öğretim tutumuna olumlu katkı yapacaktır. Diğer taraftan E-öğretim yeteneğine ait sorular 5 maddeden oluşmakta, en yüksek 25 puan en düşük 5 puan içermektedir. E-öğretim yeteneğine ait yüksek puanlar E-öğretim tutumu toplamına olumlu yansımaktadır. Son olarak, E-öğretimin Türkçeye uygun olmayışı değişkenine ait 4 soru bulunmaktadır. En düşük 4 en yüksek 20 puandan dağılım gözlenmektedir. Yüksek puanlar E-öğretim tutumuna olumlu yansımaktır.

Tablo 25. Değişkenlere Ait Toplam Puanların Ortalamaları

	N	Min.	Mak.	Ort	SS
Eöğretimtoplam	215	42,00	107,00	77,6651	7,11714
Eöğzortop	215	10,00	47,00	27,9070	8,04199
Eöğkolytop	215	6,00	30,00	17,2605	4,99879
Eöğyettop	215	6,00	25,00	19,9767	3,49424
EöğTürkuyguntop	215	4,00	20,00	8,8186	3,50028

Tablo 25 incelendiğinde, genel E-öğretim puanı ortalaması 77,6651 olarak saptanmıştır. Bu puan maksimum puana daha yakın olduğu için katılımcıların genel E-öğretim tutumları olumlu gelişmektedir. Diğer taraftan E-öğretim zorluğu toplam

puanının ortalama olarak 27,9070 olduğu saptanmıştır. Bu kapsamda e-öğretim zorluğu algısının fazla olduğu söylenebilir. E-öğretim kolaylığı ortalama olarak 17,2605 olarak saptanmıştır. Elde edilen E-öğretim kolaylığı puanları yüксеđe daha yakındır. E-öğretim yeteneği puanları ortalaması 19,9767 olarak saptanmıştır. Elde edilen E-öğretim yeteneği puanları yüксеđe yakındır. Son olarak, E-eğitimin Türkçeye uygun olmayışı değişkenine ait ortalama değer 8,8186 olarak tespit edilmiştir. E-eğitimin Türkçeye uygun olmayışı değerinin düşüğe yakın olduğu söylenebilir. Bu da E-öğretim tutumu genel puanına olumlu yansıyacaktır. Yani E-öğretim Türkçeye de uygun bir yapıda gözükmemektedir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

E-öğretim fırsatlar sunduğu kadar beraberinde tehditleri de getirmektedir. Bu çalışmanın amacı e-öğretim veren eğitimcilerin e-öğretime yönelik tutumlarını saptamak ve bu doğrultuda bir ölçek geliştirmektir. Bu kapsamda 215 katılımcı ile e-öğretim tutumu ölçeği oluşturulmuş ve bu ölçeğe ait alt boyutların birbiriyle ilişkisi, demografik değişkenlere göre değişimi ve pandemi süreci ile ilişkisi saptanmıştır. Bu kapsamda öncelikle çalışmanın bulguları tartışma kısmında özetlenmiş alanyazında yapılan çalışmalarla karşılaştırılmıştır. Ardından sonuç olarak elde edilen çıktılar sunulmuş ve gerek literatüre yapılan katkı gerekse alan ilgililerine dönük önerilerle sonlandırılmıştır.

4.1. TARTIŞMA

Analiz sonuçlarına göre; araştırma genel olarak İstanbul’da yer alan öğretim kurumlarındaki e-öğretim uygulamasını en az bir kere kullanmış öğretmenlerin 2020-2021 eğitim öğretim yıllarındaki görüşlerine dayanarak ortaya konmuştur.

Bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine dönük e-öğretim tutumları ortaya konulmuştur. E-öğretimle ilgili tutumları saptanırken oluşturulan 32 maddelik soru havuzundan 25 sağlıklı maddeden oluşan dört farklı boyuta yüklenen bir e-öğretim tutumu ölçeği geliştirilmiştir. Açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, e-öğretime yönelik tutumun e-öğretimin zorluğu, e-öğretimin kolaylığı, e-öğretim yeteneği ve e-öğretimin Türkçeye uygun olmayışı olarak dört ayrı boyutta toplandığı gözlenmiştir. E-öğretim zorluğuna ait ifadeler 10 ayrı ifadeden oluşmaktadır. E-öğretim kolaylığına ait ifadeler altı ifadeden oluşmaktadır. E-öğretim yeteneğine ait maddeler beş soru olarak saptanmıştır. Son olarak e-öğretimin Türkçeye uygun olmayışı faktörü dört maddede toplanmıştır. Bu sonuç literatürde Ağır’ın (2007), Dikbaş’ın (2006) ve Biçer’in (2019) “E-öğrenme Tutum Ölçeği” ile tutarlıdır. Biçer (2019) “E-öğrenme Tutum Ölçeği”ne ait 36 sorudan oluşan tek faktörlü ölçeği, 23 maddeden oluşan dört faktör içeren yapıyı teyit etmiştir. Ayrıca ilgili çalışmada dört faktörün

teknoloji kullanma eğilimi, memnuniyet, motivasyon ve kullanılabilirlik şeklinde isimlendirilmiştir.

