

Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi

**Journal of Information
and Communication
Technologies**

Cilt:1 Sayı:1
Vol:1 No:1





BİLGİ VE İLETİŞİM TEKNOLOJİLERİ DERGİSİ
JOURNAL OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

ULUSLARARASI HAKEMLİ DERGİ / INTERNATIONAL REFEREED JOURNAL

Volume/Cilt: 1, Issue/Sayı: 1, 2019

Editor-in-Chief

Assoc. Prof. Dr. Ramazan YILMAZ

Editorial Board

Prof. Dr. Hafize Keser, Ankara University
Prof. Dr. Hüseyin Uzunboylu, Yakın Doğu University,
Turkish Republic of Northern Cyprus
Prof. Emeritus, James Lee Moseley, Wayne State
University
Prof. Dr. Piet Kommers, Twente University
Prof. Dr. Jesús García Laborda, Alcalá University
Assoc. Prof. Dr. Ramazan Yılmaz, Bartın University
Assoc. Prof. Dr. Fatma Gizem KARAOĞLAN
Yılmaz, Bartın University
Asst. Prof. Dr. Hatice Yıldız Durak, Bartın University
Instructor Dr. Ahmet Berk Üstün, Bartın University

Secretariat

Foreign Language and Pre-Review Specialists
Instructor Dr. Ahmet Berk Üstün

Publishing Preparation

Instructor Dr. Ahmet Berk Üstün

Technical Assistants

Instructor Dr. Ahmet Berk Üstün

Contact

Journal of Information and Communication
Technologies
e-mail: bilgiveiletisimdergisi@gmail.com

Journal of Information and Communication
Technologies; is an **online, open acces, free**
international peer-reviewed journal published in
Turkish or English.

Editör

Doç. Dr. Ramazan YILMAZ, Bartın Üniversitesi

Editörler Kurulu (Yayın Kurulu)

Prof. Dr. Hafize Keser, Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Hüseyin Uzunboylu, Yakın Doğu Üniversitesi,
Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
Prof. Emeritus, James Lee Moseley, Wayne State
Üniversitesi, Birleşik Devletler
Prof. Dr. Piet Kommers, Twente Üniversitesi, Hollanda
Prof. Dr. Jesús García Laborda, Alcalá Üniversitesi,
İspanya
Doç. Dr. Ramazan Yılmaz, Bartın Üniversitesi
Doç. Dr. Fatma Gizem Karaoğlan Yılmaz, Bartın
Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hatice Yıldız Durak, Bartın Üniversitesi
Öğr. Gör. Dr. Ahmet Berk Üstün, Bartın Üniversitesi

Sekreteryas

Yabancı Dil ve Ön Hazırlık Sorumluları
Öğr. Gör. Dr. Ahmet Berk Üstün

Yayıma Hazırlık

Öğr. Gör. Dr. Ahmet Berk Üstün

Teknik Sorumlular

Öğr. Gör. Dr. Ahmet Berk Üstün

İletişim

Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi
e-posta: bilgiveiletisimdergisi@gmail.com

Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi; araştırma ve
derleme çalışmalarını Türkçe veya İngilizce olarak
çevrimiçi yayımlanan, **açık erişime sahip, ücretsiz,**
uluslararası hakemli bir dergidir.

BİLİM KURULU / EDITORIAL BOARD

- Prof. Dr. Apisak Bobby PUIPAT**, Thammasat Üniversitesi, Tayland
Prof. Dr. Cindy WALKER, Duquesne Üniversitesi, Pittsburgh, Birleşik Devletler
Prof. Dr. Gary N. MCLEAN, Minnesota Üniversitesi, Minnesota, Birleşik Devletler
Prof. Dr. Ertuğrul USTA, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hafize KESER, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Huda AYYASH-ABDO, Lebanese American Üniversitesi, Lübnan
Prof. Dr. Hüseyin UZUNBOYLU, Yakın Doğu Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
Prof. Dr. Jesús García LABORDA, Alcalá Üniversitesi, İspanya
Prof. Dr. Lotte Rahbek SCHOU, Aarhus Üniversitesi, Danimarka
Prof. Dr. Michael K. THOMAS, Illinois Üniversitesi, Chicago, Birleşik Devletler
Prof. Dr. Michele BIASUTTI, Padova Üniversitesi, İtalya
Prof. Dr. Piet KOMMERS, Twente Üniversitesi, Hollanda
Prof. Dr. Rita Alexandra CAINÇO DIAS CADIMA, Polytechnic of Leiria, Portekiz
Prof. Dr. Rolf GOLLOB, Zürih Üniversitesi, İsviçre
Prof. Dr. Rosalina Abdul SALAM, Science Üniversitesi, Malezya
Prof. Dr. Saouma BOUJAOUDE, Beirut American Üniversitesi, Lübnan
Prof. Dr. Todd Alan PRICE, National Louis Üniversitesi, Illinois, Birleşik Devletler
Prof. Dr. Vinayagum CHINAPAH, Stockholm Üniversitesi, İsveç
Prof. Dr. Vladimír A. FOMICHOV, National Research Üniversitesi, Rusya
Doç. Dr. Ctibor HATÁR, Constantine the Philosopher Üniversitesi, Slovakya
Doç. Dr. Fezile ÖZDAMLİ, Yakın Doğu Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
Doç. Dr. Hüseyin BİÇEN, Yakın Doğu Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
Doç. Dr. Agah Tuğrul KORUCU, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Dr. Agnaldo ARROIO, São Paulo Üniversitesi, Brezilya
Dr. Chryssa THEMELIS, Lancaster Üniversitesi, İngiltere
Dr. Nurbiha A. SHUKOR, Malezya Teknoloji Üniversitesi, Malezya
Dr. Vina ADRIANY, Endonezya Eğitim Üniversitesi, Endonezya

CONTENT / İÇİNDEKİLER

Ahmet Berk ÜSTÜN

Effects of Mobile Learning in Blended Learning Environments

(Research Article)

Harmanlanmış Öğretim Ortamlarında Mobil Öğrenmenin Etkileri

(Araştırma Makalesi)

1-14

Agah Tuğrul KORUCU – Rahime İrem SARI

Determine Preservices Teachers' Intention to Use Information Technologies in Future Courses

(Research Article)

Öğretmen Adaylarının Gelecekteki Derslerinde Bilişim Teknolojilerini Kullanmaya Yönelik Niyetlerinin Belirlenmesi

(Araştırma Makalesi)

15-24

Veysel Bilal ARSLANKARA – Ertuğrul USTA

Investigation of Virtual Risk Perceptions of Secondary School Students in Terms of Various Variables

(Research Article)

Ortaokul Öğrencilerinin Sanal Risk Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

(Araştırma Makalesi)

25-41

Agah Tuğrul KORUCU – Senem KARA

Examination of The Relationship Between Smartphone Cyber Idleness Levels and Virtual Environment Loneliness Levels of Teacher Candidates

(Research Article)

Öğretmen Adaylarının Derslerde Akıllı Telefon Siber Aylaklık Düzeyleri İle Sanal Ortam Yalnızlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

(Araştırma Makalesi)

42-57

Ayça USLU – H. Tuğba ÖZTÜRK

The Role of Information and Communication Technologies in Teaching Turkish as a Foreign Language for Syrian Adults with Temporary Protection Status

(Research Article)

Türkiye’de Geçici Koruma Statüsünde Olan Suriyeli Yetişkinlere Verilen Dil Eğitiminde Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Yeri

(Araştırma Makalesi)

58-78

Harmanlanmış Öğrenim Ortamlarında Mobil Öğrenmenin Etkileri

Ahmet Berk Ustun^{**1}

Öz

Öğrencilerin tutum ve bilgi birikimini arttırmak için mobil öğrenmeye hazırbuluşluluk, teknolojinin eğitim ortamlarına entegrasyonunda yükselen eğilimdir. Mobil cihazların başarılı bir şekilde uygulanması öğrenmeyi geliştirme potansiyeline sahiptir. Bu anlamda, geleneksel öğrenmenin ve mobil öğrenmenin güçlü yanlarını birleştirilerek oluşturulan harmanlanmış öğrenme ortamları ümit verici bir eğilim olarak kabul edilebilir. Bu araştırmanın amacı, mobil öğrenmenin harmanlanmış öğrenme ortamlarına etkin şekilde entegre edilerek oluşturulan öğrenme ortamlarının, öğrenciler üzerindeki öğrenme kazanımları, akademik kazanımları ve tutumları üzerindeki etkilerini inceleyerek belirlemektir. Bu alanyazın tarama çalışmasında, önceden belirlenmiş kriterlere göre hakemli dergilerden seçilen 22 makale incelemiş (örneğin, yarı deneysel veya deneysel gibi nicel araştırma tasarımı kullanmış veya karma yöntem, vaka çalışması gibi benzeri bir araştırma tasarımı kullanmış araştırma tasarımında en az bir nicel boyut içeren çalışmalar) ve bu makaleler analiz edilerek güvenilir ve anlamlı bulgular çıkarılmıştır. Bulgular, mobil teknolojilerin harmanlanmış öğrenme ortamına entegre edilmesinin öğrencilerin öğrenme kazanımlarını olumlu yönde anlamlı şekilde etkilediğini ancak incelenen deneysel çalışmalardan az bir kısmının bu tür öğrenme ortamlarının öğrenme kazanımları üzerinde önemli bir etkisi olmadığını göstermektedir. Öğrencilerin tutumu ile ilgili olarak, incelenen çalışmaların çoğunluğu mobil teknolojilerin harmanlanmış öğrenme ortamlarında eğitim amaçlı kullanımının öğrencileri memnun ve motive ettiğini ortaya çıkarmıştır.

Anahtar Sözcükler

Harmanlanmış
Öğrenme
Mobil Öğrenme
Öğrenme çıktıları
Akademik başarı
Tutum

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi
27 Eylül 2019
Kabul Tarihi
12 Kasım 2019

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Effects of Mobile Learning in Blended Learning Environments

Abstract

Mobile learning readiness for promoting student attitude and knowledge construction is an emerging trend to integrate technology into educational settings. The successful implementation of mobile devices has the potential to enhance learning. In this sense, blended learning environments combining the strengths of traditional learning and the strengths of mobile learning can be considered as a promising trend. This paper aims to examine the effective integration of mobile learning into blended learning environments in order to determine the impacts of these learning environments on students' learning acquisition, academic achievements and attitude. This literature review selected twenty-two peer-reviewed journal articles according to the pre-determined criteria (E.g., studies using a quantitative research design such as quasi-experimental and experimental, etc. or types of research designs such as mixed-method, case study, etc. including at least a quantitative aspect in their data collection procedure) and carefully analyzed these articles to extract reliable and meaningful information from them. The findings demonstrate that the integration of mobile technologies into a blended learning environment significantly influences students' learning acquisition in a positive way although there are few empirical findings from the reviewed articles which highlight no significant effect on their learning acquisition. With regard to student attitude, students were satisfied and motivated to use mobile technologies in blended learning environments for academic purposes according to the majority of the reviewed articles.

Keywords

Blended learning
Mobile learning
Learning outcomes
Academic achievement
Attitude

Article Info

Received
September 27, 2019
Accepted
November 12, 2019

Article Type
Research Paper

Atıf/Cite: Ustun, A. B. (2019). Harmanlanmış öğrenme ortamlarında mobil öğrenmenin etkileri [Effects of mobile learning in blended learning environments]. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi/Journal of Information and Communication Technologies*,1(1), 1-14.

^{**} **Corresponding Author:** abustun@bartin.edu.tr

¹ <https://orcid.org/0000-0002-1640-4291>, Dr., Bartın University, Bartın/Turkey,

Extended Abstract

Introduction

Non-traditional learning opportunities have rapidly been growing over the duration of the last few years with the development of internet technologies (Kim, Bonk, & Oh, 2008). However, online learning has its benefits and its drawbacks (Chou & Chou, 2011). It is obvious that one of the most significant benefits of online learning enables educators and students to remove the traditional learning boundaries of time and place (Ustun, 2011). Conversely, online learning has several weaknesses such as lack of peer contact and social interaction. Because of various limitations of online learning, an alternative instructional setting, Blended Learning, aims to alleviate the drawbacks and concerns of online learning (Chou & Chou, 2011).

Commonly, blended learning is a combination of the best features of face-to-face learning with the best features of online learning (Graham & Dziuban, 2008; Ustun, 2018). The combination of the best features of both practices provides several benefits. In this sense, a blended learning environment can be constituted by integrating mobile learning into face to face learning to make the learning environment more beneficial. Since mobile learning which has played a significant role in non-traditional learning has potential benefits that have been widely accepted (Cheon, Lee, Crooks, & Song, 2012).

