

## Türkçe Öğretim Sürecinde Dijital Bölünme\*

### Digital Divide in Turkish Language Teaching Process

Mazhar BAL\*\*

Esra USLU\*\*\*

**Öz.** Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretim sürecinde öğretmenlerle öğrenciler arasındaki dijital bölünmeyi ele almak ve dijital bölünmenin Türkçe öğretim sürecine etkisini ortaya koymaktır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden örnek olay incelemesi ile desenlenmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesi ile seçilen araştırmanın katılımcılarını, iki farklı grup oluşturmaktadır: (1) Türkçe öğretim sürecini teknolojiyle ilişkilendirme konusunda becerisi yüksek öğretmenler ve onların teknoloji kullanımı konusunda becerisi düşük öğrencileri; (2) Türkçe öğretim sürecini teknolojiyle ilişkilendirme konusunda becerisi düşük öğretmenler ve onların teknoloji kullanımı konusunda becerisi yüksek öğrencileridir. Veri toplama aracı olarak yapılandırılmış görüşme formu, anket kullanılmıştır. Toplanan veriler, nitel veri analiz programı kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmada Türkçe öğretmenleri ve öğrencileri arasında farkındalık, beceri ve isteklilik açısından dijital bölünme olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim sürecinde dijital bölünmenin olumsuz etkilerini engellemek için öğretmen ve öğrencilerin teknoloji kullanımı konusunda becerileri, okul içi ve okul dışı teknolojik imkanların göz önünde bulundurulması gerektiği düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe Öğretimi, Dijital Bölünme, Türkçe Öğretim Süreci.

**Abstract.** The aim of this study is to discuss the digital divide between teachers and students in Turkish teaching process and to show the effect of digital divide on Turkish teaching process. The research was designed by case study from qualitative research methods. There are two different groups of participants of the selected study with easy access case sampling: (1) The teachers whose readiness level is high in linking Turkish teaching process with technology and their students whose readiness level is low to use technology. (2) The teachers whose readiness level is low in linking Turkish teaching process with technology and their students whose readiness level is high to use technology. Semi-structured interview form, questionnaire was used as data collection tool. The collected data were analyzed using a qualitative data analysis program. The research has resulted in a digital divide between Turkish teachers and students in terms of awareness, skill and willingness. In order to prevent the negative effects of digital divide in the teaching process, it is thought that teachers and students whose readiness level is to use technology and the in-school and out-of-school technological possibilities take into consideration.

**Keywords:** Turkish Language Teaching, Digital Divide, Turkish Teaching Process.

#### Toplumsal Mesaj.

Yenilenen öğretim programlarında teknolojiye önem verildiği görülmektedir. Bunlardan birisi de Türkçe Öğretim Programıdır. Programda öğrencilerin dijital yetkinliklerinin geliştirilmesi istenmektedir. Fakat öncesinde Türkçe derslerinde teknoloji kullanımı ile ilgili sorunların belirlenmesi gerekmektedir. Sorunlar belirlenmeden ve çözülmeden öğrencilerin dijital yetkinliklerinin geliştirilmesi pek de mümkün görünmemektedir.

#### Public Interest Statement.

It is seen that importance is given to technology in renewed education programs. One of them is Turkish Curriculum. The program requires students to develop their digital competencies. But before that, problems related to the use of technology in Turkish lessons should be identified. It is unlikely that the development of the students' digital competencies will be possible without the Problems being identified and unresolved.

\* Bu çalışma, IV. International Eurasian Educational Research Kongresi'nde (2017) sözlü bildiri olarak sunulmuş ve özet kitapçığında basılmıştır.

\*\* Dr., Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Bölümü, [mazharbal@akdeniz.edu.tr](mailto:mazharbal@akdeniz.edu.tr)

\*\*\* Arş. Gör., Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Bölümü, [esra.uslu@deu.edu.tr](mailto:esra.uslu@deu.edu.tr)

Bal, M. ve Uslu, E. (2018). Türkçe Öğretim Sürecinde Dijital Bölünme. *Sakarya University Journal of Education*, 8(1), 228-245.

## 1. GİRİŞ

Geçmişten günümüze bilgi ve iletişim teknolojilerindeki pek çok gelişme, kitlesel iletişim araçlarının ve iletişim biçimlerinin çeşitlenmesine neden olmuştur. Özellikle dijital, etkileşimli ve yaygın iletişimde görülen gelişmeler geleneksel medyanın yerini yeni medyaya bırakmaya başlamasına ve bu yönde bir sosyo-ekonomik yapı oluşmasına yol açmıştır. Ancak hem bireysel hem de küresel düzeydeki toplumsal ve ekonomik ayrılıklar; teknolojiye erişim, teknolojiyi etkin kullanma, dijital okuryazarlık gibi konularda ayrılıklar oluşmasına neden olmaktadır (Duplaga, 2017). Sözelimi yeni medyaya ulaşmak için yeni teknolojiye, uydu yayınlarına, bilgisayarlara, internete sahip olamamak, ulusal ve küresel eşitsizliklere ve yeni medya kazanımlarından uzak kalan yeni bir dijital alt-sınıfa yol açmaktadır (Browne, 2014). Kısacası dijital olanaklara erişimde ve bu erişimin niteliğinde görülen farklılıklar ekonomik, sosyal, kültürel yapılardan etkilenmekte ve bu yapıları çoğu zaman olumsuz yönde etkilemektedir. Ayrıca toplumsal gruplar arasındaki uçurum giderek açılmakta ve bir bütün olarak insan yaşamını etkilemektedir. Dijital bölünme (digital divide) bu çok yönlü ve çok boyutlu ilişki ağını tanımlamada kullanılan bir kavramdır (Okunola, Rowley ve Johnson, 2017).

Dijital bölünme kavramı, Birleşmiş Milletler [BM] Ulusal Telekomünikasyon ve Bilgi Yönetimi [NTIA] tarafından, içinde bulunduğumuz bilgi çağında, BİT (bilgisayar ve iletişim teknolojileri) dağılımındaki eşitsizliği belirtmek amacıyla ortaya atılmıştır (<https://www.ntia.doc.gov/home>). İlk olarak 1990'larda ortaya atılan (Mirazchiyski, 2016) bu kavram, başlarda birbirinden farklı birey ya da gruplar arasındaki bilgisayar, internet erişimine ilişkin eşitsizlikleri ifade etmek (Katz ve Aspden, 1997; Saleh, 2009) için kullanılmıştır. Günümüzde ise bu kavram; erişim, eğitim ve toplumdaki kaynaklar arasındaki eşitsizliği (Belluomini, 2016) bireysel, kurumsal, küresel düzeyde (Dewan ve Riggins, 2005) ele alan geniş bir anlamı karşılar hale gelmiştir. Bu nedenle dijital bölünmenin birden çok anlamı ve boyutu olduğu söylenebilir. Bu çalışmada ise dijital bölünme kavramı eğitsel boyutuyla ele alınmakta ve genelde dil-edebiyat öğretimiyle özeld Türkçe öğretimiyle ilişkilendirilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin ve öğrencilerin hem teknolojik araçlara erişim olanağını hem de bu araçlardan yararlanma kültürünü kapsamaktadır.

Dijital bölünme eğitim ve dil ile yakından ilişkilidir (Tate ve Warschauer, 2017; Street, 2017). Dijital bölünme eğitimin niteliğini nasıl etkiliyorsa, eğitimin niteliği de dijital bölünmenin artmasında ya da azalmasında etkilidir. Sözelimi Tate ve Warschauer (2017)'in belirttiği gibi eğer devlet okulları evde bilgisayar erişimindeki farklılıkları telafi etmeye yardımcı olursa, sosyal eşitliği ve bütünlüğü sağlamada da etkili bir araç olabilirler. Ayrıca iletişimin ve eğitimin temeli olan dilin kendisi de dijital bölünme üzerinde olumlu/olumsuz etkilere sahip bir araçtır. BİT kullanımı neredeyse her zaman bir dil dizgesi gerektirebilir. Buradan hareketle, dijital bölünme dil ve eğitimdeki diğer sorunlarla birlikte artma; iyileşmeler ve geliştirmelerle azalma olasılığı taşıdığı ileri sürülebilir. Öte yandan, dil öğretiminin bizzat kendisi dijital bölünmeden etkilenme ve dijital bölünmeyi etkileme olasılığı taşır. Özellikle anadili olarak Türkçe öğretimi açısından bakıldığında öğrenci, öğretmen, veli, okul ve eğitime katılan diğer çevresel etkiler dijital bölünmeni niteliği üzerinde belirleyici olabilmektedir.