Doğrulamalı faktör analizi sonuçlarına göre, açıklayıcı faktör analizinde belirlenen alt bileşenlerin elde edilen gözlemler kapsamında doğrulandığı görülmektedir. Bu bağlamda e-öğretim zorluğu, e-öğretim kolaylığı, e-öğretim yeteneği ve E-öğretimin Türkçeye uygun olmayışı faktörlerinden oluşan yapı uyum iyiliği değerleri ile doğrulanmıştır. Elde edilen bu kavramsal yapı, Alan'ın (2020) yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin e-öğretme sürecinde yaşadıkları zorluklar ve kolaylıkların değerlendirildiği çalışmaya benzer niteliktedir. Ayrıca Güngör ve arkadaşlarının (2020) çalışmalarında eğitmen ve öğrencilerin Türkçe eğitimini e-öğretimle almanın olumlu ya da olumsuz etkileri değerlendirilmiş ve öğretici ile öğrencilerin görüşlerinin örtüştüğü saptanmıştır.

Nedensel ilişkilerin değerlendirildiği çalışmada, e-öğretim zorluğu ile e-öğretim kolaylığı ve e-öğretim yeteneği arasında aynı yönde ve negatif yönlü ilişki elde edilen önemli bir sonuçtur. Dahası e-öğretim zorluğunun e-öğretimin E-öğretimin Türkçeye uygun olmayışı ile aynı yönde ve pozitif ilişkisi saptanmıştır. Öte yandan e-öğretim kolaylığının e-öğretim yeteneği ile pozitif, E-öğretimin Türkçeye uygun olmayışı ile negatif yönlü bir ilişkisi saptanmıştır. Son olarak, e-öğretim yeteneği ile e-öğretimin Türkçeye uygun olmayışı arasında anlamlı ve negatif bir ilişki bulunmuştur.

Öte yandan çalışmada yer alan demografik değişkenlerden mesleki tecrübenin e-öğretim tutumlarına göre değiştiği saptanmıştır. Buradan hareketle daha deneyimli olan eğitmenlerin e-öğretim zorluğu algısı daha düşüktür. Yine daha deneyimli olan eğitmenlerin e-öğretim kolaylığı algısı ve e-öğretim yeteneği algısı daha yüksektir. Dahası mesleki deneyimi fazla olan bireylerin e-öğretimin Türkçeye uygun olmayışına yönelik algıları daha düşüktür. Bu sonuçlar Ağır'ın (2007) çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Diğer taraftan cinsiyete ve Türkçe eğitmen sertifikası olup olmaması durumuna göre e-öğretim tutumlarının değişmediği saptanmıştır.

Pandemi döneminin etkisinin e-öğretimde nasıl bir rol oynadığını saptamak adına yapılan analizlerde, pandemiden önce çevrimiçi eğitim verenlerin

vermeyenlere göre, e-öğretim zorluğu ve e-eğitimin Türkçeye uygun olmayışına yönelik algıları daha düşük olarak saptanmıştır. Diğer taraftan pandemi öncesi çevrimiçi eğitim verenlerin vermeyenlere göre, e-öğretim kolaylığı algısı ve e-öğretim yeteneği daha yüksektir. Bu sonuçlar çalışmanın pandemi dönemine mahsus özgünlüğüdür. Yine pandemi sonrasında çevrim içi eğitimin devam etmesini isteyen eğitimcilerin devam etmesini istemeyenlere göre, e-öğretim kolaylığı algısı ve e-öğretim yeteneği daha fazladır. Öte yandan pandemi sonrası çevrimiçi eğitimin devam etmesini isteyenlerin istemeyenlere göre, e-öğretim zorluğu ve e-eğitimin Türkçeye uygun olmayışına yönelik algıları daha düşüktür.

Çevrim içi eğitimin Türkçe için uygun olup olmadığına dönük soruların e-öğretim tutumlarında anlamlı değişimlere neden olduğu saptanmıştır. Yani çevrim içi eğitimin Türkçeye uygun olduğunu ifade eden eğitimcilerin, e-öğretim zorluğu algıları ve e-öğretimin Türkçe için uygun olmadığına dair düşünceleri daha azdır.

Diğer taraftan çevrim içi eğitimin Türkçeye uygun olduğunu söyleyenlerin, olmadığını söyleyenlere göre e-öğretim kolaylığı ve e-öğretim yeteneği algısı daha yüksektir. Son olarak e-eğitim alan eğitimcilerin almayanlara göre e-öğretim kolaylığı algıları daha yüksektir. Ancak diğer e-öğretim tutumu değişkenleri daha önce e-eğitim alıp almadıklarına göre bir farklılık göstermemektedir.