Blended learning that is considered as one of the emerging trends is an effective learning approach (Graham & Dziuban, 2008; Kim, Bonk, & Oh, 2008) and mobile learning is an emerging trend as well (Pachler, Bachmair, Cook, & Kress, 2010). The existence of traditional face-to-face learning environments has been for centuries. Blended learning is the convergence of traditional face-to-face learning and mobile learning as an emerging learning environment. Accordingly, blended learning can be considered as an attempt for the process of mixing and matching of different delivery methods. In this point, it should be taken into consideration that a combination of face-to-face learning and mobile learning comprises only the strengths of these delivery methods in order to optimize the learning environment.

The aforementioned delivery method, mobile learning, has several potential benefits and opportunities. Furthermore, the benefits and opportunities of blended learning are accepted by a myriad of researchers (Hijazi, Crowley, Smith, & Shaffer, 2006). In light of the facts, the purpose of the paper is to reveal the effects of using mobile learning in blended learning environments on students' learning acquisition, academic achievements and attitude.

Blended Learning

Blended learning is generally defined as a combination of face-to-face and online instruction (Bonk & Graham, 2006; Graham & Dziuban, 2008). According to Graham (2006), this usage of the definition accurately reflects the historical emergence of blended learning.

Blended learning is an effective choice to meet the need of the students in an academic world (Hijazi et al., 2006; Ustun & Tracey, 2019). This assertion can be supported by several benefits of blended learning. According to Osguthorpe and Graham (2003), six points which blended learning environment provides are as follows: (1) pedagogical richness, (2) access to knowledge, (3) social interaction, (4) personal agency, (5) cost-effectiveness, and (6) ease of revision. For instance, one of the significant benefits is social interaction. Students can constantly communicate with each other to ask questions about any topics which remained unclear in the face-to-face setting (Hijazi et al., 2006). Another comprehensive study stated the benefits of blended instruction (Grassian, Botello, Phares, & Turnbow, 2005):

- The ability to share, standardize and reuse content
- Learner control over pace and sequencing, and the ability to review online content multiple times
- Immediate feedback on computer-graded quizzes and exercises and quicker feedback on writing assignments
- Reduced grading load for instructors
- Lessened demand for classroom space
- More flexible scheduling for students and instructors

As a result, it is obvious that many benefits exist in the blended learning environment as long as a learning environment is built with a combination of the best feature of face-to-face learning with the best features of online learning (Ustun & Tracey, 2019).

Mobile Learning

There are a lot of definitions of mobile learning. One of the definitions is made by Educause Learning Initiative (ELI) “mobile learning can be any educational interaction delivered through mobile technology and accessed at a student’s convenience from any location (ELI, 2010)”. The Advanced Distributed Learning (ADL) Initiative approaches mobile learning from a different perspective which provides a more flexible and comprehensive view of mobile learning. Mobile learning means “leveraging ubiquitous mobile technology for the adoption or augmentation of knowledge, behaviors, or skills through education, training, or performance support while the mobility of the learner may be independent of time, location, and space (ADL, 2014). Both definitions emphasize the promise of “anywhere, anytime” learning that mobile devices enable. In this sense, mobile learning can be considered as breaking chains of computers and internet connections. Indeed, mobile learning provides a variety of benefits and opportunities as well as anywhere and anytime learning. These opportunities are inherent in mobile learning.

GSMA Development Fund (2010) presented a set of benefits of mobile learning in three categories. Mobile learning is inclusive and nondiscriminatory. An individual user accesses educational content which can be tailored to meet her/his needs. Second, mobile learning provides on the go and real-time learning which means educational content can be updated on a regular basis. Third, mobile learning is complementary and independent. Meaning it is flexible and capable. The same institution also presented opportunities for mobile learning in two categories in the same study. The initial opportunity is access and ubiquity and another one is the current market. Indeed, these two opportunities complement each other. Whilst new mobile devices are being produced at the current market, the ubiquity of mobile devices is rapidly pervasive among individuals. For instance, mobile phones are the forefront of technology as a fundamental tool for health, education and other fields (GMSA Development Fund, 2010).

Elias (2011) gathered sets of opportunities for mobile learning in three categories. First, mobile learning provides a relatively inexpensive learning opportunity. Distinctive reasons why it can be considered as an inexpensive is that handheld devices and cellular services are less expensive than computers with fixed internet services. Second, mobile learning has a multimedia content delivery and creation option which means that users can download and upload sound, text, pictures, and video files. Third, mobile learning supports continuous and situated learning.

Shuler (2009) stated the five key opportunities in mobile learning.

- 1) Encourage “anywhere, anytime” learning: Mobile devices enable students to break the barriers between home, school, and afterschool and enhance their ability to gather, access, and process information.
- 2) Reach underserved children: Mobile devices are relatively low cost and accessibility from low-income communities. Because of these facts, they help children who are from economically disadvantaged communities and from developing countries to get an education.
- 3) Improve 21st-century social interactions: The essential consideration factor for 21st-century success is collaboration and communication and mobile technologies have the power to support and foster these essential factors.
- 4) Fit with learning environments: Mobile devices can fit the nature of various learning environments by coping with many of the challenges associated with technologies
- 5) Enable a personalized learning experience: Instruction should be tailored according to learners’ background knowledge, readiness, language, preferences, and interests. Mobile devices can be used by considering these backgrounds to make the learning environment customized.

Mobile Learning in a Blended Learning Environment

Blended learning attempts to take advantage of the strengths of traditional learning and online learning by combining both practices into one learning environment (Osguthorpe & Graham, 2003; Graham, 2006; Graham & Dziuban, 2008). In this sense, an attempt can be the combination of the best features of face to face learning and the best features of mobile learning. Mobile learning embraces a myriad of benefits and opportunities such as multimedia content and communications with other students through the flexibility of time and location. Thus, the integration of mobile learning into a blended learning environment can be constituted but coming with a question that should be answered.

How is the balance between the components of traditional and mobile learning determined? The degree to which the usage of mobile learning components and the degree to which the usage of components of traditional learning is determined according to the nature of the instructional goals, student characteristics, instructor background, and resources. Determination of variations of the balance between components of two different learning environments is significant for the proper way to deliver instruction. However, the main point is to ensure that blended learning involves the strengths of each type of learning environment and none of the

weaknesses (Osguthorpe & Graham, 2003). For instance, the aforementioned benefits and opportunities for mobile learning are considered to be the strengths of the learning model. After determining the balance by taking account of the nature of the instructional goals, student characteristics, instructor background, and resources, the goal should be taking advantage of strengths of mobile learning in order to effectively and efficiently generate a learning environment.

The potential benefits of the utilization of mobile learning in blended learning environments are obvious. In this sense, the aim of this review is to reveal how mobile learning implemented in blended learning environments impacts students' learning acquisition, academic achievements and attitude. The following research questions guided this review.

- What attitudes do learners have towards the use of mobile learning in a blended learning environment?
- What does the use of mobile learning impact on students' learning acquisition and academic achievements in a blended learning environment?

Method

To answer the two research questions that directed this study intending to objectively report the synthesis and interpretation of relevant and high-quality studies, the systematic review was conducted (Gough, Oliver, & Thomas, 2012). Systematic review is the process of selecting, identifying, and synthesizing pertinent research studies to give more explicit and encompassing illustration of the collected studies than any single study can produce (Gough et al., 2012). To address the research questions, an extensive systematic literature review was carried out by following the detail steps of the review.

Search strategy for identification of relevant studies

Systematic review began with the identification of the literature related to the scope of the study. In systematic review process, two major databases were screened as follows Web of Science and Scopus. The following search terms were used "blended learning" and "mobile learning". The combination of these search terms was chosen because these words are widely used while identifying blended learning and mobile learning. The study selection was done according to the following criteria. There was no limitation in the search in terms of publication years. The search was restricted to identify only peer-reviewed English language articles. The databases were last accessed on June 5, 2019. The initial search resulted in 227 articles.

Inclusion/exclusion criteria

For this systematic review, the inclusion and exclusion criteria were determined. The 227 articles were reviewed according to the following criteria (see Fig. 1 for a demonstration of the selection process).

1. The studies that implemented mobile learning in a blended learning environment were selected.
2. The studies that examined the participants' attitudes or academic achievement were selected.
3. The studies that included full text were selected.
4. The studies that used a Laptop or Netbooks as mobile devices were not selected.
5. The studies that used a quantitative research design such as quasi-experimental and experimental, etc. or types of research designs such as mixed-method, case study, etc. including at least quantitative aspect in their data collection procedure were selected.

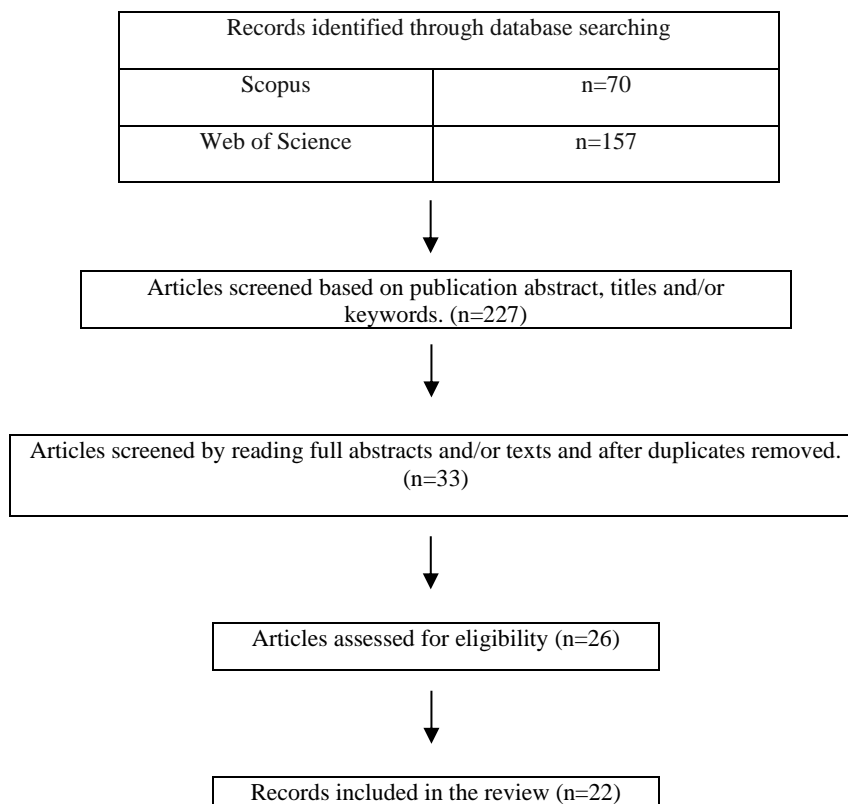


Figure 1. Demonstration of the selection process

According to the formulated criteria, the most relevant studies were selected to answer our research questions. In the first phase of the identification process, records were selected based on criterion 1. In the second phase of the screening process, records were excluded based on criterion 2 and then full-text records were included, and duplicates were removed based on criterion 3 and 4. In the third phase of the assessment process, records were omitted based on criterion 5.

Examples of studies included in the review

An example is a semi-experimental study conducted by Jafarkhani, Jamebozorg and Brahman (2017) who investigate the effectiveness of the use of mobile social networks in the blended learning approach to improve the level of listening and speaking English skills of 90 primary school students. In that study, the experimental group taught by a blended approach using a mobile phone and the control group taught by the traditional face-to-face method. They found that the scores of the final exam of the experimental group were better than the scores of the final exam of the control group and the difference in scores of the final exam between the experimental and control groups was a statistically significant difference. Therefore, they concluded that the use of mobile social networks in the blended learning approach had a positive impact on the learning process. Another example is a quantitative study conducted by Wang, Shen, Novak and Pan (2009) who designed a cutting-edge mobile learning system and reported the implementation of the system in a blended English classroom. The results showed that students were strongly interested in mobile learning and this method of learning content delivery.

Examples of studies not included in the review

A study which was conducted by Mejía (2016) to examine the benefits of integrating Mobile Learning into language teaching activities to promote active student engagement and independent learning in a blended learning class. this study was excluded as it does not comply with criterion 5 which necessitates that a study includes at least a quantitative aspect in their data collection procedure. However, this study employed only qualitative data collection method. A similar study conducted by Annamalai (2018) was excluded due to the same reason although the study explored the pre-service teachers’ views of the use WhatsApp in teaching and learning activities through a blended learning approach.