Türkçe öğretimi, Türkiye'de eğitim teknolojilerine olan altyapı yatırımlarıyla da yakından ilişkilidir. Bireysel, örgütsel ve kurumsal düzeye artan teknolojik farkındalık, gücünü büyük ölçüde bu yatırımlardan almaktadır. 2013'te yılında yapılan Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması sonuçlarına göre Türkiye'de bilgisayar kullanımına başlama yaşı 8, internet kullanımına başlama yaşı 9, cep telefonu kullanımına başlama yaşı ise 10'dur. Türkiye'de yaşayan 11-15 yaş arası çocukların %73.1'i bilgisayar, %65.1'i internet, %37.9'u cep telefonu kullanmaktadır (TÜİK, 2013). Geçen yıllar içerisinde özellikle bu yaş oranlarının daha da düştüğü düşünülmektedir. Öğrencilerin etrafını çevreleyen bu bilgi ve iletişim teknolojilerinin okul içi ve okul dışı ilişki bağlamında üzerinde durulması gerekmektedir. Türkiye'de BİT alt yapısı oluşturmak amacıyla "Fırsatları Artırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi" (FATİH) uygulamaya koyulmuştur. Başlıca altyapı, donanım, içerik, eğitim bilim ağı (EBA) ve öğretmen eğitimi bileşenlerinden oluşan projenin temel hedefi okullardaki teknolojiyi iyileştirmek ve bilişim teknolojilerini öğrenme-öğretme sürecinde etkin kullanmaktır (<http://fatihprojesi.meb.gov.tr>). Proje kapsamında BİT bütünleştirmeye yönelik yatırımlarda alt yapı oluşturulmasına, teknolojik cihazların edinimine ve BİT'in öğretimine öncelik

verildiği söylenebilir (Şahin İzmirli, 2012). TÜİK Örgün Eğitim İstatistikleri (2016) verilerine göre Türkiye’de örgün eğitimden 16 milyonun üzerinde öğrenci yararlanmaktadır. Örgün eğitim kurumlarında görev yapan öğretmen sayısı 961 bin 331’dir. Türkiye’de bulunan 54 bin 415 örgün eğitim kurumu, toplam 593 bin 563 derslik kapasitesine sahiptir. FATİH Projesi kapsamında alt yapı oluşturmak ve teknolojik donanım sağlamak için dağıtımına başlanan tabletlerin sayısı 2015-2016 öğretim yılında 1.437.800’e, dersliklere kurulan etkileşimli tahta sayısı ise 432.288’e ulaşmıştır. Rakamlara bakıldığında bu kurumlara alt yapı desteği sağlanmasının, kurum bünyesinde çalışanlara hizmet içi eğitim verilmesinin ve öğrencilerin bu sistemle bütünleştirilmesinin zor ve karmaşık bir süreç olduğu söylenebilir.

FATİH Projesi’nin en önemli bileşenlerinden biri de öğretmenlerin hizmetiçi eğitimidir. Bu kapsamda okullarda görevli tüm öğretmenlere yüzyüze ve uzaktan eğitimler verilerek teknoloji destekli eğitim ve teknolojinin bilinçli kullanımı konularında bilgi ve becerilerinin artırılması hedeflenmiştir (MEB, 2017). Ancak bu eğitimlerin proje hedeflerini ve öğretmen gereksinimlerini ne derece karşıladığı önemli bir sorudur. Sarıtepeci, Durak ve Seferoğlu (2016) öğretmenlerin öğretim teknolojileri alanında hizmet-içi eğitim gereksinimlerini inceledikleri çalışmada, çalışma grubundaki öğretmenlerin çoğunluğunun “FATİH Projesi Eğitimde Teknoloji Kullanımı Kursu” başlıklı hizmetiçi eğitim etkinliklerine katılmalarına karşın eğitimde teknoloji kullanımı, internetin eğitim amaçlı kullanımı ve öğretim araç gereçlerini etkin kullanma konularından gereksinimlerinin karşılanamadığını ortaya koymaktadır. Bunun gibi daha birçok çalışmada (Ayvaci, Bakırcı ve Başak, 2014; Baz, 2016; Ekici ve Yılmaz, 2013; Karabacak, 2015; Karatekin, Elvan ve Öztürk, 2015; Kocaoğlu ve Akgün 2015; Koçak, 2013; Kurtdede Fidan, Erbasan ve Kolsuz, 2016; Özdemir, 2014; Türker ve Güven, 2016) da benzer sorunlara değinilmiştir. Kısacası Türkiye’de eğitim teknolojilerine yapılan yatırımlar sayesinde okulların BİT donanımları artırılmakta ve hizmetiçi eğitimler geliştirilmekte, ancak dijital bölünme konusunda öğretmen ve öğrenci görüşleri henüz yeterince dikkat çekmemektedir.

Oysaki BİT konusunda ulusal ve küresel ölçekteki tüm değişimler hem bireysel hem kurumsal hem de kültürel düzeyde iyileşmeleri ve sorunları beraberinde getirebilir. Sözelimi teknolojik yatırımların her bölgeye eşit dağılmaması, öğretmenlerin BİT kullanımı konusunda kendilerini yeterli görmemeleri, öğretmen ve öğrencilerin teknoloji kullanma amaçları ve biçimleri arasındaki fark eğitimde fırsat eşitliği sorunu üzerinde dikkatle düşünmeyi gerekli kılar. Çünkü bu dizgede öğrencilerin, öğretmenlerin, velilerin ve eğitimdeki diğer karar alıcıların beklentileri, alışkanlıkları, öğrenme stilleri vb. etmenlerin dil ve edebiyat öğretiminde BİT kullanımını etkileme gücüne sahip olduğu söylenebilir. Değinilen bu durumlar ve devlet desteği içerisinde teknolojik anlamda yarar sağlanırken öğrencilerin ve öğretmenlerin becerilerinin ne derece göz önünde bulundurulduğu, MEB tarafından sunulan teknolojik olanakların öğretmen ve öğrenci arasındaki öğretim sürecinde amacına hizmet edip etmediği, sunulan teknolojik olanakların öğrencilerin ve öğretmenlerin okul dışı yaşamlarıyla bütünlük taşıyıp taşımadığı gibi konuların üzerinde önemle durulması gerektiği düşünülmektedir.

Yapılan çalışmalarda dijital bölünmenin öğrencilerin sadece teknolojiye erişimini değil, aynı zamanda sınıfta teknolojiyi kullanma biçimlerini ve bu kullanımın ortaya çıkmasıyla ilgili sonuçları da kapsayan geniş kapsamlı etkiye sahip olduğunu göstermiştir (Harris, 2015). Ayrıca öğretim sürecinden her öğrencinin eşit şekilde yararlanması hatta eşitsizliğin daha da derinleşmesine (Gorski, 2005), öğrenme hızıyla ilgili farklılıkların artmasına (Mason ve Dodds, 2005), bağımsız öğrenme yeteneğinin gelişmemesine (Venezky, 2000) yol açtığı görülmektedir. Bu açıdan anlama ve anlatım becerilerini geliştirmeyi amaçlayan temel bir alan olarak Türkçe öğretimi, dijital olanaklardan gerektiği ölçüde yararlanmalı ve bu yolla sosyal yaşamda görülen dijital bölünme sorunlarını az ya da çok telafi edebilmelidir. Bu gerekliliğin yerine getirilmesi ise hem okulun/sınıfın dijital donanımına hem de öğretmenin ve öğrencinin dijital becerilerine bağlıdır. Okulların dijital altyapılarını geliştirmek için yapılan yatırımlarının dijital bölünme sorunu üzerinde nasıl bir etkiye yol açtığını, öğretmen ve öğrencilerin bu konuda hangi görüşleri paylaştığını bilmek ise eğitim ile ilgili kararların alınmasında fikir verici olacaktır.

### 1.1 Amaç

Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretim sürecinde öğretmenlerle öğrenciler arasındaki dijital bölünmeyi ele almaktır. Burada dijital bölünme ile anlatılmak istenen öğretmen ve öğrencilerin öğretim sürecinde teknolojiyi etkili bir şekilde kullanamamasının nedenleridir. Bu bakış açısıyla Türkçe öğretim sürecinde öğretmen ve öğrenci etkileşimi sırasında oluşan dijital bölünme, sebepleriyle birlikte belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda şu araştırma sorularına cevap aranacaktır:

1. Teknoloji kullanımı konusunda becerileri düşük öğretmenlerin ve onların teknoloji kullanımı konusunda becerileri yüksek öğrencilerinin dijital bölünmeye dair görüşleri nelerdir?
2. Teknoloji kullanımı konusunda becerileri yüksek öğretmenlerin ve onların teknoloji kullanımı konusunda becerileri düşük öğrencilerinin dijital bölünmeye dair görüşleri nelerdir?

## 2. YÖNTEM

Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum incelemesi ile desenlenmiştir. Bu desenin seçilmesinin sebebi, Türkçe öğretim sürecinde dijital bölünmenin bütüncül bir şekilde incelenmek istenmesidir (Creswell, 2013; Glesne, 2013; Merriam, 2013). Burada inlenmek istenen durum, başarılı olup olmadığı ya da amaca ulaşip ulaşmadığı belli olmayan (Yin, 2009) eğitimde teknoloji kullanımının belirlenmek istenmesidir. Gerek Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan teknolojik yatırımlar gerekse yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2017) öne çıkan dijital beceriler bu durumun incelenmesini gerekli kıldığı düşünülmektedir. Tek bir problem durumundan hareket edildiği ve farklı birimler kendi içinde bütüncül bir şekilde analiz edilip sonradan karşılaştırıldığı için bütüncül çoklu durum ile desenlenmiştir (Yin, 2009). Bu çalışmanın farklı birimleri teknoloji kullanımı konusunda farklı becerilere sahip öğretmen ve öğrencilerdir.