E-öğretim becerilerini geliştirmeyi zorlayan unsurların e-eğitim durumuna göre değerlendirilmesi sonucunda, e-eğitim durumunun e-öğretim zorluğu ve e-öğretim kolaylığı açısından anlamlı şekilde değiştiği teyit edilmiştir. Bu durumda e-eğitim kapsamında Türkçe öğrenenlerin söz konusu özelliklerin hiçbirine sahip olmayanlara göre e-öğretim zorlukları daha fazladır. Ayrıca e-öğretim kolaylığı açısından da tam tersi bir durum söz konusudur. Buna ek olarak e-eğitim durumu e-öğretim yeteneği ve e-eğitimin Türkçeye uygun olmayışı açısından anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda çalışma sonuçları literatür ile paralellik görülmektedir. Pilancı, Saltık ve Çalışır-Zenci (2020) çalışmasında açık ve uzaktan eğitim sistemiyle dil öğretimine odaklanmış olsalar da çevrim içi ortamlar sağlayarak e-öğrenme platformu olarak sunulan açık ve uzaktan dil öğrenme platformları ve süreçlerinin dil öğrenmenin kabulüne ve yaygınlaşmasına yönelik

olarak öğretici ve öğrenci tutumlarını etkilediğini ortaya koyduğunun altını çizer. İnal (2020), çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin eğitim teknolojisine yönelik öz-yeterliklerini incelemiş ve mesleki kıdem, çalışılan kurum, teknoloji kullanımına yönelik bir eğitim alıp almama durumu kapsamında anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmiştir. Bu da doğrudan Türkçenin e-öğrenme kapsamında öğretimi noktasında öğretmenlerin hazır bulunuşluklarını betimlemesi bakımından oldukça önemli veriler sunmaktadır ve çalışmamızın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

4.2. SONUÇ

Sonuç olarak bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin e-öğretime yönelik tutumları çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir.

Araştırmanın birinci alt probleminde cinsiyet değişkeni açısından yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin e-öğretime yönelik tutumlarına bakılmış, yapılan analizler sonucunda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna göre öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin e-öğretime yönelik tutumları değişmemektedir. Bunun yanında e-öğretim zorluğu, e-öğretim kolaylığı, e-öğretim yeteneği ve e-öğretimin Türkçeye uygun olmadığına yönelik faktörleri de cinsiyete göre farklılaşmamaktadır.

Araştırmanın ikinci alt probleminde yaş değişkeni açısından yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin e-öğretime yönelik tutumlarına bakılmış, yapılan analizler sonucunda yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bunun yanında e-öğretim zorluğu, e-öğretim kolaylığı, e-öğretim yeteneği ve e-öğretimin Türkçe öğretime yönelik uygun olmama durumu yaşa göre herhangi bir farklılık göstermemektedir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde öğrenim durumları değişkeni açısından yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin e-öğretime yönelik tutumlarına bakılmış, yapılan analizler sonucunda öğrenim durumları değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna göre e-öğretim zorluğu, e-öğretim kolaylığı, e-öğretim

yeteneği ve e-öğretimin Türkçe öğretimi için uygun olmamasına yönelik boyutlar öğreticilerin öğrenim durumlarına göre değişmemektedir.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde öğreticilerin görev yaptığı birim değişkeni açısından e-öğretime yönelik tutumlarına bakılmış, yapılan analizler sonucunda görev yapılan birim değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır.

Araştırmanın beşinci alt probleminde meslekî kıdem değişkeni açısından yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin e-öğretime yönelik tutumlarına bakılmış, yapılan analizler sonucunda meslekî kıdem değişkeni açısından kısmen de olsa anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ölçekte yer alan e-öğretim kolaylığı ve e-öğretim yeteneği meslekî deneyime göre anlamlı ölçüde değişmektedir. Yani kıdem yılı eskidikçe e-öğretim yeteneği ve e-öğretim kolaylığı algısı yükselmektedir. Öte yandan e-öğretim zorluğu algısı ve e-öğretimin Türkçe öğretimi için uygun olmamasına yönelik durumu mesleki deneyim açısından değişmemektedir.

Araştırmanın altıncı alt probleminde öğreticilerin “Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi” alanında sertifika durumları değişkeni yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin e-öğretime yönelik tutumlarına bakılmış, yapılan analizler sonucunda öğreticilerin “Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi” alanında sertifika durumlarına göre anlamlı ölçüde farklılık bulunmamıştır. Bir başka ifade ile yabancı dil olarak Türkçe e-öğretim sertifikası olanlar ile olmayanların e-öğretim zorluğu algıları değişmemektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifikası olan öğreticiler ile olmayanların e-öğretim kolaylığı algıları farklılaşmamaktadır. Öte yandan yabancı dil olarak e-öğretim sertifikası olan öğreticiler ile olmayanların e-öğretim yetenekleri ve e-öğretimin Türkçe öğretimi için uygun olmamasına yönelik durum algıları değişmemektedir.