Findings

Impact of the use of Mobile learning in a blended learning environment on learning outcomes

18 out of 22 reviewed studies reported the impact of using mobile learning in a blended learning environment on students' learning acquisition and academic achievements. Yen and Lee (2011) investigated the impact of problem-solving patterns on learning achievement in the combination of mobile learning, web-based learning, and classroom teaching in a blended learning environment and the results of their study showed that learning achievement was not statistically improved. Lau et al. (2010) investigated the impact of the proposed b-learning model using podcasting on teaching and learning effectiveness and uncovered that the use of podcasts in the proposed b-learning model did not have a significant contribution to academic performance. Suana et al. (2019) investigated the effectiveness of using mobile instant messaging in a blended learning environment and uncovered that students who used mobile instant messaging in the experimental group did not have significantly higher improvement of learning outcomes in comparison to students in control group. Sun et al. (2017) examined the level of knowledge building in mobile collaborative learning blended environments using a mobile synchronous communication tool in higher education and found out that the use of Moodle was a better tool for a deeper level of knowledge building than the use of WeChat as a mobile synchronous communication tool.

On the other hand, Hsu et. al (2018) developed a blended mobile game-based learning to promote children's learning experiences and found that this learning environment had the potential to enhance children's long-term learning. Zhou and Li (2019) investigated the applicability of a proposed blended mobile learning environment in theatre arts classrooms and uncovered that this blended m-learning was effective and efficient to enhance teaching and learning experiences. Hou et al. (2014) empirically examined students' learning performances in a blended mobile museum learning environment and uncovered that the experimental group in blended mobile learning acquired knowledge statistically better than the traditional learning group. Barrett and Liu (2019) explored factors that help students to develop oral presentation skills and found that the use of mobile devices improved group efficiency and collaboration that helped develop language skills within a social learning environment. Albrecht, Folta-Schoofs, Behrends and Jan (2013) explored the effect of the heightened realism of a self-developed mobile Augmented Reality blended learning environment (mARble) on learning outcomes and revealed that the mARble group in comparison to the group using conventional learning material showed greater knowledge gain. Avci & Adiguzel (2017) utilized the Mobile-Blended Collaborative Learning model to teach foreign language and investigated the effects of using mobile instant messaging on group project works. They demonstrated that instant messaging had positive effects on students' performance and the quality of their work. Shen, Wang, Gao, Novak, and Tang (2009) examined the effects of using a cutting-edge mobile learning system on students' learning in a computer science class and found out that students significantly increased their grades. Chen and Hu (2018) explored the effects of a mobile-supported tool used in blended learning on students' critical thinking skills in English as a second language class and revealed that students who use the system enhanced their critical thinking skills better than others who did not use the system. Jafarkhani, Jamebozorg and Brahman (2017) explored the impacts of using the mobile social networks in the blended approach to the level of listening and speaking skills of the level of listening and speaking skills of primary school students in learning English and revealed that students in the experimental group who were taught by blended designing instruction got significantly higher scores in the final exam than those in the control group taught through current face-to-face method. Marçal et al. (2016) analyzed the effect of the use of mobile messages texts in blended learning modality in a post-graduate course and found out that the students who received mobile messages outperformed students who did not receive mobile messages. Ono, Ishihara and Yamashiro (2015) implemented a blended instruction model incorporating mobile-based e-Learning into a traditional nonwired classroom in foreign language teaching and their evaluation of the implementation demonstrated that students' vocabulary acquisition and speaking skills were improved. Lander (2015) investigated if the use of a mobile digital flashcard tool called Quizlet in a blended learning model improves student test-scores at a university in Japan and the results showed that it positively enhanced student test-scores. Sulisworo, Rahayu and Akhsan (2016) investigated the impacts of using Facebook in blended mobile learning environment to determine if this environment improve student writing skill and unearthed that this teaching approach had positive effects on student writing skill of shaping ideas and organizing the ideas. Chiu, Tseng and Hsu (2017) investigated the efficacy of blended context-aware ubiquitous learning (b-learning) by comparing b-learning platform with context-aware ubiquitous learning (u-learning) and e-learning environments and the results showed that b-learning was an effective learning framework because the students performed better in the b-learning environment than other learning platforms.

Impact of the use of Mobile learning in a blended learning environment on student attitude

14 out of 22 reviewed studies reported the impact of using mobile learning in a blended learning environment on students' attitudes. Tulinayo, Ssentume and Najjuma (2018) investigated the use and acceptance of mobile technologies in a blended learning context and found out that the integration of mobile technologies in students'

learning and teaching was high. Hsu et al. (2018) created a blended mobile game-based learning service and evaluated the use of this mobile service in a museum's physical space. The results demonstrated that students were satisfied and motivated to re-visit game-based museum learning tours. Zhou & Li (2019) proposed a mobile blended learning environment and examined its applicability in theatre arts classrooms. They uncovered that students were willing to use mobile devices for educational purposes in theatre arts classrooms. Avci and Adiguzel (2017) investigated the effects of integrating WhatsApp into the Mobile-Blended Collaborative Learning model on students' language proficiency and revealed that students had positive attitudes towards synchronously and asynchronously making conversations with their peers. Shen, Wang, Gao, Novak, and Tang (2009) described a cutting-edge mobile learning system to explore the effects of using mobile devices in a blended learning class and unearthed that student conveniently utilized the system and satisfied with the use of interactive mLearning in their computer science class. Chen and Hu (2018) examined the effects of the mobile-supported platform for blended learning and uncovered that the use of platform helped students to reduce their reluctance and hesitance for interacting with their peers and instructors. Lau et al. (2010) investigated the proposed b-learning model using podcasting and revealed that the proposed model increased students' motivation to utilize course materials and enhanced their learning satisfaction. Ozdamli (2013) explored the effects of using cloud systems and social network applications in a blended learning environment on students' perception on self-directed abilities and seamless learning and found out that the use of systems and applications positively changed their perception on seamless learning. Marçal et al. (2016) investigated the impact of m-learning using mobile messages texts in Blended Learning modality and revealed that most students were satisfied with the use of mobile technology in a post-graduate course. Ono et al. (2015) integrated mobile-based e-Learning into a traditional nonwired classroom in a blended instruction model and examined its implementation. The results demonstrated that students' motivation was positively influenced. Wang, Shen, Novak and Pan (2009) proposed a cutting-edge mobile learning system in a blended English classroom of 1000 students and reported of its implementation that indicated students were behaviorally, intellectually and emotionally involved in their learning tasks. Yahya, Abas and Yussof (2018) incorporated online screencast video in the blended classroom through the Quick Response code and evaluated the effectiveness of this learning environment. The results illustrated that students had a positive attitude towards the use of screencast video with the Quick Response code. Lander (2015) the utilization of a mobile digital flashcard tool called Quizlet in a blended learning class and evaluated its effectiveness in foreign language acquisitions. The results showed that the use of mobile learning techniques enriched student attitudes toward learning. On the other hand, many studies indicated that the use of mobile learning in a blended learning environment positively contribute to student attitude while Sun et al. (2017) explored the impacts of using a social interactive network, WeChat, on students' perception level on usefulness in mobile collaborative learning environments. Students had a higher perceived level of the use of Moodle than using WeChat due to the benefits of Moodle for collaboration.

Discussion and Conclusion

In this systematic review, the integration of mobile learning into blended learning environments was investigated in terms of the effects of students' learning acquisition, academic achievements and attitude. The relevant studies that are congruent with our pre-defined criteria from major databases were screened. As a result, 22 articles were analyzed to answer the research questions.

The majority of the reviewed studies assessed the impact of the use of mobile learning in blended learning environments on students' learning acquisition or academic achievements. The most reviewed articles demonstrated that the integration of mobile learning into a blended learning environment is practical in facilitating student success and an effective learning framework to increase student academic achievement. This finding aligns with the study conducted by Hou et al. (2013) explored the effectiveness of a blended mobile museum learning environment through empirical research. According to their findings, a higher interactive mechanism appears to be inherent in a blended mobile learning environment that allows participants to willingly devote more time on the website for the pursuit of learning. One of the considerable results was that blended mobile learning group gained significantly greater knowledge than the traditional learning in comparison with the blended mobile learning to the other group. However, some reviewed articles showed that these mobile blended learning environments don't have any effects on improvement of learning outcomes according to the evaluation of the implementation of these learning environments (Lau et al., 2010; Suana et al., 2019; Sun et al., 2017; Yen & Lee, 2011).

The majority of the reviewed studies illustrated that students had positive attitudes towards using mobile technology in a blended learning course because of its benefits such as free and timely communication and its convenience for academic purposes. Pieri and Diamatini (2009) revealed that a blended mobile learning environment which was a combination of face-to-face learning and mobile learning suited the needs of technological transfer managers better than blended e-learning which was face-to-face learning and e-learning in

their training. One of the significant reasons is that not only does mobile learning include many futures of e-learning but it also allows trainees to utilize time and location that they previously lost in an e-learning setting (such as spending time on the bus). Another experience with mobile learning in a blended learning environment was delivered by Ortega-Rivas, Saorin, Torre, and Elsheikha (2013). Their results showed that their second-year pharmacy students welcomed the blended learning environment. Also, the learning environment encouraged students who were unwilling to contribute to the course to be more confident to share the results they obtained.

In this study, the focal point was to provide insight into the effects of using mobile technologies in blended learning on students' academic achievement and satisfaction. These technologies are ubiquitous and allow students to study anytime and anywhere without being chained to their computers (Ustun, 2019), and they have a potentially positive effect on students' academic achievement and satisfaction according to the findings. Those who design and implement a blended learning course may take into account the integration of mobile learning into blended learning courses because of the appropriateness and customizable of mobile technologies. The utilization of mobile learning enables instructors to draw on suitable and manageable mobile online tools to offer options for self-paced learning, maximize the interactions among students and help develop students' critical thinking skills. Integrating mobile technologies into blended learning opens up teaching and learning opportunities. Therefore, if designers, instructors or trainers intend to design and teach a desired blended learning course, mobile learning needs to be explored to exploit in today's classrooms. In conclusion, this review sought to answer the impact of blended learning on students' learning acquisition, academic achievements, and attitude. In terms of students' learning acquisition and academic achievements, the reviewed studies that showed positive effects of the integration of mobile technologies into a blended learning environment on students' academic outcomes outnumber other reviewed studies that demonstrated no significant effects. The most majority of the reviewed articles also revealed that a blended learning environment which combines the strengths of traditional learning and the strengths of mobile learning has great potential to increase students' attitude towards learning.

Genişletilmiş Özet

Giriş

Bilişim teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte çevrimiçi tabanlı öğrenme fırsatları gün geçtikçe çeşitlenmekte ve artmaktadır. Ancak, çevrimiçi öğrenme yöntemlerinin avantajları olduğu gibi bazı dezavantajları da mevcuttur (Chou ve Chou, 2011). Çevrimiçi öğrenmenin en önemli yararlarından bir tanesi eğitimciler ve öğrenciler için geleneksel yüz yüze öğrenimdeki zaman ve mekanın sınırlarını kaldırmasıdır (Ustun, 2011). Bununla beraber çevrimiçi öğrenmenin yüz yüze etkileşim olanaklarının ortadan kalkması sonucu sosyal etkileşim eksikliği gibi bazı zayıf yönleri vardır. Çevrimiçi öğrenmenin çeşitli zayıf yönleri nedeniyle, alternatif bir öğretim ortamı olan Harmanlanmış Öğrenme, çevrimiçi öğrenmenin sakıncalarını ve kaygılarını hafifletmeyi amaçlamaktadır (Chou ve Chou, 2011).

Genel anlamda harmanlanmış öğrenme, yüz yüze öğrenmenin en iyi özellikleri ile çevrimiçi öğrenmenin en iyi özelliklerinin birleşimidir (Graham ve Dziuban, 2008; Üstün, 2018). Her iki öğrenim yönteminin, en iyi özelliklerinin birleşimi çok çeşitli avantajlar sağlar. Örneğin, harmanlanmış öğrenmenin en önemli faydalardan biri sosyal etkileşimdir. Yüz yüze ortamda tam anlamıyla oturmamış, belirsiz kalan konular hakkında sorular sormak için öğrenciler birbirleriyle rahatlıkla iletişim kurabilirler (Hijazi ve diğ. 2006). Grassian, Botello, Phares ve Turnbow (2005) harmanlanmış öğrenmenin bazı avantajlarını şu şekilde sıralamışlardır.

- İçeriği paylaşma, standartlaştırma ve yeniden kullanabilme olanağı sağlaması,
- Öğrencinin öğrenme hızına göre ilerleyebilmesine ve çevrimiçi içeriği birden çok kez tekrar etme imkanı vermesi,
- Öğrenci alıştırma ve ödevlerine anında geri bildirim verilmesine olanak sağlaması,
- Sınıf alanları için taleplerin azalması
- Öğrenciler ve öğretmenler için daha esnek zaman planlamasına imkan sağlaması.