### 2.1 Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın katılımcılarını, Antalya il merkezindeki iki devlet okulunda yer alan 8. sınıf öğrencileri ve bu öğrencilerin Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılı ikinci dönemde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada dijital bölünme öğretmen ve öğrencilerin teknoloji kullanımı konusundaki beceriler bağlamında ele alındığı için katılımcılar kolay ulaşılabilir örneklem ile seçilmiştir. Çünkü nitel araştırmada örneklem seçiminde maliyet ve zaman önemlidir; kolay ulaşılabilir durum örneklemesi de bu iki önemli etken açısından çalışmaya katkıda bulunur (Patton, 2014). Araştırmacı, bu örneklem türü sayesinde çalışmanın amacına tam olarak hizmet edebilecek katılımcıları daha önceden durumları hakkında bilgi sahibi olduğu kişilerden seçebilmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesi ile seçilen araştırmanın katılımcıları iki ayrı başlık altında incelenmiştir: (1) Türkçe öğretim sürecini teknolojiyle ilişkilendirme konusunda becerileri yüksek öğretmenler ve onların teknoloji kullanımı konusunda becerileri düşük öğrencileri; (2) Türkçe öğretim sürecini teknolojiyle ilişkilendirme konusunda becerileri düşük öğretmenler ve onların teknoloji kullanımı konusunda becerileri yüksek öğrencileridir. Araştırmanın katılımcılarının teknoloji kullanımına yönelik becerileri belirlenirken veri toplama yönteminde de açıklandığı üzere anket formundan yararlanılmıştır. Katılımcılara yönelik bilgiler şu şekildedir:

1. Grup: Teknoloji kullanım konusunda becerileri yüksek 2 (1 kadın, 1 erkek) Türkçe öğretmeni ve bu öğretmenlerin teknoloji kullanımıyla ilgili becerileri düşük 20 (10 kadın, 10 erkek) öğrencisi
2. Grup: Teknoloji kullanım konusunda becerileri düşük 2 (1 kadın, 1 erkek) Türkçe öğretmeni ve bu öğretmenlerin teknoloji kullanımı konusunda becerileri yüksek 20 (10 kadın, 10 erkek) öğrencisi

Görüldüğü üzere katılımcılar iki gruba ayrılmaktadır. Bu gruplar öğretmen ve öğrencilerin teknoloji kullanım durumlarına göre belirlenmiştir. Bu açıdan da birinci grup, öğretmenin teknoloji konusunda iyi olduğu; fakat sorumlu olduğu öğrencilerinin teknoloji kullanımı konusunda iyi olmadığı şeklinde seçilmiştir. İkinci grupta da tam tersi, öğretmenin teknoloji kullanımı konusunda öğrencilerine göre eksik kaldığı bir grup belirlenmiştir. Katılımcıların öğretmen ve öğrencilerin teknoloji kullanım durumuna göre belirlenmesi, araştırmanın amacına dayanmaktadır. Bu

çalışmada Türkçe öğretim sürecinde öğretmen ile öğrenci etkileşiminden kaynaklanan dijital bölünme ve bu bölünmenin nedenlerinin belirlenmesi amaçlandığı için gruplar Şekil 1'de görüldüğü gibi seçilmiştir. Dijital bölünmenin, öğretmen ve öğrenci arasındaki teknoloji kullanımı konusunda becerilerine dayanan farklılıklarla daha net anlaşılacağı düşünülmektedir. Çünkü yapılan alanyazına bakıldığında eğitimde teknoloji kullanımıyla ilgili en önemli sorunun öğretmenlerin süreçte etkin olamamasından kaynaklandığı belirlenmiştir. Bu yüzden de dijital bölünmenin öğretmen ve öğrenci ilişkisi bağlamında alınması gerektiği düşünülmüştür.

## 2.2 Veri Toplama Yöntemi

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak anket ve nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama araçlarının geliştirilme süreci şu şekildedir:

### 2.2.1 Anket Formu

Çalışma nitel araştırma yöntemiyle desenlendiği için katılımcıların deneyimleri ve kendilerini nasıl gördükleri önem taşımaktadır. Bu bağlamda Johnson ve Christensen (2014)'e göre anketler sayesinde katılımcıların düşünce, duygu, tutum, inanç, değer, algı, kişilik ve davranışsal niyetleri hakkında bilgi edinilebilir. Bu çalışmada da anket ile amaçlanan katılımcıların teknoloji konusunda becerilerini ortaya koymaktır. Bu veri toplama aracı, öğretmen ve öğrenciler için ayrı iki form olarak geliştirilmiştir. Anketler iki bölümden oluşmaktadır. Her iki anketin de ilk bölümde, kişisel bilgiler; ikinci bölümde öğrenci anketinde 14; öğretmen anketinde 12 adet kapalı uçlu soru yer almaktadır. Kapalı uçlu sorularla Türkçe öğretmenlerinin ve öğrencilerinin teknoloji kullanımına yönelik var olan durumları belirlenmeye çalışılmıştır. Anket formunun geliştirilme sürecinde öncelikle alanyazın taraması yapılmıştır. Öğretim sürecinde dijital bölünmeye yol açan sebepler belirlenmiştir. Araştırmanın amaçları da göz önünde bulundurularak maddeler belirlenmiştir. Taslak hale getirilen anket formu, iki alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşlerinden alınan dönütler sonucunda öğrenci anket formundan 3; öğretmen anket formundan 2 soru çıkarılmış ve yeniden düzenlenmiştir. Pilot uygulama aşamasına geçilmiştir (Johnson ve Christensen, 2007). Pilot uygulama gerçekleştirilirken araştırma grubu dışında benzer özelliklere sahip bir uygulama grubu tercih edilmiştir (Altunışık, 2008). Pilot uygulama sonrası anket formlarına bazı anlaşılmayan cümleler düzeltilip geliştirilme aşaması tamamlanmıştır.

### 2.2.2 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Bu formdan hareketle Türkçe dersini teknolojiyle ilişkilendirme konusunda öğretmen ve öğrenci görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Sorular belirlenirken araştırmanın amacı merkeze alınmıştır (Merriam, 2013). Bu amaç doğrultusunda hem öğretmen hem öğrenciler için aynı amaca hizmet eden 6 soru oluşturulmuştur. Bu sorular geliştirilirken öğretmen ve öğrencilerin öğretim sürecindeki rolleri göz önünde bulundurularak sorular yazılmıştır. Araştırma soruları geliştirildikten sonra kapsam geçerliği için alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur (Glesne, 2013). Uzman görüşleri doğrultusunda iki soru, amaca hizmet etmediği için çıkarılmış ardından form düzenli bir hale getirilip pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonrası görüşme formunun son hali verilmiştir. Öğretmen ve öğrenciler için geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formunun her ikisinde de dörder soru yer almaktadır. Bununla birlikte 2, 3 ve 4. sorunun altında dörder adet sondalı soru bulunmaktadır.

Anket, Türkçe öğretmenlerinin ve öğrencilerin teknoloji kullanımına yönelik var olan durumlarını belirlenmek amacıyla kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundan ise Türkçe öğretim sürecini teknolojiyle bütünleştirme konusunda görüşleri derinlemesine belirlemek amacıyla yararlanılmıştır. Öğretmenler ve öğrencileri için ayrı anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Fakat özellikle yarı yapılandırılmış görüşme formunun maddeleri sıralanırken öğretmen görüşme formu ve öğrenci görüşme formunun aynı amaca hizmet etmesine dikkat edilmiştir. Örneğin, öğretmen görüşme formunun sorularından birisi, "Türkçe dersinde teknoloji kullanımında Türkçe öğrencilerinize ne gibi roller düşüyor?" dur. Öğrenci görüşme formunda ise bu soru "Türkçe dersinde teknoloji kullanımında Türkçe öğretmeninize ne gibi roller düşüyor?" şeklinde sorulmuştur. Bu sayede öğretmen ve öğrenci görüşleri benzerlik ve farklılıkları ile ortaya

koyulmaya çalışılmıştır. Veri toplama süreci art zamanlı olarak gerçekleştirilmiştir. Türkçe öğretmenleri ve onların öğrencilerine öncelikle anket formu uygulanmıştır. Ardından yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır.