Araştırmanın yedinci alt probleminde öğreticilerin pandemiden önce çevrimiçi ders verip vermemesi değişkeni açısından yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin e-öğretime yönelik tutumlarına bakılmış, yapılan analizler sonucunda öğreticilerin pandemiden önce çevrimiçi ders verip vermemesi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur. E-öğretim zorluğu açısından pandemiden önce ders

veren üreticilerin daha düşük e-üretim zorluğu algıları saptanmıştır. Ayrıca pandemiden önce çevrim içi ders veren üreticilerin e-üretim kolaylığı algıları daha yüksektir. Dahası pandemiden önce çevrim içi eğitim veren eğitmenlerin e-üretim yetenekleri daha yüksektir. Son olarak, pandemiden önce çevrim içi eğitim veren eğitmenlerin e-üretimin Türkçe retimi için uygun olmamasına yönelik algıları daha düşüktür. Bütün bu sonuçlar e-üretim tutumunun pandemiden önce çevrim içi eğitim verenlerde daha olumlu olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın sekizinci alt probleminde üreticilerin tutumları çevrim içi eğitimin Türkçe için uygun olduğunu söyleme durumu değişkeni maddesiyle yabancı dil olarak Türkçe üretenlerin e-üretime yönelik tutumlarına bakılmış, yapılan analizler sonucunda üreticilerin tutumları çevrim içi eğitimin Türkçe için uygun olduğunu söyleme durumuna göre anlamlı lde farklılık bulunmuştur. Dolayısıyla evrim içi eğitimin Türkçe için uygun olduğunu söyleyen eğitmenlerin e-üretim zorluğu algısı daha düşüktür. Dahası evrim içi eğitimin Türkçeye uygun olduğunu söyleyen eğitmenlerin e-üretim kolaylığı algısı ile e-üretim yeteneği daha fazladır. Son olarak çevrim içi eğitimin Türkçeye uygun olduğunu söyleyen eğitmenlerin e-üretimin Türkçe retimi için uygun olmamasına yönelik algıları daha düşüktür. Bütün bunlar eğitmenlerin e-üretime yönelik olumlu tutumlarının artığını ve olumsuz tutumlarının azaldığını göstermektedir.

Araştırmanın dokuzuncu alt probleminde üreticilerin pandemiden sonra uzaktan Türkçe retme isteği değişkeni maddesinde yabancı dil olarak Türkçe üretenlerin e-üretime yönelik tutumlarına bakılmış, yapılan analizler sonucunda üreticilerin pandemiden sonra uzaktan Türkçe retme isteği duruma göre anlamlı lde farklılık bulunmuştur. E-üretimin pandemi sonrası da devam etmesini isteyen üreticilerin e-üretim kolaylığı algıları ve e-üretim yetenekleri daha yüksektir. Öte yandan pandemi sonrası evrimii e-üretimin devam etmesini isteyen üreticilerin e-üretim zorluğu algısı ve e-üretimin Türkçe retimi için uygun olmamasına yönelik düşünceleri daha düşüktür. Bütün bunlar e-üretime yönelik tutumun pandemi sonrası e-üretim devam etsin diyen üreticiler için olumlu geliştiğine işaret etmektedir.

Araştırmanın onuncu alt probleminde öğretmenlerin e-öğretime yönelik eğitim alıp almama durumu değişkeni maddesinde yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin e-öğretime yönelik tutumlarına bakılmış, yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin e-öğretime yönelik eğitim alıp almama durumuna göre kısmen de olsa anlamlı ölçüde farklılık bulunmuştur. E-öğretime yönelik herhangi bir eğitim almış olanlar ile eğitim almayanların e-öğretim zorluğu algıları ve e-öğretimin Türkçe öğretimi için uygun olmamasına yönelik algıları farklılaşmamaktadır. Ancak e-öğretime yönelik herhangi bir eğitim alanların almayanlara göre e-öğretim kolaylığı algısı ile e-öğretim yeteneği daha yüksektir. Bu sonuç e-öğretime yönelik eğitim alanları olumlu e-öğretim tutumu geliştirirken, olumsuz e-öğretim tutumlarına etki etmediğine işaret etmektedir.

Araştırmanın on birinci alt probleminde öğretmenlerin e-öğretimle hangi beceriyi geliştirip geliştirmediği durumu değişkeni maddesinde yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin e-öğretime yönelik tutumlarına bakılmış, yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin e-öğretimle hangi beceriyi geliştirip geliştirmeme durumuna göre kısmî ölçüde anlamlı farklılık bulunmuştur. Yani e-öğretime yönelik tutumun e-öğretim becerilerinden hiçbirine sahip olmayanların okuma ve yazma becerisi olanlara göre daha yüksek e-öğretim kolaylığı algısı gözlenmektedir. Öte yandan e-öğretime yönelik tutumun e-öğretim becerilerinden okuma ve yazmaya sahip olanların hiçbirine sahip olmayanlara göre daha yüksek e-öğretim zorluğu algıları bulunmaktadır. Diğer taraftan e-öğretim yeteneği ve e-öğretimin Türkçe öğretimi için uygun olmamasına yönelik açılarından herhangi bir farklılık gözlenmemiştir.