Yüz yüze öğrenmenin en iyi özellikleri ile çevrimiçi öğrenmenin en iyi özellikleri bir arada kullanıldığı sürece, harmanlanmış öğrenmenin birçok yararının olduğu açıktır (Ustun ve Tracey, 2019).

Çevrimiçi tabanlı öğrenme ortamlarında önemli bir rol oynayan mobil öğrenmenin, yaygın olarak kabul edilen potansiyel yararları vardır (Cheon, Lee, Crooks ve Song, 2012). Bu anlamda, harmanlanmış öğrenme ortamı, öğrenme ortamını daha faydalı hale getirmek için mobil öğrenmeyi yüz yüze öğrenmeye entegre ederek oluşturulabilir.

Mobil öğrenmenin birçok tanımı vardır. Bu tanımlardan biri, Educause Learning Initiative (ELI) tarafından yapılmıştır: “mobil öğrenme, mobil teknoloji yoluyla iletilen herhangi bir eğitim etkileşimi olabilir ve öğrencinin uygun zamanında istediği yerden öğrenme ortamına erişilebilir (ELI, 2010)”. Genel anlamda mobil öğrenme tanımları verilen tanımda da vurgulandığı gibi mobil cihazlar “her yerde, her zaman” öğrenimi mümkün kılmaktadır. Bu bakımdan ele alındığında mobil öğrenme yaygın olarak bilgisayarların kullanıldığı çevrimiçi öğrenme ortamlarına yeni bir boyut kazandırmıştır. Aslında, mobil öğrenme, her yerde ve her zaman öğrenmeyi mümkün kılmasının yanı sıra çeşitli avantajlar ve fırsatlar da sağlar. Shuler (2009), mobil öğrenmede beş önemli fırsatı şu şekilde belirtmiştir.

- “Her zaman, her yerde” öğrenmeyi teşvik eder. Mobil cihazlar, öğrencilerin ev ve okul arasındaki engelleri aşmalarını ve bilgi toplama, erişme ve işlem yapma yeteneklerini geliştirmelerini sağlar.
- Yetersiz eğitim hizmeti alan çocuklara ulaşım imkanı sağlar. Mobil cihazlar düşük gelirli toplumlar için nispeten düşük maliyetli ve erişilebilirdir. Ekonomik olarak dezavantajlı toplumlar ve gelişmekte olan ülkelerde de çocukların eğitiminde fırsat eşitliği sağlar.
- Sosyal etkileşimi güçlendirir. Günümüz çağında başarılı olabilmek için temel faktör, işbirliği ve iletişimidir. Mobil teknolojilerin bu temel faktörleri destekleme ve geliştirme gücü vardır.
- Öğrenme ortamlarına uygundur. Mobil cihazlar, çeşitli öğrenme ortamlarının doğasına uygun olarak kullanılabilir.
- Kişiselleştirilmiş bir öğrenme deneyimi sağlar: Öğretim, öğrencilerin geçmiş bilgilerine, hazırbulunuşluğuna, dillerine, tercihlerine ve ilgi alanlarına göre uyarlanmalıdır. Öğrenme ortamını kişiselleştirilmiş hale getirmek için bu ilkeler dikkate alınarak mobil cihazlar kullanılabilir.

Mobil öğrenmenin faydaları göz önünde bulundurulduğunda harmanlanmış öğrenme ortamlarında kullanılmasının potansiyel yararları açıktır. Bu anlamda, bu alanyazın incelemesinin amacı harmanlanmış öğrenme ortamlarında uygulanan mobil öğrenmenin öğrencilerin öğrenme kazanımlarını, akademik başarılarını ve tutumlarını nasıl etkilediğini ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda, aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmaya çalışılmıştır.

- Mobil öğrenme ile tasarlanmış harmanlanmış öğrenme ortamına karşı öğrenci tutumları nasıldır?
- Harmanlanmış öğrenme ortamında mobil öğrenme kullanımı, öğrencilerin öğrenim kazanımlarını ve akademik başarılarını nasıl etkiler?

Yöntem

Bu çalışmayı yönlendiren iki araştırma sorusuna cevap vermek için, ilgili ve yüksek kaliteli çalışmaların sentezini ve yorumunu objektif olarak rapor etmek amacıyla sistematik bir şekilde alanyazın taraması yapılmıştır (Gough, Oliver ve Thomas, 2012). Çalışmanın kapsamı dahilinde ilgili literatürün sistematik inceleme sürecinde, iki ana veri tabanı olarak Web of Science and Scopus taranmıştır. "harmanlanmış öğrenme (blended learning)" ve "mobil öğrenme (mobile learning)" anahtar kelimeleri kullanılarak belirlenen veri tabanlarında taramalar gerçekleştirilmiştir. Anahtar kelimelerin seçiminde bu terimlerin alanyazında yaygın ve tanımlayıcı olarak kullanılması etkin olmuştur. Bu alanyazın taramasında yayın yıllarına göre herhangi bir sınırlama getirilmemiş fakat yalnızca yayın dili İngilizce ve hakemli dergilerin makaleleri araştırmaya dahil edilmiştir. Veritabanlarına son olarak 5 Haziran 2019'da erişilmiştir. İlk tarama toplam 227 makale ile sonuçlanmıştır.

Belirlenen kriterler doğrultusunda ilk taramada bulunan 227 makale gözden geçirilerek kriterlere uygun makaleler çalışmaya dahil edilmiştir. Belirlenen kriterler şu şekildedir;

- Mobil öğrenmeyi harmanlanmış öğrenme ortamına entegre eden çalışmalar seçilmiştir.
- Araştırma katılımcılarının tutumlarını veya akademik başarılarını inceleyen çalışmalar seçilmiştir.
- Tam metin olarak yayımlanan ve tam metnine ulaşılabilen çalışmalar seçilmiştir.
- Dizüstü veya Netbook'ları mobil cihaz olarak kullanan çalışmalar seçilmemiştir.
- Veri toplama prosedürlerinde nicel araştırma yöntemi (yarı deneysel ve deneysel gibi) kullanan veya nicel ve nitel araştırma yönteminin (durum çalışması gibi) birlikte kullanıldığı çalışmalar seçilmiştir.

Belirlenen kriterler doğrultusunda 227 makale gözden geçirilerek 22 makalenin kriterlere uygun olduğu tespit edilmiştir. Seçilen çalışmalar analiz edilmiş ve çalışma sorularına cevap aranmıştır.

Bulgular

İncelenen 22 çalışmadan 18'i, mobil öğrenmeyi harmanlanmış öğrenme ortamına entegre etmenin, öğrencilerin öğrenme kazanımları ve akademik başarıları üzerindeki etkisinin olup olmadığını incelemiştir. Bu çalışmalardan 4 tanesi mobil öğrenme ile yüz yüze öğrenmenin birleşimi ile oluşturulmuş harmanlanmış öğrenme ortamının öğrencilerin öğrenme kazanımları ve akademik başarıları üzerine anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte geriye kalan 14 çalışma ise pozitif anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Örneğin, Lau ve diğ. (2010) podcast kullanılarak oluşturulmuş harmanlanmış öğrenme modelinin öğretme ve öğrenme süreçlerine etkisini incelemiş ve sonuç olarak oluşturulan podcast kullanılarak oluşturulan harmanlanmış öğrenme ortamının akademik başarıya anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. Fakat bu sonucun aksine, Hou ve diğ. (2014) harmanlanmış mobil müze öğrenme ortamında öğrencilerin öğrenme performanslarını deneysel olarak incelemiş ve harmanlanmış mobil öğrenme deney grubunun geleneksel öğrenme grubundan istatistiksel olarak daha iyi öğrendiği sonucuna ulaşmıştır.

Tetkik edilen 22 çalışmadan 14'ü, öğrenmenin harmanlanmış öğrenme ortamına entegre edilmesinin öğrencilerin tutumları üzerindeki etkisini incelemiştir. Sadece bir çalışmanın sonuçları hariç yapılan bütün çalışmalar öğrencilerin mobil öğrenme ile yüz yüze öğrenmenin birleşimi ile oluşturmuş harmanlanmış öğrenme ortamındaki verilen derslere karşı pozitif tutum sergilediği sonucuna ulaşmıştır. Örneğin, Zhou ve Li (2019) mobil harmanlanmış öğrenme ortamı oluşturmuş ve tiyatro sanatı derslerinde uygulanabilirliğini incelemişlerdir. Sonuç olarak, öğrencilerin tiyatro sanatları derslerinde mobil cihazları eğitim amaçlı kullanmaya istekli oldukları ortaya çıkmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Analiz edilen çalışmaların çoğu, harmanlanmış öğrenme ortamlarında mobil öğrenmenin kullanımının öğrencilerin öğrenme kazanımları veya akademik başarıları üzerindeki etkisini değerlendirmiştir. Bu çalışmaların büyük bir kısmı, mobil öğrenmenin harmanlanmış öğrenme ortamına entegrasyonu, öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve öğrenci akademik başarısını artırmak için etkili bir öğrenme ortamı olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, harmanlanmış mobil müze öğrenme ortamının etkinliğini deneysel araştırma yoluyla araştıran Hou ve diğ. (2013) tarafından yapılan çalışma ile paralellik göstermektedir. Yapılan çalışmanın sonuçları, mobil öğrenme uygulamalarının harmanlanmış öğrenme ortamında kullanılması, öğrenme ortamının yüksek etkileşimli bir

öğrenme ortamına dönüştürmüştür ve bu dönüşüm öğrencilerin öğrenme içeriklerinde daha fazla zaman geçirmelerini sağlamıştır. Ayrıca sonuçlar, harmanlanmış mobil öğrenme grubunun diğer geleneksel öğretim yoluyla oluşturulan gruba kıyasla bilgi ediniminin önemli ölçüde daha fazla olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte incelenen bazı makaleler, mobil harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrencilerin öğrenme çıktılarını iyileştirilmesi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermiştir (Lau et al., 2010; Suana et al., 2019; Sun et al., 2017; Yen & Lee, 2011).

Analiz edilen çalışmaların çoğu, çalışma sürelerinin esnekliği ve anında geri dönüt alabilme gibi faydaları ile beraber akademik amaçlara uygunluğu nedeniyle öğrencilerin harmanlanmış öğrenme ortamında mobil teknolojileri kullanma konusunda olumlu tutumları olduğunu göstermiştir. Pieri ve Diamatini (2009), teknoloji transfer yöneticilerine verilen bir eğitimde yüz yüze öğrenme ve mobil öğrenmenin birleşimi ile oluşturulan harmanlanmış mobil öğrenme ortamıyla yüz yüze öğrenme ile e-öğrenmenin birleşimi ile oluşturulan harmanlanmış öğrenme ortamını karşılaştırmıştır. Araştırmacılar harmanlanmış mobil öğrenme ortamının diğer öğrenme ortamına göre, eğitim alan kursiyerlerin ihtiyaçlarına daha fazla cevap verdiği sonucuna ulaşmıştır. Çıkan sonucun önemli nedenlerinden birisi, kursiyerlerin tamamen zaman ve mekandan bağımsız olarak (örneğin otobüste geçirdikleri zaman süresince) eğitim içeriklerinden yararlanabilmesidir.

Sonuç olarak, öğrencilerin öğrenme kazanımı ve akademik başarıları açısından analiz edilen çalışmalar incelendiğinde, mobil teknolojilerin harmanlanmış öğrenme ortamına entegrasyonunun öğrencilerin öğrenme çıktılarına istatistiksel olarak olumlu yönde etkisini ortaya koyan çalışmaların, herhangi bir etkisinin olmadığını sonucuna ulaşan çalışmalardan daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, yapılan tarama sonucunda geleneksel yüz yüze öğrenme ile mobil öğrenmenin güçlü yanlarını birleştirerek oluşturulan harmanlanmış öğrenme ortamının öğrencilerin öğrenmeye karşı tutumlarını arttırmada büyük bir potansiyele sahip olduğunu da ortaya koymuştur.