### 2.3 Verilerin Analizi

Veriler çözümlenirken betimsel ve içerik analizi tekniği birlikte kullanılmıştır. Türkçe öğretmenleri ve öğrencilerin teknoloji kullanımıyla ilgili var olan durumlarını belirlemek için kullanılan anketten elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Anket soruları kapalı uçlu olduğu için anket seçenekleri betimsel analizin temalarını oluşturmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun analizinde ise içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Bu tekniğin kullanılma sebebi soruların açık uçlu olması ve daha önce herhangi bir tema ya da kategorinin belli olmamasıdır. Bu açıdan sorular tek tek kodlanmış, kodlardan hareketle kategoriler belirlenmiş ve son olarak tüm kategoriler belli bir tema altında toplanmıştır. Anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formundan hareketle toplanan tüm veriler nitel analiz programına yüklenmiştir. Bu program aracılığıyla özellikle yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler yazıya aktarılmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan analiz; aynı zamanda başka bir alan uzmanı tarafından da gerçekleştirilmiştir. İki uzman arasındaki kodlamalar karşılaştırıldığında kodlama güvenilirliği (Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) × 100) (Miles ve Huberman, 1994: 64) %85 düzeyinde belirlenmiştir. Araştırmanın geçerliği Lincoln ve Guba (1985)'nin aktarılabirlik, güvenilmeye layık olma, onaylanabilirlik ve inandırıcılık başlıkları altında ele alınmıştır. Veri toplama teknikleri başlığı altında araştırma sürecinin nasıl gerçekleştirildiği detaylı bir şekilde anlatılmıştır. Aynı şekilde başka bir araştırmacının da bu süreci uygulabilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın güvenilirliği için veri toplama araçlarını oluşturan anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formunun geçerlik ve güvenilirliklerinin nasıl sağlandığı hakkında bilgi verilmiştir. Bu çalışmada onaylanabilirliği sağlamak için öğretmen ve öğrencilerden aynı anda ve aynı amaca yönelik olarak veriler toplanmıştır. Bu sayede öğretim süreci iki farklı veri kaynağının bakış açısıyla belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın bulgular kısmında da bu veri kaynaklarından doğrudan alıntılarla onaylanabilirlik güçlendirilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın inandırıcılığı farklı veri toplama araçlarıyla sağlanmaya çalışılmıştır. Bu amaçla öğretim sürecinde dijital bölünmenin net bir şekilde ortaya koyulması için anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu birlikte kullanılmıştır.

## 3. BULGULAR

Bu bölüm, araştırma soruları temel alınarak iki başlık altında toplanmıştır.

### 3.1 Teknoloji Kullanımı Konusunda Becerileri Düşük Öğretmenler ve Onların Teknoloji Kullanımı Konusunda Becerileri Yüksek Öğrencilerinin Dijital Bölünmeye Yönelik Görüşleri

Bu bölümde Türkçe öğretim sürecine teknolojiyi bütünleştirme konusunda becerileri düşük öğretmenler ve onların teknoloji kullanımı konusunda becerileri yüksek öğrencilerinin durumları ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Ayrıca Türkçe öğretim sürecini teknolojiyle bütünleştirme konusunda sorun yaşayan öğretmenlerin ve onların öğrencilerinin görüşlerine yer verilmiştir. Görüşüne başvuru alan öğretmen ve öğrencilerin, öğretim sürecinde teknoloji kullanımına yönelik görüşleri doğrudan atıflarla detaylı bir şekilde sunulmuştur.

Teknoloji kullanımına yönelik anket sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin her ikisinin de hem okulda hem evde teknolojik donanım anlamında tüm imkânlarla sahip olduğu dikkat çekmektedir. Zaten kendileri de hem evde hem okulda teknolojik imkânlarının eşit olduğu konusunda hemfikirdir. Öte yandan günlük yaşamlarında ve öğretim sürecinde teknoloji kullanımlarının sıklık taşımadığı görülmektedir. Teknoloji kullanımı konusunda becerileri düşük öğretmenlerin öğretim sürecinde teknoloji kullanırken öğrencileri pasif alıcı konumuna düşürdüğü görülmüştür.

Teknoloji kullanımı konusunda becerileri düşük öğretmenlerin, teknoloji kullanımı konusunda becerileri yüksek öğrencilerinin durumlarına yönelik anket sonuçları için farklı kodlar sunmaktadır. Öğrencilere uygulanan ankete göre öğrencilerin evdeki teknolojik imkânları her ne kadar okuldaki



imkânlarına göre çeşitlilik gösterse de hemen hemen eşit olanaklar söz konusudur. Fakat öğrencilerin büyük çoğunluğu ( $f=17$ ) eşit olmadığını düşünmektedir. Dikkat çeken bir diğer nokta da bu öğrencilerin anne babalarının da teknoloji kullanımı konusunda etkin olmalarıdır. Sadece 3 öğrenci anne ya da babasının teknolojiyi hiç kullanmadığını ifade etmiştir. Bu öğrencilerin Türkçe dersinde teknoloji kullanımına yönelik görüşlerine bakıldığında çoğunluğun teknoloji kullanımını orta düzeyde gördüğü ( $f=16$ ) ve teknoloji kullanımında kendilerinin pasif alıcı konumunda ( $f=13$ ) olduklarını belirttikleri dikkat çekmektedir.

Türkçe dersinde öğretmen ve öğrenciler arasında dijital bölünmeye yönelik öğretmen görüşlerine Tablo 1’de yer verilmiştir.

**Tablo 1.** Teknoloji Kullanımı Konusunda Becerileri Düşük Öğretmenlerin Dijital Bölünmeye Yönelik Görüşleri

Kategori	Kod	f
Öğrencilerin teknolojik imkânlardan yararlanamama sebebi	Öğrenci sayısının fazlalığı	1
	Öğrencilerin ilgisinin olmaması	1
Teknolojiyi etkin kullanamama sebebi	Teknolojiyi dersle ilişkilendirememe	1
	Ders içeriği	1
Teknoloji kullanma amacı	Pekiştirme	1
	Destekleme	1
Türkçe dersi ve teknoloji kullanımı	İlgi çekicilik	1
	Kalıcı öğrenme	1
Öğrencinin imkânlarını tanıma	Evet	2
Ödev hazırlarken yaşanan sorunlar	Bilgi okuryazarlığı yetersizliği	2
Teknoloji kullanım durumu	Kullanıyorum	2
Öğretmenin öğrencilerinin ödev hazırlarken teknoloji kullanması beklentisi	Kullanmalı	2
Öğretmenin rolü	Rehber	2
Teknolojik imkân eşitsizliklerinin derse etkisi	Eşitsizlik yok	2
Öğrencilerin teknoloji bilgileri	Bilgi yetersizliği	1

Tablo 1’de görüldüğü üzere Türkçe dersinde teknoloji kullanımına yönelik öğretmenlerin olumlu bir bakış açısı yansıttıkları dikkat çekmektedir. Onlara göre teknoloji, derse karşı öğrencinin ilgisini arttırmaktadır. Türkçe dersinde teknolojiyi ders içeriğini pekiştirme ve destekleme amaçlı etkin kullandıklarını düşünen öğretmenler, şu sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir:

*“Teknolojik aletlerin kullanımı konusunda bazen sıkıntılar yaşanabiliyor. Uygulamalardan kaynaklı sıkıntılar oluyor genelde”* (Ö1).

*“Aktif ama diğer derslerle karşılaştırdığım zaman daha az kullandığımı düşünüyorum. Bunun sebebinin de ders içeriğinden kaynaklandığına inanıyorum”* (Ö2).

Ö1 ve Ö2 kodlu öğretmenlerin belirtmiş oldukları sorunların doğrudan öğrencilerle ilgili olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin, doğrudan öğrencileriyle ilgili sorun olarak belirtmiş oldukları tek sorun bilgi okuryazarlığı üzerinedir.

*“Öğrenciler bu ödevlerde karşılarına çıkan ilk siteden ödevi yapmayı tercih ediyorlar. Teknoloji sayesinde çok fazla bilgiye ulaşabildikleri için bu bilgilerin doğruluğunu teyit edemiyorlar. Güvenilir kaynaklara ulaşma konusunda sıkıntı yaşamaktalar”* (Ö1).

Bilgi okuryazarlığı ile ilgili bu eksikliğin öğrencide; fakat sorumluluğun ise öğretmende olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğrencinin bilgi okuryazarlığı ile ilgili ön bilgileri tamamlanmadan

doğrudan uygulama boyutuna geçilmiştir. Ayrıca öğretmenler, Türkçe öğretim sürecinde dijital bölünmeyi sadece öğrenci sayısının fazlalığından ve öğrencinin ilgisinden ibaret görmektedir. Öğrencilerin ilgisiz ve isteksiz olduğu sorununa değinen öğretmen, aynı zamanda bu ilgisizlik ihtimalini gözardı ederek öğrencilerine teknoloji içerikli ödevler verdiğini ifade etmiştir. Öğretmen görüşlerine bakıldığında, evdeki teknolojik imkânların yeterli teknolojiyle ilişkili ödev vermede tek ölçüt olarak görülmektedir.

Teknolojiyi kullanımı konusunda becerileri düşük öğretmenlerin, teknoloji kullanımı konusunda becerileri yüksek öğrencilerinin dijital bölünmeye yönelik görüşleri ise Tablo 2'de yer almaktadır.