4.3. ÖNERİLER

Bu çalışma Türkçe öğretiminin yabancı dil olarak sunulmasında, e-öğretim tutumlarının önemini ortaya koyarken, pandemi döneminin etkisini de farklı yönlerden irdelemiştir. Bu kapsamda çalışma sonuçlarından hareketle literatüre ve alan araştırmalarına faydalı olabileceğini değerlendirdiğimiz bazı öneriler şöyledir:

- Literatürde e-öğretim ile ilgili tutum ölçeğinin yaygınlaştırılması ve pandemik etkinin de bir ölçüm aracı olarak bu tutumun alt boyutlarında yer alması gerekli olduğu,
- E-öğretim tutumunun dört alt boyutunun farklı veriler, gözlemler tarafından da sınanması gerektiği,
- E-öğretimin sadece eğitimciler açısından değil, ilgili tüm tarafların dahil olduğu kapsayıcılığa ulaştırılması,
- Pandemi kaygının ölçülmesi ve e-öğretimdeki rolünün irdelenmesi,
- Farklı demografik değişkenlere göre de değerlendirmelerin yapılması,
- Eğitim kurumlarında (devlet veya özel) çevrim içi eğitim araştırmalarının geliştirilmesi ve artılarından faydalanılarak uygulama sahasının genişletilmesi,
- E-öğretimin Türkçe ve diğer eğitim alanlarında uygunluğunun geniş platformlarda test edilmesi ve yeni uygulama alanları açılması,
- Pandemiden sonra da e-öğretimde kat edilen yolun daha da geliştirilmesi ve dünyaya açılımın ve entegrasyonun sağlandığı bir modelin geliştirilmesi ve uygulanması çerçevesinde geniş kapsamda önerilerde bulunmak mümkündür. Ayrıca çalışmada yer alan sınırlılıklar da söz konusudur. Örneklem sayısının azlığı, çalışılan alanın çok spesifik olması gibi sebepler çalışmayı sınırlı hale getirmektedir. Buradan hareketle gelecek çalışmalarda daha fazla örneklem, eğitim alanı ve muhatap (eğitimci, öğrenci, idareci, sendikalar) çerçevesinde genişletilmesi faydalı olacaktır.

KAYNAKÇA

- Aggarwal, A. & Bento, R. (2000).** Web-Based Education. (Ed.: Aggarwal A.). *Web-Based Learning and Teaching Technologies: Opportunities and Challenges*. Hershey-USA: IDEA Group Publishing.
- Ağır, F. (2007).** *Özel Okullarda ve Devlet Okullarında Çalışan İlköğretim Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Karşı Tutumlarının Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, s.106, Balıkesir.
- Aksan, D. (1998).** *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akyüz, Y. (1989).** *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Altıparmak, M., Kurt, İ. D. & Kapıdere, M. (2011).** E-öğrenme ve uzaktan eğitimde açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri. Akademik Bilişim'11- XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri. Şubat 2-4, 2011 Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Altunışık, R., Çoşkun, R., Bayraktaroğlu, S. & Yıldırım, E. (2007).** *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı* (4. Baskı). Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Anthony, E. (1963).** *Approach, Method and Technique*. ELT J, XVII(2): 63-67.
- Arkonaç, S. A. (2001).** *Sosyal Psikoloji*. Alfa Basım Yayın Dağıtım: İstanbul.
- Aslan, Ö. (2006).** Öğrenmenin yeni yolu: E-öğrenme, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2):121-131.
- Aysu, G., (2021).** *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerin Dil Bilgisi Öğretmenlerine İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2021, Çanakkale Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, s.109, Çanakkale.
- Barın, E. (2009).** Yabancılarla Türkçe öğretimi amacıyla yazılan „ecnebilere mahsus“ elifbâ kitabı üzerine, *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 121-136.

- Başal, A., & Gürol, M. (2011).** E-Öğrenmenin Geleneksel Sınıflara Entegrasyonu. *Akademik Bilişim'11-XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, 2-4.
- Başar, U., & Boylu, E. (2015).** *İran'da Türkiye Türkçesinin Öğretimi*. Ankara: Öncü Basımevi
- Bayram, N. (2010).** *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş Amos Uygulamaları* (1. Baskı). İstanbul: Ezgi Kitabevi.
- Bekleyen, N. (2015).** *Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bıçer, H. (2019).** *E-öğrenmeye Yönelik Tutum: Ölçek*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, s.168, Konya.
- Bıçer, N. (2012).** Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi, *Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı*, 1(4),107-133.
- Bollen, K.A. (1989).** *Structural Equations with Latent Variables*. New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Boylu, E. (2015).** *Yabancı Dil olarak Türkçe Dil Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, s.114, Ankara.
- Bozkurt, F. (1995)** *Türkiye Türkçesi*, İstanbul.
- Bükücü, Ç., C., (2012).** Üniversite Öğretim Elemanlarının E- öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluluk Düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012).** *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Caferoğlu, A. (2000).** *Türk Dili Tarihi I-II*. İstanbul: Enderun Kitabevi.
- Cantoni, V., Cellario, M., & Porta, M. (2004).** Perspectives and challenges in e-learning: towards natural interaction paradigms. *Journal of Visual Languages & Computing*, 15(5), 333-345.
- Cebeci, Z. (2004).** Türkiye ulusal e-üniversitesi için bir model çalışması, *Çukurova Üniversitesi – Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 75-88.
- Çakmak, C. (2014).** Yabancılara Türkçe öğretiminin tarihçesine genel bir bakış denemesi, *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 167-182.