Kaynakça/References

- ADL. (2014, June 20). *Mobile learning handbook*. Retrieved from ADL: <https://sites.google.com/a/adlnet.gov/mobile-learning-guide/basics>
- Albrecht, U. V., Folta-Schoofs, K., Behrends, M., & Von Jan, U. (2013). Effects of mobile augmented reality learning compared to textbook learning on medical students: randomized controlled pilot study. *Journal of medical Internet research*, 15(8), e182.
- Avci, H., & Adiguzel, T. (2017). A case study on mobile-blended collaborative learning in an English as a foreign language (EFL) context. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(7), 45-58.
- Barrett, N. E., & Liu, G. Z. (2019). Factors that influence the development and performance of academic oral presentations using a blended learning environment. *Journal of Computer Assisted Learning*. <https://doi.org/10.1111/jcal.12376>
- Bonk, C., & Graham, C. (2006). *The handbook of blended learning environment: Global perspectives, local designs*. San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Chen, J., & Hu, J. (2018). Enhancing L2 Learners' Critical Thinking Skills Through a Connectivism-Based Intelligent Learning System. *International Journal Of English Linguistics*, 8(6), 12-21.
- Cheon, J., Lee, S., Crooks, S. M., & Song, J. (2012). An investigation of mobile learning readiness in higher education based on the theory of planned behavior. *Computers & Education*, 59(3), 1054–1064.
- Chiu, C. K., Tseng, J. C., & Hsu, T. Y. (2017). Blended context-aware ubiquitous learning in museums: environment, navigation support and system development. *Personal and Ubiquitous Computing*, 21(2), 355-369.
- Chou, A. Y., & Chou, D. C. (2011). Course management systems and blended learning: an innovative learning approach. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 9(3), 463-484. doi:10.1111/j.1540-4609.2011.00325.
- ELI. (2010). *7 Things you should know about...Mobile apps for learning*. Retrieved from <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI7060.pdf>
- Elias, T. (2011). Universal instructional design principles for mobile learning. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(2), 143-156.
- Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (2012). Introducing systematic reviews. In D. Gough, S. Oliver, & J. Thomas (Eds.). *An introduction to systematic reviews* (pp. 1–16). London: SAGE Publications.
- Graham, C. (2006). Blended learning system: Definition, current trends, and future directions. In C. Bonk, & C. Graham, *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 3-21). San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Graham, C. R., & Dziuban, C. (2008). Blended learning environments. In J. Spector, M. Merrill, J. Merriënboer, & M. Driscoll, *Handbook of Research on Educational Communications and Technology (3rd ed.)* (pp. 269–274). New York: Taylor & Francis Group.
- Grassian, E., Botello, K., Phares, S., & Turnbow, D. (2005, 09 30). *UCLA Information literacy program. Blended instruction course (BICo) task force report*. Retrieved from UCLA Library: [UCLA: http://escholarship.org/uc/item/4123n3v4](http://escholarship.org/uc/item/4123n3v4)
- GSMA Development Fund. (2010). *mLearning: A Platform for Educational Opportunities at the Base of the Pyramid*. Development Fund. Retrieved from <http://www.gsma.com/mobilefordevelopment/wp-content/uploads/2012/04/mlearningaplatformforeducationalopportunitiesatthebaseofthepyramid>
- Hijazi, S., Crowley, M., Smith, M. L., & Shaffer, C. (2006). Maximizing learning by teaching blended courses. *ASCUE Conference* (pp. 67-73). South Carolina: Myrtle Beach.

- Hou, H. T., Wu, S. Y., Lin, P. C., Sung, Y. T., Lin, J. W., & Chang, K. E. (2014). A blended mobile learning environment for museum learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 17(2), 207-218.
- Hsu, T. Y., Liang, H., Chiou, C. K., & Tseng, J. C. (2018). CoboChild: a blended mobile game-based learning service for children in museum contexts. *Data Technologies and Applications*, 52(3), 294-312. Zhou, M., & Li, Z. (2019).
- Jafarkhani, F., Jamebozorg, Z., & Brahman, M. (2017). Application of Social Networks to Support Students' Language Learning Skills in a Blended Approach. *Middle East Journal of Family Medicine*, 7(10), 89-95.
- Kim, K.-J., Bonk, C. J., & Oh, U. (2008). The present and future state of blended learning in workplace learning settings in the united states. *Performance Improvement*, 47(8), 5-16.
- Lander, B. (2015). Lesson study at the foreign language university level in Japan: Blended learning, raising awareness of technology in the classroom. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 4(4), 362-382.
- Lau, R. Y., Ip, R. K. F., Chan, M. T., Kwok, R. C. W., Wong, S. W., So, J. C., & Wong, E. Y. (2010). Podcasting: An internet-based social technology for blended learning. *IEEE Internet Computing*, 14(3), 33-41.
- Marçal, E., Andrade, R., Viana, W., Junqueira, E., & Melo, R. (2016, April). Mobile phone text messaging to increase student participation: an experience in a blended course. *In Proceedings of the 31st Annual ACM Symposium on Applied Computing*, 239-245. ACM.
- Ono, Y., Ishihara, M., & Yamashiro, M. (2015). Blended instruction utilizing mobile tools in english teaching at colleges of technology. *Electrical Engineering in Japan*, 192(2), 1-11.
- Ortega-Rivas, A., Saorin, J. L., Torre, J. d., & Elsheikha, H. (2013). Touch-pad mobile devices for blended learning in immunology practicals. *Medical Education*, 47(5), 518-519.
- Osguthorpe, R. T., & Graham, C. R. (2003). Blended learning environments: definitions and directions. *Quarterly Review of Distance Education*, 4(3), 227-233.
- Ozdamli, F. (2013). Effectiveness of cloud systems and social networks in improving self-directed learning abilities and developing positive seamless learning perceptions. *Journal of Universal Computer Science*, 19(5), 602-618.
- Pachler, N., Bachmair, B., Cook, J., & Kress, G. R. (2010). *Mobile learning: structures, agency, practices*. New York: Springer.
- Pieri, M., & Diamantini, D. (2009). From e-learning to mobile learning: New opportunities. In M. Ally, *Mobile Learning Transforming the Delivery of Education and Training* (pp. 183-194). Edmonton: AU Press, Athabasca University.
- Shen, R., Wang, M., Gao, W., Novak, D., & Tang, L. (2009). Mobile learning in a large blended computer science classroom: System function, pedagogies, and their impact on learning. *IEEE Transactions on Education*, 52(4), 538-546.
- Shuler, C. (2009). *Pockets of potential: Using mobile technologies to promote children's learning*. New York: The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop. Retrieved from http://www.joanganzcooneycenter.org/wp-content/uploads/2010/03/pockets_of_potential_1_.pdf.
- Suana, W., Distrik, I. W., Herlina, K., Maharta, N., & Putri, N. M. A. A. (2019). Supporting Blended Learning Using Mobile Instant Messaging Application: Its Effectiveness and Limitations. *International Journal of Instruction*, 12(1), 1011-1024.
- Sulisworo, D., Rahayu, T., & Akhsan, R. N. (2016). The students' academic writing skill after implementing blended learning using facebook. *Information Technologies and Learning Tools*, 56(6), 176-191.
- Sun, Z., Liu, R., Luo, L., Wu, M., & Shi, C. (2017). Exploring collaborative learning effect in blended learning environments. *Journal of Computer Assisted Learning*, 33(6), 575-587.

- Tulinayo, F. P., Ssentume, P., & Najjuma, R. (2018). Digital technologies in resource constrained higher institutions of learning: a study on students' acceptance and usability. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1), 36.
- Ustun, A. B. (2011). Böte öğretim elemanlarının harmanlanmış öğrenme ortamlarında verilen dersler hakkındaki görüşleri. *Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.
- Ustun, A. B. (2018). Moving toward blended learning: A multiple case design based research study in higher education (Doctoral dissertation). *Wayne State University, Detroit, MI*, Retrieved from https://digitalcommons.wayne.edu/oa_dissertations/1973/.
- Ustun, A. B. (2019). *Students' experiences in learning and using Prezi in higher education*. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(3), 928-946.
- Ustun, A. B., & Tracey, M. W. (2019). An effective way of designing blended learning: A three phase design-based research approach. *Education and Information Technologies*, <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09999-9>.
- Wang, M., Shen, R., Novak, D., & Pan, X. (2009). The impact of mobile learning on students' learning behaviours and performance: Report from a large blended classroom. *British Journal of Educational Technology*, 40(4), 673-695.
- Yahya, F. F., Abas, H. A. F. I. Z. A., & Yussof, R. L. (2018). Integration of screencast video through QR Code: An effective learning material for m-Learning. *Journal of Engineering Science and Technology*, 1-13.
- Yen, J. C., & Lee, C. Y. (2011). Exploring problem solving patterns and their impact on learning achievement in a blended learning environment. *Computers & Education*, 56(1), 138-145.
- Zhou, M., & Li, Z. (2019). Blended mobile learning in theatre arts classrooms in higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 56(3), 307-317.



Öğretmen Adaylarının Gelecekteki Derslerinde Bilişim Teknolojilerini Kullanmaya Yönelik Niyetlerinin Belirlenmesi

Agâh Tuğrul Korucu**¹ ve Rahime İrem Sarı²

Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının gelecekteki derslerinde bilişim teknolojilerini kullanmaya yönelik niyetlerini cinsiyet, bilgisayar sahibi olma ve internet erişimine sahip olma durumuna göre ölçmektir. Betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 akademik yılı bahar döneminde Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesinde farklı bölümlerinde eğitim ve öğrenimine devam eden 297 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Verileri elde etmek amacıyla Baydaş (2015) tarafından geliştirilen Öğretmen Adaylarının Gelecekteki Derslerinde Bilişim Teknolojileri Kullanma Niyetlerini Belirlemek Amacıyla Oluşturulan Ölçek kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde ise betimsel istatistikler, ilişkisiz örneklem için t-testi kullanılmıştır. Araştırma da elde edilen veriler sonucunda, bu öğretmen adaylarının gelecekteki derslerinde bilişim teknolojilerini kullanmaya yönelik niyetleri ile cinsiyet ve internet erişimine sahip olma durumunda anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının gelecekteki derslerinde bilişim teknolojilerini kullanmaya yönelik niyetleri ile bilgisayar sahibi olma arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler

Bilişim teknolojileri
Kullanım niyeti
Aday öğretmen

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi

10 Ekim 2019

Kabul Tarihi

23 Kasım 2019

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Determine Preservices Teachers' Intention to Use Information Technologies in Future Courses

Abstract

The aim of this study is to measure preservices teachers' intention to use information technologies in their future courses according to gender, having computer and having internet access. Descriptive survey model was used. The sample group of this study consists of 297 preservices teachers who are continuing their education and training in different departments of Necmettin Erbakan University Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education in the spring of 2018-2019 academic year. The scale developed by Baydaş (2015) was used to determine the intention of the preservices teachers to use information technologies in their future lessons. The data were analyzed by descriptive statistics and t-test for unrelated samples. As a result of the data obtained from the research, it was determined that there was a significant difference between the preservices teachers' intention to use information technologies and their gender and internet access in their future courses. It was determined that there was no significant difference between the preservices teachers' intention to use information technologies in their future courses and having a computer.

Keywords

Information technologies,
Intention to use
Preservices teacher

Article Info

Received

October 10, 2019

Accepted

November 23, 2019

Article Type

Research Paper

Atıf/Cite: Korucu, A.T. ve Sarı, R.İ. (2019). Öğretmen adaylarının gelecekteki derslerinde bilişim teknolojilerini kullanmaya yönelik niyetlerinin belirlenmesi [Determine preservices teachers' intention to use information technologies in future courses]. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi/Journal of Information and Communication Technologies*, 1(1), 15-23.

** Sorumlu Yazar/Corresponding Author: atkorucu@erbakan.edu.tr

¹ <https://orcid.org/0000-0002-8334-1526>, Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya/Türkiye,

² <https://orcid.org/0000-0001-7013-8978>, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya/Türkiye,

Extended Abstract

Introduction

Developing technology has brought great facility in every field lately. Information technology has made various contributions to many areas. One of the most important of these developments is the development of information technology. The use of information technologies is becoming more common day by day and is being used in various fields for many purposes. This technology facilitates time, money and information transfer. Information technologies also have an important place in education. When the technology in education is examined, the effects of information technologies are very evident. Although information technologies are used as teaching in the courses, it also provides access to the desired information. Students no longer have to go to libraries or places away from home to get the information they want. At the same time, they do their homework and research easily with technological tools such as computers and laptops. It has become used in many stages of education and has made education more understandable with various methods. Continuous updating of the information technologies has forced the education system to develop and now the courses are planned according to the information technologies. Today's young people should know this developing technology and use the necessary technology in education. Nowadays various technological tools and materials are used in the courses. It will be useful for students to know how to use these tools in order to better understand the lessons. This idea should be given to the students. This task belongs to teachers the most. It is now compulsory for teachers to keep up with this developing technology. The fact that teachers are closely aware of the developing technology and develop themselves in the field of information technologies will contribute to their areas. Teachers' awareness on this issue also provides important benefits for their self-confidence. However, since students start using technological tools and equipment in their daily lives, teachers have to develop themselves in this field in order to answer the questions about technology in their classes. At the same time, preservices teachers' intention to use technology determines the use of technology in their future courses. However, it is very important that preservices teachers have the necessary technological equipment in their universities. Therefore, it is necessary to teach how to use technology efficiently in the education given to preservices teachers in universities. Preservices teachers' intention to use technology in their future courses is of great importance for education. The aim of this study is to measure preservices teachers' intention to use information technologies in their future courses according to gender, having computer and having internet access. The sub-objectives of the research are as follows: Do preservices teachers' intention to use information technologies in their future courses show a significant difference according to gender? Do the preservices teachers' intention to use information technologies in their future courses show a significant difference according to their computer ownership? Do preservices teachers' show a meaningful differentiation from their intention to use information technologies in their future courses depending on whether they have internet access at their place of residence? The answer to these sub-objectives was sought. Descriptive survey model was used.