**Tablo 2.** Becerileri Yüksek Öğrencilerin Dijital Bölünmeye Dair Görüşleri

Kategori	Kod	f
Derste teknoloji kullanma amacı	Destekleyici	8
	Konu anlatımı	7
	Amaçsızlık	6
	Ders tekrarı	1
Ödevlerde öğretmenin rolü	Yapılması gerekenler hakkında bilgi verme	9
	Bilgi vermiyor	8
	Araştırma siteleri hakkında bilgi verme	3
	Etik ilkeler hakkında bilgi verme	1
Derste teknoloji kullanımının gerekliliği	Katkı sağlama	19
	Gereksiz	1
Teknoloji kullanımında öğretmenin rolü	Rehber	8
	Basit işlemlerle ilgili bilgilendirme	4
	Öğrencilerin aktif katılımını sağlama	3
Teknolojiyi etkin kullanamama sebebi	Gerek duyulmaması	12
	Kullanılıyor	7
Derste ve günlük yaşamda teknoloji kullanımı	Farklı	15
	Aynı	3
Derste teknolojik imkân eşitliği	Eşit	14
	Eşitsiz	4
Evdeki imkânlara yönelik öğretmen farkındalığı	Farkında değil	14
	Farkında	2
Ödev hazırlanırken yaşanan sorunlar	Sorun yaşamıyorum	6
	Zaman	4
	Bilgiye ulaşamama	1
	Teknolojik yoksunluk	1
	Güvenilir bilgiye ulaşamama	1
	Bilgi okuryazarlığı eksikliği	1

Tablo 2'de görüldüğü üzere öğrencilerin çoğu ( $f=15$ ), Türkçe dersinde teknoloji kullanımının günlük yaşamlarından farklı kullanımdan farklı olduğunu aşağıdaki örnek cümledekine yakın bir şekilde ifade etmişlerdir:

*"Evet, Türkçe dersindeki teknoloji bize yararlı ama günlük yaşamımızdaki teknoloji bize çoğunlukla zararlıdır" (KÖ4).*



Yukarıdaki ifaden de anlaşılacağı üzere öğrenciler, kendi algılarında teknoloji kullanımı açısından günlük yaşamı, Türkçe dersinden ayıran bir bakış açısı oluşturmuşlardır. Bu bakış açısından hareketle de öğrencilerin çoğu ( $f=19$ ) Türkçe dersinde teknoloji kullanımının gerekliliğine inanmaktadır. Öte yandan öğrenciler, teknolojiyi etkin kullanamadıklarını ve bunun sebebinin ise gerek duyulmaması ( $f=12$ ) olduğunu ifade ettikleri görülmektedir.

Öğrencilerin ödev yaparken yaşadığı sorunlarla ilgili Tablo 2'de görüldüğü üzere en az sıklık gösteren sorunun bilgi okuryazarlığı ( $f=1$ ) olduğu dikkat çekmektedir. Bu soruna yönelik görüş bildiren öğrenci şunları ifade etmiştir:

*"İstediğimi (internette) bulamamak. (Teknoloji kullanma, teknolojiyle bilgiyi arama, bulma yeterliği bakımından)"* (EÖ2).

Yukarıdaki görüş dışında öğrencilerin büyük çoğunluğu ( $f=9$ ) sorun yaşamadığını ifade etmiştir. Fakat dikkat çeken bir diğer nokta ise ödevleri yaparken öğretmenin nasıl bir rol aldığı ile ilgili görüşlerdir. Bununla ilgili olarak öğrencilerin çoğu, yapılması gerekenler hakkında talimat verdiğini ( $f=9$ ); bunun dışında neyin, nasıl yapılacağı ile ilgili bilgi vermediğini ( $f=8$ ) belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin sahip oldukları teknolojik imkânlarla ilgili öğretmenin bilgi sahibi olmadığına yönelik görüş bildiren öğrenci sayısı da ( $f=14$ ) Tablo 4'de bir diğer dikkat çeken noktadır.

### **3.2 Teknoloji Kullanımı Konusunda Becerileri Yüksek Öğretmenlerin ve Teknoloji Kullanımı Konusunda Becerileri Düşük Öğrencilerinin Dijital Bölünmeye Yönelik Görüşleri**

İkinci araştırma grubu olan teknoloji kullanımı konusunda becerileri yüksek öğretmenler ve onların teknoloji kullanımı konusunda becerileri düşük öğrencileri ne yönelik bulgular bu bölümde verilmiştir. Bununla birlikte araştırmanın bu bölümünde Türkçe öğretim sürecini teknolojiyle bütünleştirmeyi etkin bir şekilde gerçekleştirilen Türkçe öğretmenlerin ve onların öğrencilerinin görüşlerine yer verilmiştir. Bu öğrencilerin özelliği ise teknoloji kullanımı konusunda öğretmenlerine göre becerilerlerinin daha düşük olmasıdır. Görüşüne başvuru alan öğretmen ve öğrencilerinden alınan görüşler doğrudan atıflarla raporlaştırılmıştır.

Anket sonuçlarına göre Türkçe öğretmenlerinin teknolojik evdeki teknolojik imkânlarla okuldaki imkânların eşit olduğunu düşündükleri görülmektedir. Teknolojik donanım açısından da okuldaki akıllı tahtanın dışında hemen hemen tüm imkânların eşit olduğu dikkat çekmektedir. Günlük yaşamlarında teknolojiyi sürekli kullandığını ifade eden öğretmenler, okulda ve evde teknoloji kullanımı arasındaki fark ile ilgili değişik cevaplar vermişlerdir. Öğretmenlerden biri, aynı olduğunu düşünürken; diğeri farklı olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Benzer ayrışma Türkçe dersinde teknoloji kullanımına dair görüşlerde de bulunmaktadır. Bir öğretmen, sürekli şekilde görüş bildirirken; diğeri, arada sırada şekilde görüş bildirmiştir.

Anket verilerine göre öğrencilerin ise evde yararlandığı teknolojik imkânlarla okuldaki imkânlar farklılık göstermektedir. Öğrencilerin evlerinde taşınabilir teknolojik donanımların sıklık değeri daha yüksek; oysa okulda taşınmaz teknolojik donanım hiç bulunmaktadır. Okuldaki tüm imkânlar, akıllı tahta ve masaüstü bilgisayar gibi taşınmazlar üzerindedir. Öğrencilerin okuldaki imkânlarla evdeki imkânların eşit olmadığını farkında oldukları görülmektedir. Evde teknoloji kullanım amacı ile Türkçe dersinde teknoloji kullanım amacı arasında farklılık olup olmadığına dair öğrenci görüşlerinde sıklık değerinin eşit olduğu dikkat çekmektedir. Öğrencilerin yarısı ( $f=5$ ) kullanım amacının aynı olduğunu ifade etse de günlük yaşamda teknolojiyi kullanım alanları göze çarpmaktadır. Bu kullanımlarda sıklık değeri en yüksek alan oyun ( $f=6$ )'dur. Her ne kadar dersin ( $f=5$ ) sıklık değeri yüksek olsa da genel itibarıyla günlük yaşamda öğrencilerin teknoloji kullanım alanlarının eğlence ve popüler kültüre yatkın olduğu söylenebilir.

Teknoloji kullanımı konusunda becerileri düşük öğrencilerin, anne ve babalarının teknoloji kullanım sıklığına bakıldığında, annelerin babalara oranla daha sık teknolojiyi kullandığı dikkat çekmektedir. Türkçe dersinde teknoloji kullanımıyla ilgili olarak ise öğrencilerin çoğu ( $f=9$ ) öğretmenlerinin rehberliğinde kullandıklarını ifade etmişlerdir. Türkçe dersinde teknoloji kullanımının eksik olduğu düşünülen yanı sıra sürekli ( $f=3$ ) değil; arada sırada ( $f=7$ ) kullanılması yönündeki görüşlerin sıklık

değerinin daha yüksek olmasıdır. Teknoloji kullanımı konusunda becerileri yüksek öğretmenlerin, öğrencilerinin teknoloji kullanımı ile ilgili var olan durumları değişkenlik göstermektedir. Teknoloji kullanımı konusunda becerileri öğrencilerine göre düşük olan bu öğretmenlerin durumları Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.** Teknoloji Kullanımı Konusunda Becerileri Yüksek Öğretmenlerin Dijital Bölünmeye Yönelik Görüşleri

Kategori	Kod	f
Teknolojiyi kullanma amacı	Örnek verme	1
	Bilgiye ulaşma	1
Öğrenciden ödev beklentisi	Okul imkânları ile destek	1
	Muaf tutma	1
Türkçe dersi ve teknoloji kullanımı	Zaman açısından ekonomiklik	1
	Destekleme	1
Evdeki imkânlarla yönelik öğretmen farkındalığı	Farkında	2
Teknoloji kullanımında öğretmen rolü	Rehber	2
Öğrencilerin ödev hazırlarken yaşadığı sorunlar	Sorun yok	2
Derste teknoloji kullanımı	Evet	2
Derste ve günlük yaşamda teknoloji kullanımı	Farklı	2
Teknolojik imkân eşitsizliklerinin derse etkisi	Olumlu	2
Derste teknolojik imkân eşitliği	Evet	2
Ödev hazırlanırken yaşanan sorunlar	Öğrenciye görelilik	1

Tablo 3'te görüldüğü üzere, Türkçe öğretmenlerinin her ikisi de teknolojiyi dersle ilişkilendirdiğini ifade etmiştir. Türkçe dersinde teknoloji kullanım amaçlarıyla ilgili olarak bir öğretmen örneklendirme amaçlı kullandığını (Ö1) söylemiştir. Diğer öğretmen ise şu şekilde açıklama yapmıştır:

*"Öncelikle konularla ilgili etkinlik, test vb. şeyler için sözcüklerin yazımı ve anlamına bakmak için..."* (Ö2).