- Çokluk, Ö., Şekercioglu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2012).** *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları* (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Dikbaş, E. (2006).** *Öğretmen Adaylarının E-Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, s.127, İzmir.
- Doğan, Ş. (2013).** *Öğretim Elemanlarının E-Öğrenme Sistemine Yönelik Hazır bulunuşluk Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, s.138, Eskişehir.
- Dargut, T. ve Çelik, G. (2014).** Türkçe öğretmeni adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 28-41.
- Duran, N., Önal, A. & C. Kurtuluş (2006).** E-Öğrenme ve Kurumsal Eğitimde Yeni Yaklaşım: Öğrenim Yönetim Sistemleri. *Akademik Bilişim Bildiriler Kitabı*, s.97- 101.
- Ercilasun, A. (2004).** Başlangıçtan Yirminci Yüzyıla Türk Dili Tarihi. Ankara: Akçağ Yayınevi.
- Ergin, M. (2007).** *Türk Dili*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Ergin, M. (2011).** *Türk Dil Bilgisi*, İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Fallon, C. & S. Brown.(2003).** *E-Learning Standarts A Guide To Purchasing, Developing And Deploying Standarts-Conformant E-Learning*. Florida: CRC Press LLC.
- Göçer, A., & Moğul, S. (2011).** Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış, *Electronic Turkish Studies*, 6(3), 797-810.
- Grauberg, W. (1997).** *The Elements of Foreign Language Teaching*. UK: Multilingual Matters.
- Güdek, G. (2021).** *Türkçenin Yabancı Dil olarak Öğretiminde Metin Değiştirimi: Mustafa Kutlu'nun 'Hayat Güzeldir' Hikayesi Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, s.125, İstanbul.
- Gülbahar, Y. (2009).** *E- öğrenme* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gülbahar, Y. (2012).** E-öğrenme ortamlarında katılımcıların hazır bulunuşluk ve memnuniyet düzeylerinin ölçülmesi için ölçek geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(2), 119-137.

- Gülseçen, S. & Kaba, (2004).** Eğitimde yeni bir boyut e- öğrenme (e-learning), *TBT Çalışma Grubu, Özel Okullar Derneği*.
- Güneş, F. (2011).** Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148.
- Güneş, Firdevs (2013).** Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller, Pegem A Yayınları, Ankara.
- Güneş, Firdevs (2014).** Türkçe Öğretimi Yaklaşım ve Modeller, Pegem Yayınları.
- Güngör, H., Çangal, Ö., & Demir, T. (2020).** Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretimine ilişkin öğrenci ve öğretici görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3), 1163-1191.
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L. & Black, W.C. (1998).** *Multivariate Data Analysis* (5th edition). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Hengirmen, M. (1993).** *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Tömer Yöntemi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Hengirmen, M. (1999).** *Dilbilgisi ve Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Engin yayın.
- Henry, P. (2001).** E-Learning technology, content & services, *Education & Training*, 43(4), 245.
- Hismanoğlu, M. (2011).** Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde e-öğrenme. G. T. Yamamoto, U. Demiray ve M. Kesim. (Yay. Haz.). Türkiye'de E-Öğrenme Gelişmeler ve Uygulamalar (2. Baskı) içinde (ss. 129-145). Ankara: Efil Yayınevi.
- Horzum, F., (2019).** *Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk ile Algılanan Engeller Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Sakarya Üniversitesi Pedagojik Formasyon Örneği, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya, s.1-99.
- Hosseini, S. B & Pourmandnia, D. (2013).** Language Learners' Attitudes and Beliefs: Brief Review of the Related Literature and Frameworks. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 4(4), 63-74.
- Howard, C., Discenza, R., & Turoff, M. (2009).** Distance learning in 21st century education. In *Encyclopedia of Distance Learning, Second Edition* (pp. 711-719). IGI Global.

- İnal, E. (2020).** Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreticilerinin Eğitim Teknolojisi Standartları ile İlgili Öz yeterliklerinin İncelenmesi, *Turkophone*, 7(1), 37-54.
- İskender, M. E. (2021).** Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uzaktan eğitim derslerine ilişkin deneyimler. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 96-117. DOI: 10.29000/rumelide.885523.
- İşman, A. (2005a).** *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* (3. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- İşman, A. (2005b).** *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık. s.3.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1988).** *İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Evrim Yayıncılık.
- Kahriman, R., Dagtas, A., Çapoglu, E., & Atesal, Z. (2013).** Yabancılara Türkçe öğretimi kaynakçası, *Türük Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, (1), 80.
- Kalaycı, Ş. (2008).** *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* (3. Baskı) Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karaağaç, G. (2013).** *Türkçenin Dil Bilgisi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karakuş, İ. (2006).** *Atatürk Dönemi Eğitim Sisteminde Türkçe Öğretimi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Karamanlioğlu, A.F. (1994).** *Kıpçak Türkçesi Grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yay.
- Karasar, (2015).** *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (28. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya, Z. (2002).** *Uzaktan Eğitim* (1. Baskı) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Korkmaz, Z. (1992).** *Grammer Terimleri Sözlüğü*, Ankara: TDK Yayınları.
- Kruse, K. (2004).** Using the Web for Learning: Advantages and Disadvantages.
- Kurt, A. A. (2013).** *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Açıköğretim Fakültesi, Okul öncesi Öğretmenliği Lisans Programı, Eskişehir.
- Maden, S., & Önal, A. (2021).** Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri, *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 7(1), 42-56.
- Memiş, M. R. & Erdem, M. D. (2013).** Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler, *Turkish Studies*, 8(9), 297-318.