Method

The sample group of this study consists of 297 preservices teachers who are continuing their education and training in different departments of Necmettin Erbakan University Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education in the spring of 2018-2019 academic year. 69.7% of the participants were female teacher candidates and 30.3% were male teacher candidates. While 93.9% of the participants had a computer, 6.1% did not have a personal computer. 87.9% of the participants have internet access, 12.1% do not have internet access in their environment. The scale developed by Baydaş (2015) was used to determine the intention of the preservices teachers to use information technologies in their future lessons. This scale consists of a total of 30 questions in order to determine preservices teachers' intention to use information technologies in their future courses. 5 Likert-type grading method was used. In this scale, numbering 1, 2, 3, 4, 5 was made. In order to determine the level at which the resulting interval was answered, intervals and response levels were determined by mathematical calculations. I certainly agree if these are between 5.00 - 4.20, I agree between 4.20 - 3.40, between 3.40 - 2.60 I'm undecided, I disagree between 2.60 - 1.80 and if it is between 1.80 - 1.00, I strongly disagree. In order to obtain reliability in the developed scale, some item statistics were found and internal consistency coefficients were obtained. As a result of the calculations, Cronbach Alpha coefficient was found to be .88. Based on the results, it can be stated that the scale has a good level of reliability. Another data collection tool is the personal information form in which the working group teacher candidates obtain their demographic information. In the demographic data collection tool, questions were asked and demographic information was obtained in order to determine the gender of the prospective teachers, whether they have their own computers and whether they had internet access in their place of residence. The data were analyzed by descriptive statistics and t-test for unrelated samples.

Findings

As a result of the research, various findings emerged and these findings were discussed and interpreted. According to the results, the relationship between the preservices teachers' intention to use information technologies in their future courses and gender was examined. It can be said that male preservices teachers' intention to use information technologies in future courses is higher than female preservices teachers' intention to use information technologies in future courses. According to the results, the relationship between prospective teachers' intention to use information technologies in their future courses and computer ownership was examined. It can be said that the intention of prospective teachers with computers to use information technologies in their future courses is similar to the intention of prospective teachers who have computers to use information technologies in their future courses. According to the results of the research, the relationship between the prospective teachers' intention to use information technologies and their internet access in their future courses was examined. According to the results, it can be said that prospective teachers who do not have internet access have higher intention to use information technologies in their future courses than their intention to use information technologies in future courses. As a result of the data obtained from the research, it was determined that there was a significant difference between the preservices teachers' intention to use information technologies and their gender and internet access in their future courses. It was determined that there was no significant difference between the preservices teachers' intention to use information technologies in their future courses and having a computer.

Discussion and Conclusion

According to the results of the research, some suggestions that are searched and found incomplete can be made for practitioners and researchers. It has been revealed how much in-service and pre-service training is necessary for preservices teachers' intention to use information technologies in their future courses. Baydaş (2015), in the light of this information, he stated that different applications of information technologies should be used in the courses suitable for these trainings. Saygıner (2016), stated that preservices teachers who do not have their own computers can use technology in education by creating suitable environments for faculty and schools to use technology more easily. Menzi, Çalışkan ve Çetin, (2012), in order to eliminate the differences observed between male and female preservices teachers related to technology, it was stated that the more assignment of female preservices teachers in the activities that obliged the use of new technologies in the faculty could eliminate the difference. For such studies, faculties of education in different provinces and universities can be made more widely. In the light of these suggestions, different perspectives can be brought to the subject of this study and contribute to the literature.

Giriş

21. yüzyıl da birçok alanda ortaya çıkan teknolojik gelişmeler eğitim üzerinde de etkisini göstermiştir (Uşun, 2000). Eğitim ve öğretimin temel amaçlarından biri toplumun gereksinimleri yönünde insanlar yetiştirmek olduğundan eğitsel yapının da günümüz teknolojisine uyumlu olması gerekmektedir (Akkoyunlu, 1995). Günümüz teknolojilerinde ki gelişim, eğitim alanındaki gerekli reform hareketlerini gerçekleştirmek zorunda bırakmaktadır ve teknoloji bu reform hareketlerinin oluşmasına da olanak sağlamaktadır (Balkı, 2008). Eğitim ve öğretim alanında genellikle yenilik aracı olarak bilgi ve teknoloji araç ve gereçleri kullanılır (Turan ve Haşit, 2014). Bilgiyi üretmek ve bilgiden faydalanmak için bilgi ve teknolojiye ki gelişmelerden haberdar olmak ve bunlara önderlik etmek gerekir (Akıncı ve Seferoğlu, 2010).

Bilişim teknolojileri (BT), bir verinin elde edilmesi, saklanması, gerektiğin de kullanılması, başka bir yere aktarılması ya da başka bir yerden erişilmesini sağlayan teknolojilerin tümüne denir (Çağlayan 1997). Bilişim teknolojileri, eğitimi daha kaliteli kullanabilmemizi sağlar, öğretmenlere mesleki anlamda katkılarda bulunur ve öğrencilerin öğrenme süreçlerinde de verilere daha çabuk ve kolay şekilde elde etmelerine olanak sağlamaktadır (Lever-Duffy, McDonald, Mizell, 2003; Peterson, Albaum, Munuera, Cunningham, 2002). Araştırmacılara göre bilişim teknolojileri etkin kullanılırsa eğitim sistemini çok daha iyi yerlere getirecek potansiyele sahiptir (Jonassen ve Reeves, 1996). Öğrencilere bilgi iletişim ile ilgili önemli becerileri kazandırma konusunda ya da diğer derslerin öğrenme sürecinde teknoloji ile yararlı bir şekilde bütünleşme hususunda en önemli rol öğretmenlere ve okullara düşmektedir (Şad ve Nalçacı, 2015).

Günümüzde öğretmenlerin BT hakkında yeterli bilgi sahibi olmaları ve bilgisayar derslerinde nasıl etkin bir şekilde kullanacaklarını bilmeleri her geçen gün önem kazanmaktadır (Balkı, 2008). Öğretmenlerin derslerinde bilgisayar destekli eğitimi nasıl kullanacaklarına ve faydalanacaklarına dair yeterince bilgiye sahip olmadıklarını gösteren birçok araştırma yapılmıştır (Fisher, 2000). Öğretmenler bilgisayar kullanarak ihtiyaçları olan bilgi kaynaklarına ulaşabilmeli, elde ettikleri eğitim materyalini öğrenciye sunabilmeli ve de sınıf içi etkinliklerde rahatlıkla uygulayabilmelidir (Bilişim Şurası, 2002). Bunun nedeni ise, bilgisayar destekli öğretim ile bilgisayarın ders içeriklerini daha etkili sunma, sorunu çözme, çeşitli araştırmalar yapma ve çeşitli yöntemlerle elde edilen bilgiyi tekrar etme gibi aktivitelerle eğitimde kullanılabilir olmasıdır (İmer, 2000).

Rogers (1995), yaptığı bir araştırmada, bireysel farklılıkların, bazı davranışların sergilenmesi konusundaki niyetlerin belirlenmesinin etkili olacağını göstermiştir. İnsanların bir teknolojiyi kullanma konusundaki tutum ve niyetleri, kullanacakları teknolojinin faydalı bir şekilde kullanılabilmesinde temel etken olarak belirtilmiştir (Avcu ve Gökdaş, 2012). Okullarda öğretmenlerin teknoloji kullanmaya yönelik olumlu tutumları ve inançları, teknoloji ve eğitimin etkili bir şekilde entegre edilmesinde önemli bir yer tutmaktadır (Hermans, Tondeur, Van Braak ve Valcke, 2008; Tondeur vd., 2008).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının gelecekteki derslerinde bilişim teknolojilerini kullanmaya yönelik niyetlerinin belirlenmesidir. Bu amaçlar doğrultusunda araştırmada bu alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Öğretmen adaylarının, gelecekteki derslerinde bilişim teknolojilerini kullanmaya yönelik niyetlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılaşma göstermekte midir?
2. Öğretmen adaylarının, gelecekteki derslerinde bilişim teknolojilerini kullanmaya yönelik niyetlerinin bilgisayar sahibi olma durumlarına göre anlamlı bir farklılaşma göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının, gelecekteki derslerinde bilişim teknolojilerini kullanmaya yönelik niyetlerinin kaldıkları yerde internet erişimi olup olmadığına göre anlamlı bir farklılaşma göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma da öğretmen adaylarının gelecekteki derslerinde bilişim teknolojilerini kullanmaya yönelik niyetlerinin belirlenmesi amaçlandığından nicel bir araştırma olan betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar'a (2009) göre betimsel tarama modelleri, geçmişten olmuş veya halen aktif şekilde devam eden bir olayı, devam ettiği şekilde anlatmayı amaçlayan araştırma yöntemidir. Betimsel tarama yöntemi ile bir popülasyonun özelliklerini anlatmak ve gruplar arasındaki farklılıkların sebepleri ya da sonuçlarını nedensel karşılaştırma yaklaşımı ile belirlemek amaçlanmıştır (Fraenkel ve Wallen, 2009).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 akademik yılı bahar döneminde Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesinde farklı bölümlerinde eğitim ve öğrenimine devam eden 297 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının cinsiyet, bilgisayar sahibi olma durumları ve internete erişim imkânı dair bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1
Öğretmen Adaylarının Demografik Bilgileri

Değişken	Grup	f	%
Cinsiyet	Kadın	207	69.7
	Erkek	90	30.3
	Toplam	297	100
Bilgisayar sahibi olma durumu	Var	279	93.9
	Yok	18	6.1
	Toplam	297	100
İnternet erişimi olma durumu	Var	261	87.9
	Yok	36	12.1
	Toplam	297	100

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak *Baydaş (2015)* tarafından geliştirilen Öğretmen Adaylarının Gelecekte Derslerinde Bilişim Teknolojileri Kullanma Niyetlerini Belirlemek Amacıyla Oluşturulan Ölçek kullanılmıştır. Ölçek öğretmen adaylarının gelecekte derslerinde bilişim teknolojileri kullanma niyetlerini belirlemek amacıyla toplamda 30 sorudan oluşmaktadır. 5’li Likert tipinde olan ölçekte her bir soru için kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum şeklinde derecelendirme yöntemi kullanılmıştır. Geliştirilen ölçekte güvenilirliği elde etmek için bazı madde istatistikleri bulunarak iç tutarlılık katsayıları elde edilmiştir. Hesaplamaların sonucunda da Cronbach Alpha katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Sonuçlara bakılarak ölçeğin iyi seviyede güvenilirliğe sahip olduğu belirtilebilir (Baydaş, 2015).

Başka bir veri toplama aracı da çalışma grubu öğretmen adaylarının demografik bilgilerini elde ettiği kişisel bilgi formudur. Demografik veri toplama aracıda öğretmen adaylarının cinsiyetleri, kendilerine ait bilgisayarları olup olmadığı ve kaldıkları yerde internet erişimi olup olmadığını belirlemek amacıyla sorular sorulmuş ve demografik bilgileri elde edilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Yapılan araştırmada, toplanan anket formları üzerinde yapılan incelemeler sonucunda eksik veya hatalı bir ölçüğe rastlanmamıştır. Veriler analiz edilmeden önce bilgisayar ortamına aktarımı sağlanmıştır. Aktarılan veriler istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde anlamlılık düzeyi olarak .05 alınmıştır. Araştırma çerçevesinde elde edilen veriler parametrik test varsayımını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Karşılayan verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır. 5’li Likert tipinden oluşan Öğretmen Adaylarının Gelecekte Derslerinde Bilişim Teknolojileri Kullanma Niyetlerini Belirlemek Amacıyla Oluşturulan ölçekte 1, 2, 3, 4, 5 numaralandırması yapılmıştır. Hangi aralığın hangi seviyede neticelendirildiğini belirlemek amacıyla matematiksel hesaplamalarla aralıklar ve cevaplama düzeyleri aşağıda belirtilen şekilde belirlenmiştir:

- 5,00 – 4,20: Kesinlikle katılıyorum
- 4,20 – 3,40: Katılıyorum
- 3,40 – 2,60: Kararsızım
- 2,60 – 1,80: Katılmıyorum
- 1,80 – 1,00: Kesinlikle Katılmıyorum

Öğretmen adaylarından elde edilen demografik veriler betimsel istatistik yöntemlerinden frekanslar elde edilerek açıklanmıştır. Öğretmen adaylarının cinsiyetine, bilgisayar sahibi olma durumlarına ve kaldıkları yerde internet erişimi olma durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla ilişkisiz örneklem için t-testi kullanılmıştır.