Yukarıdaki ifadelerden anlaşılacağı üzere öğretmenler, teknolojiyi içerik üretimi için değil; bilginin aktarılmasında bir araç olarak kullanmaktadır. Öğrencilerinin, evlerinde sahip olduğu teknolojik imkânlarından haberdar olduğunu söyleyen her iki öğretmen de onların ödev yaparken hiçbir sorun yaşamadığını ifade etmiştir. Öte yandan evinde teknolojik imkânları olmayan öğrencilerle ilgili olarak öğretmenlerin biri, okuldaki imkânlarla destekliyorum derken; diğeri, teknolojiyle ilişkili bir ödev vermediğini söylemiştir. Bu durum, öğretmenlerin tüm öğrencilerini aynı oranda kapsayan bir bakış açısına sahip olmadıklarını göstermektedir.

Teknoloji kullanımı konusunda becerileri yüksek bu öğretmenlerin Türkçe dersini teknolojiyle ilişkilendirme üzerine görüşlerinin uygulamadaki gerçekliğini sorgulamak için öğrencilerin de görüşlerine başvurulmuştur. Teknoloji kullanımı konusunda becerileri düşük öğrencilerin dijital bölünmeye yönelik görüşleri ise Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Becerileri Düşük Öğrencilerin Dijital Bölünmeye Yönelik Görüşleri

Kategori	Kod	f
Teknoloji kullanımının gerekliliği	Destekleyici	5
	Gereksiz	2
	Eğlenceli	1
	Dinleme becerisine katkı	1
	Pratiklik	1
Teknoloji kullanımında öğrenci rolü	Pasif alıcı	8
	Basit görev	2
Ödev hazırlanırken yaşanan sorunlar	Sorun yaşamıyorum	3
	Teknolojik imkân eksikliği	3
	Bilgi okuryazarlığı eksikliği	2
	Zaman	2
Derste teknoloji kullanım durumu	Kullanılıyor	9
	Kullanılmıyor	1
Teknolojik imkân eşitsizliğinin derse etkisi	Öğretim sürecine engel	8
	Etkilemez	2
Derste ve günlük yaşamda teknoloji kullanımı	Farklı	8
	Aynı	2
Derste teknolojik imkân eşitliği	Eşit	7
	Eşit değil	3
Teknolojiyi etkin kullanamama sebebi	İhtiyaç duymama	7
	Öğretim metodunun uygun olmaması	1
	Öğrenci sayısının çokluğu	1
Evdeki imkânlara yönelik öğretmen farkındalığı	Bilgi sahibi değil	6
	Bilgi sahibi	2
Derste teknolojiyi kullanma amacı	Konu anlatımı	4
	Bilgiye ulaşma	2
	Öğretim sürecine destek	2
Teknoloji kullanımında öğretmenin rolü	Rehber	4
	Basit işlemlerle ilgili bilgilendirme	3
	Ders sunumu	1
Ödevlerde öğretmenin rolü	Bilgi vermiyor	4
	Bilgilendiriyor	3
Günlük yaşamda teknoloji kullanma amacı	Eğlence	1

Tablo 4'teki bilgiler doğrultusunda, öğrencilerin çoğunun Türkçe dersinde teknoloji kullanımına yönelik destekleyici bir tutum içerisinde olmadıkları söylenebilir. Gerekçe olarak ise ihtiyaç duymadıklarını ( $f=7$ ) belirtmişlerdir. Türkçe dersinde teknoloji kullanıldığını ( $f=9$ ) söyleyen öğrenciler; kendilerinin bu süreçte pasif alıcı ( $f=8$ ) olduklarını da eklemiştir.

Öğretmen görüşlerinin aksine öğrencilerin, teknolojiyle ilişkili bir ödevi yerine getirmede teknolojik imkan eksikliği ( $f=3$ ), bilgi okuryazarlığı eksikliği ( $f=2$ ) ve zaman ( $f=2$ ) gibi konularda sorunlar

yaşadıkları görülmektedir. Üstelik okuldaki imkanların varlığı, bu sorunlardan kaynaklanan eksiklikleri gidermede yeterli gelmediğini ( $f=8$ ) de belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu ödevleri verirken öğrencilerin evinde sahip oldukları imkanlar hakkında da tam olarak bilgi sahibi olmadığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin çoğu ( $f=6$ ) bu yönde görüş bildirmişlerdir.

#### 4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmamızın bulgularından hareketle teknoloji kullanımı konusunda becerileri düşük öğretmenlerin hem okulda hem de evde teknoloji konusunda tüm imkânlarla sahip olmasına rağmen teknolojiyi bütünleştirmede sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Derslerinde teknoloji kullanımına gerek duymamaları da dikkat çekmektedir. Araştırmamızın katılımcılarının görüşleri dikkate alındığında bu durumun, öğretmenlerin teknolojik, pedagojik, alan bilgisi eksikliğinin sonucu olduğu söylenebilir. Öte yandan bu öğretmenlerin öğretim sürecine teknolojiyi bütünleştirdiklerini söyledikleri dikkat çekmektedir. Fakat başka bir soruda derse teknolojiyi bütünleştirememesi sebebi olarak teknolojik alt yapı eksikliği ve dersin içeriğinin teknolojiyle sunulmaya uygun olmadığını ifade ettikleri görülmüştür. Bu durum, onların teknolojiyi bütünleştirme konusunda bilinçli bir çaba içerisinde olmadıklarının göstergesi olabilir. Bu açıklamalarından onların teknolojiyi ders içeriğiyle ilişkili görmedikleri ve bütünleştirmedikleri sonucuna ulaşılabilir. Oysaki teknolojinin derslerle ilişkilendirilmesi öğretim sürecinde sosyal bir ortam sağlar ve öğrenci bilgiye etkili bir şekilde ulaşma fırsatı yakalar (Jacobs, 2010; Lisenbee, 2016; Nanjappa ve Grant, 2003). Dias ve Bocorny (2014) de kendi çalışmasında benzer bir sonuca ulaşmıştır. Onlara göre de öğretmenlerin teknolojiyi ilişkilendirme konusunda eğitimine ihtiyaç duydukları görülmüştür.

Anket formundan elde edilen bulgulara göre teknoloji konusunda becerileri yüksek öğrencilerin teknolojik alt yapı konusunda genel anlamda eksiklikleri olmadığı dikkat çekmektedir. Her ne kadar okul içinde ve günlük yaşamlarında teknoloji kullanımı konusunda farklılık olduğunu ifade etmiş olsalar da günlük yaşamlarında teknolojiyi daha çok ders amaçlı kullandıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Bu durumun ailelerine dair bilgiler de dikkat alındığında sosyo-ekonomik çevrenin sonucu olduğu söylenebilir. Bu öğrenciler de dikkati çeken bir diğer nokta Türkçe derslerinde teknoloji kullanımının yetersiz olduğunu düşünmeleridir. Ayrıca bu kadar iyi teknolojiye hâkim olmalarına rağmen Türkçe dersinde ara sıra yapılan teknoloji kullanımlarında pasif alıcı konumunda olduklarına dair görüşleri dikkat çekmektedir. Böyle durumlarda genelde öğretmenlerin, teknoloji kullanımını amaca uygun kullanmasından değil geleneksel eğitim anlayışlarını devam ettirmek için kullanmalarından kaynaklanmaktadır (Mvalongo, 2011). Böyle bir durum öğrencinin beceri düzeyinin yerinde saymasına ya da gerilemesine yol açabilir.

Teknoloji kullanımı konusunda becerileri yüksek öğretmenlerin teknoloji kullanımını günlük yaşamlarının bir parçası haline getirdikleri dikkat çekmektedir. Bunun sonucu olarak da Türkçe dersinde teknoloji kullanımı konusunda farkındalık sahibi oldukları söylenebilir. Bu durum, teknolojik, pedagojik, alan bilgisi yeterliği yanında dijital bölünme konusunda farkındalık sahibi olmayı getirdiği söylenebilir. Bunun sonucu olarak da öğretmenler öğretim sürecini öğrenciye görelilik ilkesini merkeze alarak etkili bir şekilde gerçekleştirme çabası içindedirler. Teknoloji kullanımının olumlu etkileri üzerine Sağlam ve Sert (2012) de benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Teknoloji kullanımı konusunda becerileri düşük öğrencilerin teknoloji kullanımı konusunda okul içi ve okul dışı etkinlikleri arasında büyük fark olduğu dikkat çekmektedir. Teknoloji kullanımı konusunda becerileri yüksek öğrencilerle kıyaslandığında bu durumun teknoloji kullanım düzeyi düştükçe okul içi ve okul dışı yaşam arasındaki bağı da zayıfladığını göstermektedir. Bu öğrencilerin öğretim sürecinde dijital bölünme yaşamasının temeli, teknolojiyi Türkçe dersi için bir gereklilik olarak görmemesinden kaynaklanmaktadır. Bu durumun sebebi olarak öğretmenlerin teknoloji bütünleştirmede öğrenci düzeyini göz ardı etmesi gösterilebilir. Öğrenci anlamlandıramadığı ve sürekli pasif alıcı konumunda olduğu öğretim sürecinde teknolojinin gerekliliği konusunda çelişki yaşamaktadır. Benzer çalışmalarda (Bottoms, 2007; Stokes, 2009),

teknolojinin uygun şekilde kullanılması sonucunda öğrencilerin derse karşı ilgilerini ve akademik başarılarını arttırdığı görülmüştür.