- Moore, M. G. & Kearsley, G. (1996).** Distance education: A Systems view. CA: Wadsworth Publishing Company.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2011).** Distance education: A systems view of online learning. (3rd ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Öncül, R. (2000).** *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Özbay, M. (2010).** *Türkçe Öğretimi Yazıları*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özyetgin, A.M. (2001).** *Ebu Hayyan-Kitâbu'l-İdrâk li Lisâni'l-Etrâk – Fiil: Tarihi Karşılaştırmalı Bir Gramer ve Sözlük Denemesi*. Ankara: KÖKSAV Tengrim Türklük Bilgisi Araştırmaları Dizisi: 3.
- Pilanci, H. , Saltık, O. & Çalışır Zenci, S. (2020).** Açık ve Uzaktan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreticileri için Temel İlkeler . *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi* , 6 (14) , 516-529 .
- Pillay, H., Irving, K., & Tones, M. (2007).** Validation of the diagnostic tool for assessing tertiary students' readiness for online learning, *Higher Education Research & Development*, 26(2), 217-234. doi: 10.1080/07294360701310821.
- Puren, C. (2004).** L'evolution Historique Des Approches En Didactique Des LanguesCultures ou Comment Faire L'unite Des « Unites Didactiques », Congrès Annuel de l'Association pour la Diffusion de l'Allemand en France (ADEAF), École Supérieure de Commerce de Clermont-Ferrand, 2-3 Novembre 2004, France.
- Simonson, M., Smaildino, S,E., Albright, M., & Zvacek, S. (2021).** Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education (5th Edition). Boston: Pearson Publshing.
- Şahin, M.C. (2005).** *İnternet tabanlı uzaktan eğitimin etkililiği: Bir meta analiz çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, s.101, Adana.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2013).** *Using Multivariate Statistics* (sixth edition). Boston: Pearson.
- Taş, G. (2012).** Yönetici Eğitiminde e- öğrenme yönetimi: Bir Elektronik İşletmesinde Araştırma, Yayınlanmamış Yüksel Lisans Tezi, Eskişehir.
- Toplaoğlu, A. (1989).** *Dil Bilgisi Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.

- Toplu, M. & Gökçearslan, Ş. (2012).** E-öğrenmenin gelişimi ve internetin eğitim sürecine yansımaları: Gazi Üniversitesi örneği, *Türk Kütüphaneciliği* 26(3), 501-535.
- Tufan, D. (2014).** The Effectiveness Of E-learning In Corporate Training Programs– How It Is Managed and Evaluated? In *IODL&ICEM Joint Conference and Media Days*.
- Türker, F., M. (2014).** E-Öğrenme modeliyle yabancılara uzaktan türkçe öğretiminde bildirişim, Akademik Bilişim'14 - XVI. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, Mersin: 5-7 Şubat.
- Url-1** <<http://www.acikogretim.net/acikogretim.htm>> , erişim tarihi 29.10.2021.
- Url-2** <<https://sozluk.gov.tr/>>, erişim tarihi 05.11.2021.
- Ünlü, M. (2019).** Dijital çağda e- öğrenme ortamlarının kalitesini arttırmaya yönelik gerçekleştirilen uluslararası çalışmalar, *Ufuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 165-182.
- Vardar, B. (1988).** *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: ABC Tanıtım Basımevi.
- Yıldız, G. ve Ardiç, K. (1999).** *Eğitimde toplam kalite yönetimi*. Ankara: Dergipark Akademik.
- Yıldız, E. (2011).** Web-Tabanlı Senkron Derslerin Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Karşı Tutumları ve Senkron Teknolojileri Kabulleri Üzerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Altan, N. (2003).** *Bilgisayar Terimleri Ansiklopedik Sözlüğü* (3. bs.). Ankara: Sistem
- Url-1** <<http://www.mohid.com>>, erişim tarihi 29.06.2012.
- Url-2** <<http://www.elet.polimi.it/>>, erişim tarihi 10.01.2013.
- Url-3** <<http://www.mohid.com>>, date retrieved 29.06.2006.