Bulgular

Katılımcıların gelecekteki derslerinde bilişim teknolojilerini kullanmaya yönelik niyetlerinin cinsiyet değişkenine göre sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Öğretmen Adaylarının Gelecekteki Derslerinde Bilişim Teknolojilerini Kullanmaya Yönelik Niyetlerinin Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	s	sd	t	p
Kadın	207	83.00	24.62	295	2.37	.018
Erkek	90	91.00	31.08			

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının gelecekteki derslerinde bilişim teknolojilerini kullanmaya yönelik niyetlerinin cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olduğu yorumlanabilir [$t(295)= 2.37, p< .05$]. Erkek öğretmen adaylarının gelecekteki derslerinde bilişim teknolojilerini kullanmaya yönelik niyetlerinin ortalaması $x=91.00$, kadın öğretmen adaylarının gelecekteki derslerinde bilişim teknolojilerini kullanmaya yönelik niyetlerinin ortalaması $x=83.00$ olarak görülmektedir. Buna bakılarak erkek öğretmen adaylarının gelecekteki derslerinde bilişim teknolojilerini kullanmaya yönelik niyetleri kadın öğretmen adaylarının gelecekteki derslerinde bilişim teknolojilerini kullanmaya yönelik niyetlerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Katılımcıların gelecekteki derslerinde bilişim teknolojilerini kullanmaya yönelik niyetlerinin bilgisayar sahibi olma durumuna göre sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3

Öğretmen Adaylarının Gelecekteki Derslerinde Bilişim Teknolojilerini Kullanmaya Yönelik Niyetlerinin Bilgisayar Sahibi Olma Durumuna Göre T Testi Sonuçları

Bilgisayar sahibi olma	N	\bar{X}	s	sd	t	p
Evet	279	85.96	27.48	295	1.37	.172
Hayır	18	77.00	14.40			

Tablo 3’te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmen adaylarının gelecekteki derslerinde bilişim teknolojilerini kullanmaya yönelik niyetlerinin bilgisayar sahibi olma durumuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [$t(295)= 1.37, p> .05$]. Bilgisayar sahibi olan öğretmen adaylarının gelecekteki derslerinde bilişim teknolojilerini kullanmaya yönelik niyetlerinin ortalaması $x=85.96$, bilgisayar sahibi olmayan öğretmen adaylarının gelecekteki derslerinde bilişim teknolojilerini kullanmaya yönelik niyetlerinin ortalaması ise $x=77.00$ olarak görülmektedir. Bu bilgiler ışığında bilgisayar sahibi olan öğretmen adaylarının gelecekteki derslerinde bilişim teknolojilerini kullanmaya yönelik niyetlerinin bilgisayar sahibi olmayan öğretmen adaylarının gelecekteki derslerinde bilişim teknolojilerini kullanmaya yönelik niyetlerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Katılımcıların gelecekteki derslerinde bilişim teknolojilerini kullanmaya yönelik niyetlerinin İnternet erişimine sahip olma durumuna göre sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4

Öğretmen Adaylarının Gelecekteki Derslerinde Bilişim Teknolojilerini Kullanmaya Yönelik Niyetlerinin İnternet Erişimine Sahip Olma Durumuna Göre T Testi Sonuçları

İnternet erişimine sahip olma	N	\bar{X}	s	sd	t	p
Evet	261	80.96	24.85	295	8.56	.000
Hayır	36	117.75	18.11			

Tablo 4’e bakıldığı zaman öğretmen adaylarının gelecekteki derslerinde bilişim teknolojilerini kullanmaya yönelik niyetlerinin internet erişimine sahip olma durumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu yorumlanabilir [$t(295)= 8.56, p< .05$]. İnternet erişimine sahip olma durumuna göre öğretmen adaylarının gelecekteki derslerinde bilişim teknolojilerini kullanmaya yönelik niyetlerinin ortalaması $x=80.96$, internet erişimine sahip olmama durumuna öğretmen adaylarının gelecekteki derslerinde bilişim teknolojilerini kullanmaya yönelik niyetlerinin ortalaması ise $x=117.75$ olarak görülmektedir. Elde edilen bu sonuçlara göre internet erişimine sahip olmayan öğretmen adaylarının gelecekteki derslerinde bilişim teknolojilerini kullanmaya yönelik niyetleri

internet erişimine sahip olan öğretmen adaylarının gelecekteki derslerinde bilişim teknolojilerini kullanmaya yönelik niyetlerine göre daha yüksek oluğu söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

Yapılan bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının gelecekteki derslerinde bilişim teknolojilerini kullanmaya yönelik niyetlerinin cinsiyet, bilgisayar sahibi olma ve kaldıkları yerde internet erişimi olma durumuna göre ölçmektir. Bu çalışma 297 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda bazı bulgular elde edilmiş ve ortaya çıkan bulgular tartışılarak yorumlanmaya çalışılmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının gelecekteki derslerinde bilişim teknolojilerini kullanmaya yönelik niyetlerinin cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirtilmektedir. Ortaya çıkan verilere göre erkek öğretmen adaylarının gelecekteki derslerinde bilişim teknolojilerini kullanmaya yönelik niyetleri kadın öğretmen adaylarının gelecekteki derslerinde bilişim teknolojilerini kullanmaya yönelik niyetlerine göre daha yüksek oluğu söylenebilir. Bu sonuca paralel olarak, bilişim teknolojileri ortamlarında elde edilen bilgilere göre erkeklerden alınan yarar ve kullanım kolaylığı kadınlara nazaran daha yüksek ve erkeklerin niyet üzerine öz yeterlilik düzeyi kadınlara oranla daha fazla olduğu belirtilmiştir (Ong ve Lai, 2006; Terzis ve Economides, 2011). Yapılan farklı bir çalışmada da sosyal etki, kullanım kolaylığı ve kolaylaştırıcı durumlar da erkeklerin daha pozitif olduğu ve erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere nazaran bilgi ve iletişim teknolojilerini kabul ve kullanım niyetlerinin daha etkili olduğu saptanmıştır (Avcu ve Gökdaş, 2012). Aynı şekilde diğer bir çalışmada erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre teknoloji kullanımının bütün boyutlarında daha yeterli olduğu tespit edilmiştir (Menzi, Çalışkan ve Çetin, 2012). Öte yandan yapılan bazı araştırmalara göre ise cinsiyetin bilişim teknolojileri kullanma niyetlerine herhangi bir etkisinin olmadığı ortaya konulmuştur (Baydaş, 2015). Öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği çeşitli araştırmalarda bulunmuştur (Karasakaloğlu ve ark., 2011; Çetin ve ark., 2012; Çetin ve Güngör, 2014). Diğer bir başka çalışmada ise öğretmen adaylarının bilişim teknolojilerini kullanım davranışları yapılan bir diğer çalışmaya göre kadınların erkek öğretmen adaylarına göre daha etik olduklarını gözlemlemiştir (Erdem, 2008).

Yapılan bu araştırmaya göre öğretmen adaylarının gelecekteki derslerinde bilişim teknolojilerini kullanmaya yönelik niyetlerinin bilgisayar sahibi olma durumuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu bilgiler ışığında bilgisayar sahibi olan öğretmen adaylarının gelecekteki derslerinde bilişim teknolojilerini kullanmaya yönelik niyetlerinin bilgisayar sahibi olmayan öğretmen adaylarının gelecekteki derslerinde bilişim teknolojilerini kullanmaya yönelik niyetlerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir. Erdem (2008) yaptığı çalışmada da öğretmen adaylarının bilişim teknolojileri kullanım davranışları bilgisayar sahibi olma veya olmama durumlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur. Aynı zamanda kişisel bilgisayara sahip olan öğretmen adaylarının bilgisayara sahip olmayan öğretmen adaylarından teknolojiye karşı tutum ve teknoloji yeterliliği açısından daha üstün oldukları belirtilmiştir (Menzi, Çalışkan ve Çetin, 2012).

Mevcut araştırmaya katılan öğretmen adaylarının gelecekteki derslerinde bilişim teknolojilerini kullanmaya yönelik niyetlerinin internet erişimine sahip olma durumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu yorumlanabilir. Ortaya çıkan bu sonuçlara göre internet erişimine sahip olmayan öğretmen adaylarının gelecekteki derslerinde bilişim teknolojilerini kullanmaya yönelik niyetleri internet erişimine sahip olan öğretmen adaylarının gelecekteki derslerinde bilişim teknolojilerini kullanmaya yönelik niyetlerine göre daha yüksek oluğu söylenebilir. Konuyla ilgili yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde farklı sonuçlar da ortaya çıktığını belirtilebilir. İnternet bağlantısına sahip olan öğretmen adaylarının internet bağlantısına sahip olmayan öğretmen adaylarına göre teknolojiye karşı tutum ve teknoloji yeterliliği açısından daha üstün oldukları belirtilmiştir (Menzi, Çalışkan ve Çetin, 2012). İnternet deneyimi daha fazla olan öğretmen adaylarının internet deneyimi daha az olan öğretmen adaylarından teknolojiye karşı daha pozitif tutum ortaya koyduğu saptanmıştır (C.-C. Tsai, Lin, M.-J. Tsai, 2001).

Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına göre uygulamacı ve araştırmacılar için bazı önerilerde bulunulabilir. Öğretmen adaylarının gelecekteki derslerinde bilişim teknolojileri kullanma niyetleriyle ilgili hizmet içi ve de öncesi eğitimin ne kadar gerekli olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bilgiler ışığında bu eğitimlere uygun derslerde bilişim teknolojilerinin farklı uygulamaları kullanılmalıdır (Baydaş, 2015). Kendine ait bilgisayarı olmayan öğretmen adaylarına öğretim gördükleri fakülte ve okullarda teknolojiyi daha rahat kullanmaları için uygun ortamlar oluşturularak eğitimde teknoloji kullanımını geliştirilebilir (Saygıner, 2016). Teknoloji ile ilgili erkek ve kadın öğretmen adayları arasında gözlenen farklılıkların ortadan kalması için fakültede yeni teknolojilerin

kullanmasını mecbur bırakan faaliyetlerde kadın öğretmen adaylarının daha fazla görevlendirilmesi aradaki farkı yok edebilir (Menzi, Çalışkan ve Çetin, 2012). Bu gibi çalışmalar için farklı illerde ve üniversitelerde bulunan eğitim fakültelerin de daha geniş kapsamlı olarak yapılabilir.