Temel dil becerileri açısından bulgulara bakıldığında, öğretmen ve öğrenciler arasında bu konuda dijital bölünmenin olmadığı dikkat çekmektedir. Daha doğrusu ne öğretmen ne de öğrencilerin Türkçe dersini teknolojiyle bütünleştirme konusuna temel dil becerileri açısından bakmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dijital bölünmeye rastlanmayan kısmın, temel dil becerilerinde teknoloji kullanımı olmasının önemli bir sorun olduğu düşünülmektedir. Öğretmen ve öğrenciler, Türkçe dersi ile ilişkilendirilmiş teknolojiyi değil; sadece teknoloji kullanımını sorun olarak görmektedirler. Oysaki teknolojiyle ilişkilendirilmiş temel dil becerileri üzerine birçok çalışma (Deacon, Parkin ve Schneider, 2017; Ediger, 2016; Hutchison ve Woodward, 2014; Rainey ve Storm, 2017; Relles ve Tierney, 2013; Smith, 2013; Soobin, Warschauer, Binbin ve Lawrence, 2014; Union, Union ve Green, 2015) bulunmaktadır.

#### 4.1 Öneriler

Teknoloji kullanımı konusunda becerileri düşük öğretmenlere, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından sunulan teknolojik alt yapıdan çok öğretmenlik becerilerini geliştirmeye yönelik destek verilmesi gerekmektedir. Bu noktada öğretmenlere teknolojinin bir araç olduğu; fakat bu aracın ders sürecinin bir parçası haline getirilmesinin amaç olduğu konusunda gerekli bilişsel alt yapı hizmetleri sunulmalıdır.

Teknoloji konusunda becerileri yüksek öğrencilerin teknoloji kullanımı konusundaki etkililikleri onlara gerek aile gerekse öğretmenleri tarafından daha da dikkat edilmesini gerekli kılmaktadır. Bu öğrencilerin bilinçli teknoloji kullanımı konusunda farkındalık sahibi olması sağlanmalıdır. Bu konuda okul yönetimlerine büyük sorumluluk düşmektedir. Öğrenci düzeyleri dönem başlarında belirlenip öğretmen dağılımları bu düzeylere uygun olarak gerçekleştirilmelidir. Her sınıfa, o sınıfın ihtiyaçlarına karşılık verecek yeterlikte Türkçe öğretmenleri girmelidir.

Teknoloji kullanımı konusunda becerileri yüksek öğretmenler her ne kadar dijital beceriler konusunda becerileri zayıf öğrenciler için bir şans olsa da hatta gelişmemiş bir okul için şans değeri taşısa da uzun vadede bu durum risk taşıyabilir. Çünkü bu öğretmenlerin var olan durumları daha düşük düzeyde öğrenci ve kurumlarla ilgilenmekten öteye geçemeyebilir. Dolayısıyla öğretmenler kendilerini geliştiremeyebilir. Bu öğretmenlere sürekli kendilerini geliştirebilecekleri hedef kitle ve okul imkânı sunulmalıdır.

Teknoloji kullanımı konusunda becerileri düşük öğrencilerin teknoloji kullanımı konusunda özel olarak yönlendirilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu öğrenciler özel bir çabayla teknolojiyi öğretim sürecinin bir parçası olarak görebilir. Bu özel çabada onların becerileri gözardı edilmemelidir. Türkçe öğretim süreci tasarlanırken öğretmenlerin öncelikli ve ihmal etmemesi gerekenlerin başında öğrenciye görelilik ilkesi gelmektedir. Bu ilkenin atlanması tüm süreci olumsuz etkileyebilir. Bu ilkenin göz önüne alınması dijital bölünmüşlük sorununun çözümüne katkı sağlayabilecektir.

#### Kaynakça

- Altunışık, R. (2008). Anketlerde Veri Kalitesinin İyileştirilmesi İçin Öntest (Pilot) Yöntemleri. *Pazarlama ve Pazarlama Araştırmaları Dergisi*, 2, 1-17.
- Ayvacı, H. Ş., Bakırcı, H. ve Başak, M. H. (2014). Fatih Projesinin Uygulama Sürecinde Ortaya Çıkan Sorunların İdareciler, Öğretmenler ve Öğrenciler Tarafından Değerlendirilmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 21-47.
- Baz, F. Ç. (2016). Teknik, Donanım ve İçerik Yönüyle Fatih Projesinin Değerlendirilmesi. *Gümüşhane University Electronic Journal Of The Institute Of Social Science / Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 7(15), 196-209. Doi:10.17823/gusb.71

- Belluomini, E. (2016). *Digitally Immigrant Social Work Faculty: Technology Self-Efficacy and Practice Outcomes* (Order No. 10250293). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1862145385). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1862145385?accountid=15340>
- Bottoms, G. (2007). *Redesigning the Ninth-Grade Experience*. [http://www.sreb.org./article/highschools that work/07/html](http://www.sreb.org./article/highschools%20that%20work/07/html) adresinden erişilmiştir.
- Browne, K. (2014). *Sosyolojiye Giriş* (Çev. İ. Kaya). İstanbul: Say.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri* (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Deacon, A., Parkin, L. ve Schneider, C. (2017). *Looking Beyond Language Skills--Integrating Digital Skills into Language Teaching*. Research-publishing.net, 01 Jan. 2017.EBSCOhost.
- Dewan, S. ve Riggins, F. (2005). The Digital Divide: Current and Future Research Directions. *Journal of the Association for Information Systems*, 2(12), 298- 337. <http://aisel.aisnet.org> adresinden erişilmiştir.
- Dias, I. C. B. ve Bocorny, A. E. P. (2014). Perceptions and Perspectives on Internet Assisted Language Teaching by English Teachers from Rio Grande Do Sul. *Revista Entrelinhas*, 8(1), 46-57.
- Duplaga, M. (2017). Digital Divide among People with Disabilities: Analysis Of Data From A Nationwide Study For Determinants Of Internet Use And Activities Performed Online. *Plos One*, 12(6), 1-19. e0179825. doi: 10.1371/journal.pone.0179825
- Ediger, M. (2016). Studying Grammar in the Technological Age. *Reading Improvement*, 53(2), 72-74.
- Ekici, S. T. ve Yılmaz, B. T. (2013). FATİH Projesi Üzerine Bir Değerlendirme. *Türk Kütüphaneciliği*, 27(2), 317-339.
- Glesne, C. (2013). *Nitel Araştırmaya Giriş* (Çev. A. Ersoy ve P. Yalçinoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gorski, P. (2005). Education equity and the digital divide. *AACE Journal*, 13(1), 3-45.
- Harris, M. (2015). The Educational Digital Divide: A Research Synthesis of Digital Inequality in Education. 28.03.2018 tarihinde <http://mattharisedd.com> adresinden erişildi.
- Hutchison, A. ve Woodward, L. (2014). A Planning Cycle for Integrating Digital Technology into Literacy Instruction. *Reading Teacher*, 67(6), 455-464. doi:10.1002/trtr.1225
- Jacobs, H. H. (2010). *Curriculum 21: Essential Education for a Changing World*. Alexandria, VA: ASCD.
- Johnson, B. ve Christensen, L. (2007). *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Karabacak, N. (2015). Türk Eğitim Sistemindeki FATİH Projesinin CIPP Modeline Göre İncelenmesi. (Turkish). *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 11(3), 700-719. doi:10.17860/efd.15447
- Karatekin, K., Elvan, Ö. ve Öztürk, D. (2015). Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenlerinin Fatih Projesi Hakkındaki Düşünceleri. *International Journal of Eurasia Social Sciences / Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(18), 81-114.
- Katz, J. ve Aspden, P. (1997). Motivations for and Barriers to Internet Usage: Results of a National Public Opinion Survey. *Internet Research*, 7(3), 170-188. doi:10.1108/10662249710171814
- Kocaoğlu, B. Ü. ve Akgün, Ö. E. (2015). Lise Öğretmenlerinin Fatih Projesi Teknolojilerini Kullanmaya Yönelik Öz-Yeterlik İnançları. *Ines Journal*, 2(4), 259-276.
- Koçak, Ö. (2013). *Fatih Projesi Kapsamındaki Lcd Panel Etkileşimli Tahta Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Tutumları (Erzincan İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Kurtdede Fidan, N., Erbasan, Ö. ve Kolsuz, S. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı'ndan (Eba) Yararlanmaya İlişkin Görüşleri. (Turkish). *Journal Of International Social Research*, 9(45), 626-637. doi:10.17719/jisr.20164520642



- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lisenbee, P. S. (2016). Generation Gap Between Students' Needs and Teachers' Use of Technology in Classrooms. *Journal of Literacy and Technology*, 3(17), 99-123.
- Mason, C. Y. ve Dodds, R. (2005). Bridge the Digital Divide for educational equity. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 70(9), 25-27.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Miles M. ve Huberman, M. (1994). *An Expanded Sourcebook Qualitative Data Analysis* (2nd. Ed.). CA: Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2017). *Fatih Projesi Öğretmen Eğitimleri*. www.fatihprojesi.meb.gov.tr adresinden erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıflar). Talim Terbiye Kurulu: Ankara
- Mirazchiyski, P. (2016). The Digital Divide: The Role of Socioeconomic Status Across Countries. *Solsko Polje*, 27(3), 23-52.
- Mvalongo, A. (2011). Teachers' Perceptions about ICT for Teaching, Professional Development, Administration and Personal Use. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 3(7), 36-49.
- Nanjappa, A. ve Grant, M. M. (2003). Constructing on Constructivism: The Role of Technology. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*, 2(1), 38-55.
- National Telecommunications and Information Administration. (2010). Exploring the Digital Divide. 17.08.2017 tarihinde <https://www.ntia.doc.gov/home> adresinden erişildi.
- Okunola, O. M., Rowley, J. ve Johnson, F. (2017). The Multi-dimensional Digital Divide: Perspectives from an e-gouvernement portal in Nigeria. *Gouvernement Information Quarterly*, 34, 329-339.
- Özdemir, U. (2014). *Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Tablet Bilgisayarların Derslerde Kullanımına İlişkin Görüşlerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Giresun İli Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fen Bilimleri Enstitüsü, Giresun Üniversitesi, Giresun.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* (çev. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Rainey, E. C. ve Storm, S. (2017). Teaching Digital Literary Literacies in Secondary English Language Arts. *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 61(2), 203-207. doi:10.1002/jaal.677
- Relles, S. R. ve Tierney, W. G. (2013). Understanding the Writing Habits of Tomorrow's Students: Technology and College Readiness. *Journal Of Higher Education*, 84(4), 477-505.
- Sağlam, A. L. G. ve Sert, S. (2012). Perceptions of In-Service Teachers Regarding Technology Integrated English Language Teaching. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 3(3), 1-14.
- Saleh, N. (2009). The Digital Divide and Social Justice. *Feliciter*, 6, 244-245.
- Saritepeci, M., Durak, H. ve Seferoğlu S. S. (2016). Öğretmenlerin Öğretim Teknolojileri Alanında Hizmet-İçi Eğitim Gereksinimlerinin FATİH Projesi kapsamında incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(3), 601-620.
- Smith, S. (2013). Through the Teacher's Eyes: Unpacking the TPACK of Digital Fabrication Integration in Middle School Language Arts. *Journal of Research on Technology in Education*, 46(2), 207-227.
- Soobin, Y., Warschauer, M., Binbin, Z. ve Lawrence, J. F. (2014). Cloud-Based Collaborative Writing and the Common Core Standards. *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 58(3), 243-254. doi:10.1002/jaal.345
- Stokes, C. E. (2009). *A Review Of Students' Perceptions Of Technology Usage And Its Relationship To Student Achievement In The High School Language Arts Program In Selected Schools In Georgia*

- (Order No. 3421341). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (751616989). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/751616989?accountid=15340>
- Street, B. V. (2017). New Literacies, New Times: Developments in Literacy Studies. In: Street B., May S. (eds) Literacies and Language Education. Encyclopedia of Language and Education (3rd ed.). 3-15.
- Şahin İzmirli, Ö. (2012). *Dönüştürücü Öğrenme Kuramı Açısından Öğretmen Adaylarının Bilgi Ve İletişim Teknolojileri Entegrasyonu Uygulamaları*. (Yayınlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 320334)
- Tate, T. ve Warschauer, M. (2017). *The Digital Divide in Language and Literacy Education*. In: Thorne S., May S. (eds) Language, Education and Technology. Encyclopedia of Language and Education (3rd ed.). 45-56.
- TÜİK. (2013). *06-15 Yaş Grubu Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanımı ve Medya*. [www.tuik.gov.tr](http://www.tuik.gov.tr) adresinden erişilmiştir.
- TÜİK. (2016). *Örgün Eğitim İstatistikleri*. [www.tuik.gov.tr](http://www.tuik.gov.tr) adresinden erişilmiştir.
- Türker, A. ve Güven, C. (2016). Lise Öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı (Eba) Projesinden Yararlanma Düzeyleri ve Proje ile İlgili Görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 244-254.
- Union, C., Union, L. ve Green, T. (2015). The Use of eReaders in the Classroom and at Home to Help Third-grade Students Improve their Reading and English/ Language Arts Standardized Test Scores. *Techtrends: Linking Research & Practice To Improve Learning*, 59(5), 71-84. doi:10.1007/s11528-015-0893-3
- Venezky, R. (2000). *The Digital Divide within formal School Education: Causes and Consequences*, in: *Schooling for Tomorrow: Learning to Bridge the Digital Divide*, Paris: OECD.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

## Extended Summary

The concept of digital divide was introduced by the United Nations (UN) National Telecommunication and Information Management [NTIA] in order to indicate inequality in the ICT distribution in the information age we are in (<https://www.ntia.doc.gov/home>). This concept, first introduced in 1990 (Mirazchiyski, 2016), has been used for expressing the inequalities of computer and internet access among different individuals or groups in the beginning (Katz and Aspden, 1997; Saleh, 2009). Nowadays, this concept; addressing the broader implications of the inequality between access, education, and resources in society (Belluomini, 2016) at the individual, institutional, and global level (Dewan and Riggins, 2005). For this reason, the digital divide has more than one kind, not one. The digital divide is also thought to be closely related to language and education. Because language is so related to human life that it can naturally be seen as an integral part of ICT education. The use of ICT can almost always requires a language system. Moving from this, digital divide can increase with language and other problems in education; it may also convey likely to decrease with improvements. On the other hand, the language of instruction can be said that the mutual relationship between the digital divide with itself. Especially in terms of Turkish language education as a mother tongue, other environmental influences participating in students, teachers, parents, schools and educators can determine the nature of digital divide.

The aim of this study is to discuss the digital divide between teachers and students in Turkish language teaching process. Furthermore, the effect of digital divide on Turkish teaching process is to be determined. The study was designed with a case study of qualitative research methods. The reason for choosing this pattern is that we want to study the digital divide in a holistic way in Turkish language teaching process. Participants of the research are the 8th grade students and the Turkish teachers of these students. When the study group was selected, an easily accessible sampling technique was used in the direction of a certain criterion. Criterion is based on the level of readiness of teachers and students in using technology. In this study, data collection, surveys and semi-structured interview form as a means of qualitative research techniques were used. The surveys were used to determine the current situation of Turkish language teachers and students for the use of technology. In the semi-structured interview form, it was used in order to deepen the views on integrating Turkish language teaching process with technology. A separate survey and semi-structured interview form was developed for teachers and students. Descriptive and content analysis techniques were used together when the data were analyzed. The data obtained from the survey used to determine the existing situations of Turkish teachers and students about technology use were analyzed with descriptive analysis technique. Since the survey was closed-ended, the survey options formed the themes of descriptive analysis. In the analysis of the semi-structured interview form, content analysis technique was used. The reason for using this technique is that the questions are open-ended and there are no previous themes or categories.

It has been seen that low skill teachers have problems in integrating technology, even though they have all the possibilities of technology at school and at home. It is also noteworthy that they do not need to use technology in their lessons. This is the result of lack of teachers' technological, pedagogical, and field knowledge. On the other hand, it is remarkable that these teachers say that they are integrating technology into the teaching process. However, in another question, it is seen that the lack of technological infrastructure and the content of the course are not suitable to be presented with technology because of the inability to integrate the technology. It is noteworthy that there is no general lack of technological infrastructure for high skill students who are ready for technology. Although they stated that there is a difference in the use of technology in the school and in their daily lives, it is seen that they use technology more for their daily life for lesson. This can be said to be the result of the socio-economic environment. Another point that attracts

attention of these students is that they think that the use of technology in Turkish language lessons is insufficient. Also it attracts so well despite being the dominant technology in the opinion that they are passively in the occasional use of technology in the Turkish language lessons. It is remarkable that high skill teachers in technology use makes the use of technology a part of everyday life. As a result, it can be said that they are aware of the use of technology in Turkish language lesson. This brought about technological, pedagogical and field knowledge as well as awareness of digital divide. As a result, teachers are struggling to make the teaching process more effective by centering the student relative principle. It is noteworthy that readiness is a big difference between in-school and out-of-school activities on the use of technology by the underprivileged. The reason for this is that students do not consider digital divide as a necessity for Turkish language teaching. This may be explained by the fact that teachers ignore the level of students in technology integration.