EKLER

Kişisel Bilgi Formu

Sevgili öğretmenler,

Bu çalışmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin E-öğretime yönelik tutumlarını belirlemektir. Sizden istenen aşağıdaki cümleleri dikkatlice okuyup, en uygun bulduğunuz seçeneğe çarpı işareti (x) koymanızdır. Soruları samimiyetle yanıtlamanız araştırmanın amacına ulaşmasını sağlayacaktır. Zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

1. Cinsiyetiniz

Kadın

Erkek

2. Yaşınız

20-25

26-30

30 ve üzeri

3. Mezun olduğunuz fakülte/program

Lisans

Yüksek lisans

Doktora

Diğer

4. Mezun olduğunuz bölüm

- Türkçe Öğretmenliği
 Türk Dili ve Edebiyatı
 Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları
 İngilizce Öğretmenliği

5. Çalıştığınız kurum

- TÖMER / DİLMER
 Maarif Vakfı
 Yunus Emre Enstitüsü
Diğer

7. Kaç yıldır yabancı dil olarak Türkçe öğretiyorsunuz?

- 0-2 yıl
 3- 5 yıl
 5 ve üzeri

8. Hangi seviyelerde eğitimler verdiniz?

- A1
 A2
 B1
 B2
 C1
 Hepsi

9. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifikanız var mı?

Evet

Hayır

10. Pandemiden önce çevrimiçi eğitim verdiniz mi?

Evet

Hayır

11. Çevrim içi eğitimin Türkçe için uygun olduğunu düşünüyor musunuz?

Evet

Hayır

Kısmen

12. Çevrim içi eğitimin en uygun olduğu seviye hangisidir?

A1

A2

B1

B2

C1

Hepsi

13. Pandemiden sonra uzaktan Türkçe öğretmeye devam etmek ister misiniz?

Evet

Hayır

14. E- öğretime yönelik herhangi bir eğitim aldınız mı?

Evet

Hayır

15. E-öğretimle hangi beceriyi geliştirmekte zorlanıyorsunuz?

Dinleme

Okuma

Konuşma

Yazma

Hiçbiri

E- öğretime Yönelik Tutum Ölçeği

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETENLERİN E- ÖĞRETİME YÖNELİK TUTUMLARININ ARAŞTIRILMASI					
Sayın katılımcı;					
Bu çalışmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin E- öğretime yönelik tutumlarını belirlemektir. Sizden istirhamımız aşağıdaki cümleleri okuyarak, en uygun bulduğunuz seçeneğe çarpı işareti (X) koymanızdır. Yardımlarınız ve zaman ayırdığınız için şimdiden teşekkür ederim.					
Maddeler	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
E-ÖĞRETİM ZORLUĞU					
1. E- öğretim sisteminde Türkçe öğretirken ihtiyaç duyduğum araçları kullanma konusunda kendimi becerikli görmem.					
2. E- öğretim sürecinde öğrencilere geribildirim vermek zordur.					
3. E- öğretim sürecinde sınıf disiplini sağlamanın zor olduğunu düşünürüm.					
4. E- öğretimle gerçekleştirilen Türkçe öğretiminin işlevsel olmadığını düşünürüm.					
5. E-öğretim sürecinde sınıf içi iletişim eksik kalır.					
6. E- öğretimle Türkçe öğretmek bana sıkıcı gelir.					
7. E- öğretimle kültür aktarımının eksik kalacağını düşünürüm.					

8. E- öğretimle öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişmediğine inanırım.					
9. E- öğretimin temel seviyeye (A1—A2) uygun olmadığını düşünürüm.					
10. E- öğretimle gerçekleştirdiğim derslerde dil bilgisi öğretimini sevmem.					
E-ÖĞRETİM KOLAYLIĞI					
11. E- öğretimle Türkçe öğretmenin yüz yüze öğretimden daha eğlenceli olduğunu düşünürüm.					
12. E- öğretimle Türkçe öğretmek motivasyonumu artırır.					
13. E- öğretimle Türkçe öğretmenin kolay olduğunu düşünürüm.					
14. E- öğretimin yüz yüze eğitimin yerini alacağını düşünürüm.					
15. E- öğretimin zaman ve mekân esnekliği sağladığı için Türkçe öğretiminde daha çok tercih edileceğine inanırım.					
16. E- öğretimin Türkçe öğreticilerinin verimliliğini arttıracığına inanırım.					
E-ÖĞRETİM YETENEĞİ					
17. E- öğretim sürecinde Türkçe öğretimine yönelik materyal hazırlamaktan keyif alırım.					
18. E- öğretimle Türkçe öğretme konusunda kendime güvenirim.					
19. E- öğretimle Türkçe öğretirken farklı teknikler kullanmayı severim.					
20. E- öğretimde kullanılan programların Türkçe öğretimini eğlenceli hale getirdiğini düşünürüm.					

21. E- öğretimle ders anlatırken zamanı etkili kullandığıma inanırım.					
E-ÖĞRETİMİN TÜRKÇEYE UYGUN OLMAYIŞI					
22. E- öğretimle Türkçe öğretmenin faydalı olmadığını düşünürüm.					
23. E- öğretimin Türkçe öğretimi için uygun olmadığını inanırım.					
24. E- öğretimin Türkçe öğretiminde önemli olduğunu düşünürüm. (Ters kodlu)					
25. E- öğretimle Türkçe öğretmenin beni geliştirdiğini düşünürüm. (Ters kodlu)					