Kaynakça/References

- Akıncı, A., Seferoğlu, S.S. (2010). Bilişim Şuraları, Teknoloji Politikaları ve Eğitim. *Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, 10-12 Şubat 2010*, Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Akkoyunlu, B. (1995). Bilgi Teknolojilerinin Okullarda Kullanımı ve Öğretmenlerin Rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. S. 11.* 105-109.
- Avcu, D. Ü., Gökdaş, İ. (2012). İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Bilgi ve İletişim Teknolojilerine İlişkin Kabul ve Kullanım Niyetleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(1), 42-59.*
- Balkı, E. (2008). *Öğretmenlerin Bilişim Teknolojilerine İlişkin Alguları Ve Uygulamaları: Özel Konya Esentepe İlköğretim Okulu Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Baydaş, Ö. (2015) . *Öğretmen adaylarının gelecekteki derslerinde bilişim teknolojilerini kullanma niyetlerini belirlemeye yönelik bir model önerisi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Bilişim Şurası (2002). Eğitim Grubu Okulöncesi Eğitim, İlköğretim ve Ortaöğretim Alt Komisyonu Raporu, 8-10 Mayıs, Ankara.
- Çağlayan, C. (1997). Bilgi Teknolojileri Türkiye için Nasıl Bir Gelecek Hazırlamakta. *Türkiye is Bankası Kültür Yayınları.* s.16–17, Ankara.
- Çalışkan, E., Menzi, N., Çetin, O. (2012). Öğretmen Adaylarının Teknoloji Yeterlilikleri ile Teknolojiye Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki. *Elementary EducationOnline, 11(2).*
- Çetin, O., & Güngör, B. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayar öz-yeterlik inançları ve bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33(1).*
- Erdem, Z. (2008). *Öğretmen Adaylarının Bilişim Teknolojilerini Kullanmalarının Etik Açısından Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Fisher, A. (2000). *Coordinators Influencing Teachers*. 6 January, Washington D.C.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). The nature of qualitative research. How to design and evaluate research in education, Seventh edition. Boston: McGraw-Hill, 420.
- Hermans, R., Tondeur, J., van Braak, J., and Valcke, M. (2008). The impact of primary school teachers' educational beliefs on the classroom use of computers. *Computers & Education, 51*, 1499–1509.
- İmer, G. (2000). Eğitim Fakültelerinde Öğretmen Adaylarının Bilgisayara ve Bilgisayarı Eğitimde Kullanmaya Yönelik Nitelikleri. Anadolu Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir.
- Jonassen, D., Reeves, T. (1996). Learning With Technology: Using Computers As Cognitive Tools. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook Of Research On Educational Communications And Technology*, New York, Macmillan.
- Karasakaloğlu, N., Saracaloğlu, A. S. ve Uça, S. (2011). Türkçe Öğretmenlerinin Teknoloji Tutumları İle Bilgi Teknolojilerini Kullanma Düzeylerinin İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt 7, Sayı 2, Aralık 2011, ss.26-36*
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi (19. baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lever-Duffy, J., McDonald, J., Mizell, A. (2003). *Teaching and learning with technology*. Boston: Pearson Education.
- Menzi, N., Çalışkan, E., Çetin, O. (2012). Öğretmen Adaylarının Teknoloji Yeterliliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 2(1).*

- Ong, C. S., Lai, J. Y. (2006). Gender differences in perceptions and relationships among dominants of e-learning acceptance. *Computers in Human Behavior*, 22(5), 816–829.
- Peterson, R. A., Albaum, G., Munuera, J. L., Cunningham, W. H. (2002). Reflections on the use of instructional technologies in marketing education. *Marketing Education Review*, 12(3), 7-17.
- Rogers, E. M. (1995). *Diffusion Of Innovations*, 4th edition. New York: The Free Press.
- Saygıner, Ş. (2016). Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Yeterlilik Düzeyleri İle Teknolojiye Yönelik Algıları Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 35, 298-312.
- Şad, S.N., Nalçacı, Ö. İ. (2015). Öğretmen Adaylarının Bilgi ve İletişim Teknolojilerine Yönelik Yeterlilik Algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 11, Sayı 1, Nisan 2015, ss.177-197.
- Terzis, V., Economides, A. (2011). Computer based assessment: Gender differences in perceptions and acceptance. *Computers in Human Behavior*, 27(6), 2108–2122.
- Tondeur, J., Van Keer, H., van Braak, J., and Valcke, M. (2008). ICT integration in the classroom: challenging the potential of a school policy. *Computers & Education*, 51, 212-223.
- Tsai, C.-C., Lin, S. S. J. ve Tsai, M.-J. (2001). Developing an İnternet attitude scale for high school students. *Computers & Education*. 37 (1), 41-51.
- Turan, B., Haşit, G. (2014). Teknoloji Kabul Modeli ve Sınıf Öğretmenleri Üzerinde Bir Uygulama. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*. 6(1). 109-119.
- Uşun, S. (2000). *Dünyada ve Türkiye’de bilgisayar destekli öğretim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Ortaokul Öğrencilerinin Sanal Risk Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Veysel Bilal Arslankara ^{**1} ve Ertuğrul Usta ²

Öz

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin sanal ortamlara ilişkin risk algı düzeylerini belirlemek ve sanal risk algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenerek aralarında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya koymaktır. Çünkü sanal ortamlarda risk altında olan bireyler internet bağımlılığının vermiş olduğu fiziksel sorunların yanı sıra psikolojik, sosyal ve akademik bağlamda da birçok sorunla karşılaşmaktadır. Bu amaç doğrultusunda ortaokul öğrencilerinin sanal risk algılarının çeşitli demografik değişkenlere göre farklılaşma durumları tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu çerçevede araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır: cinsiyet, internete bağlanma sıklığı, sınıf seviyesi, okul türü ve yaş değişkenlerine göre ortaokul öğrencilerinde sanal risk algısı farklılaşmakta mıdır? Buna yönelik olarak bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından daha önce, lise öğrencilerinin sanal dünyaya ilişkin risk algılarını tespit edebilmek için geliştirilen Sanal Dünya Risk Algısı Ölçeği (SDRAÖ)'nin ortaokul kitlesine uyarlanmış formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler üzerinde yapılan analizler neticesinde şu sonuçlara ulaşılmıştır: ortaokul öğrencilerinin sanal risk algıları ile cinsiyetleri, okul türleri ve internete bağlanma sıklıkları arasında anlamlı bir farklılık olduğu; sınıf seviyesine ve yaşa göre herhangi bir farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler

Sanal risk algısı
Ortaokul öğrencileri
Sanal ortam
Sanal dünya
Risk

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi

08 Eylül 2019

Kabul Tarihi

06 Aralık 2019

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Investigation of Virtual Risk Perceptions of Secondary School Students in Terms of Various Variables

Abstract

The aim of this study is to determine the risk perception levels of secondary school students in relation to virtual environments and to investigate the relationship between virtual risk perceptions and various variables. Because individuals at risk in virtual environments face many problems in psychological, social and academic contexts as well as the physical problems caused by internet addiction. In line with this aim, differentiation situations of secondary school students' perceptions of virtual risk according to various demographic variables will be tried to be determined. In this context, the following questions will be sought in the research: Does the perception of virtual risk differ in secondary school students according to gender, frequency of internet connection, grade level, type of school and age variables? In this study, the form of the Virtual World Risk Perception Scale (VWRPS), which was developed by the researchers in order to determine the perceptions of high school students about the virtual world, was used as a data collection tool. As a result of the analyzes conducted on the data obtained, it was concluded that there is a significant difference between the perceptions of secondary school students' virtual risk and their gender, school types and frequency of internet connection; It was determined that there was no differentiation according to class level and age.

Keywords

Virtual risk perception
Middle school
students
Virtual environment
Virtual World
Risk

Article Info

Received

September 08, 2019

Accepted

December 06, 2019

Article Type

Research Paper

Atf/Cite: Arslankara, V. B. ve Usta, E. (2019). Ortaokul öğrencilerinin sanal risk algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [Investigation of virtual risk perceptions of secondary school students in terms of various variables]. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi/Journal of Information and Communication Technologies*, 1(1), 24-40.

**** Sorumlu Yazar/Corresponding Author:** vbilalarslankara@gmail.com

¹ <https://orcid.org/0000-0002-9062-9210>, Bilişim Teknolojileri Öğretmeni, Sakarya Akyazı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Sakarya/Türkiye,

² <https://orcid.org/0000-0001-6112-9965>, Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya/Türkiye,

Extended Abstract

Introduction

Although more than half of the world's population is close to 8 billion internet users, half of them are social media users, and nearly 4 billion people are mobile technology users, although virtual environments have been in human life for a short period of time, as a result of the dependency spread with social media culture. The time spent by individuals on the Internet is increasing day by day. Because people meet many of their daily needs through internet and social media and exhibit their activities here (Anklam, 2009; Komito & Bates, 2009; Lee & Cho, 2011).

In the age of technology, which is embraced all around the digitalizing world, individuals are allowed to use sms, whatsapp, blog, forum, wiki, etc. The use of many tools or services in a common and disturbing way, such as their use, connecting to chat rooms, and allowing social media (Facebook, Twitter, Snapchat, etc.) to share all kinds of information, images or videos. caused it to enter. This concept regarding virtual worlds (virtual environments) that are not completely independent of the traditional risk in individuals' social lives appears as the perception of virtual risk.

The widespread use of information technologies tools and applications and the increase in the breadth of transportation in individual contexts, as well as the use of these technologies in educational institutions to support learning processes, become an indispensable element for students. In this context, the damages that may arise with this unlimited use of information technologies can be a threat to the students who are still in their developmental stages. In the age when computers or mobile devices are now meaningless without internet, human mind harassment behaviors such as internet addiction and psychological pressure felt especially on sharing platforms are also seen as problem areas based on virtual risk perception information technologies in school age individuals. The perception of virtual risk in the context of internet or social media addiction requires subject to be examined in our social processes due to the widespread use of information technologies and decreasing age of use. Considering the recent studies, internet addiction (Balcı & Gülnar, 2009; Beranuy, Oberst, Carbonell & Chamarro, 2009; Günüş & Kayri, 2010; Gökçearsan & Günbatar, 2012), cyber bullying (Tokunaga, 2010), virtual loneliness (Clayton) , Osborne, Miller & Oberle, 2013; Bonanno & Hymel, 2013; Çelen, Çelik & Seferoğlu, 2017), trust in virtual environments (Arslankara & Usta, 2019) and new literacy (Akkoyunlu & Yılmaz Soylu, 2010; Üstündağ, Güneş & Bahçivan) , 2017) and diversified and increased depending on the importance of this field.

The era we are in; information age, information age, internet age, information society. With the rapid development of information and communication technologies, it has brought many radical changes from simple habits to political changes in individual and social life as a result of the many opportunities offered by its increasing use in every field. Research on the subject and the events reflected in the media internet / mobile phone, etc. It shows that abuse of information / communication tools is a tool for a series of problems ranging from a simple feeling of ill to fights resulting in death. Especially named as z and alpha generation (Tarhan, 2019; Kleinschmit, 2019) children and adolescents' widespread use of the internet, internet addiction, gambling, fraud, cyber bullying and so on risks. In addition, these individuals try to meet all their needs through mobile devices and social networks and degenerate themselves from social environments (Franchina et al. 2018). In this context, examining the virtual risk perception factor of secondary school students according to their internet usage habits constitutes the main subject of the research. In this respect, the differentiation situations of virtual risk perceptions of secondary school students according to their internet usage status are also discussed.

As discussed in almost every aspect, the internet and technology-based developments are settled within a society, and the most open to this is the youth of that society. According to age-related usage statistics, it is seen that individuals' access to virtual environments is constantly increasing as an indispensable activity of daily living for individuals from very young ages in the context of scientific research conducted in social networks (We are Social, 2019). The situation in our country is in parallel with the situation in the world. TUIK Household 2012, 2015, 2018 reports indicate this situation (TUIK, 2019). At this point, when considering the link between sociology of society and virtual risks, the most important dimension should be the prioritization of the most dynamic population of the youth. Because it is seen that virtual environments change existing social or cultural habits with their own dynamics; The changing self-perception and social relations that have changed with new friends or shares have opened new windows in life and continue to open them. Therefore, it is necessary to address these new dynamics created by virtual environments within the scope of risk. Because risk is an advantage and disadvantage, threat and opportunity, danger and opportunity (Arslankara & Usta, 2018), is a concept that consists of two dimensions considered together with danger and opportunity (Giddens, 2000). Therefore, it is of utmost importance that the habits of the students, who are always intertwined with virtual risks, be controlled and followed up by their parents.

It is possible to state that internet addiction and problems arising from problematic use of the internet is an increasing problem in our country (Nalwa & Anand, 2003; Işık, 2007; TÜİK, 2019). Dependence on digital is a problem for individuals in every segment of society, especially for young people. It is very important to know what methods should be applied in order to reduce and eliminate addiction through scientific researches and examinations.

This research; As it is one of the first studies that investigate secondary school students' perceptions of virtual risk in terms of different variables and investigates these relationships, virtual environments (internet addiction, cyber bullying, cyberbullying, internet virtual loneliness, new literacy).

In this study, which aims to examine the virtual risk perception of secondary school students and develops suggestions in this direction, it is aimed to help both teachers and parents and to shed light on the results of this study. The aim of this study was to investigate the risk perceptions of secondary school students in virtual environments and to determine their differentiation according to various demographic characteristics.

In the light of all these contexts, the aim of this study is to investigate the risk perceptions of secondary school students in virtual environments and to determine their differentiation according to various demographic characteristics. The basic question that is sought in order to achieve this goal is as follows:

1. What are the virtual risk perception levels of secondary school students?
2. Do the levels of virtual risk perception of secondary school students vary according to gender, age, grade level, type of school and frequency of internet use?

Method

The research was carried out according to relational survey model which is one of the general survey model types. Secondary schools in Ağrı province were determined as the research population and the research was conducted on 261 students attending various secondary schools in Ağrı in the spring semester of 2017-2018.

Research Design

The research was designed according to relational survey model which is one of the general survey model types. The screening models aim at collecting and analyzing data to determine the characteristics of a group. The aim of this study was to determine the level of virtual risk perception of secondary school students for which variables and this method was chosen.

Universe and Sample

The universe of secondary research in Turkey 5th, 6th, 7th and 8th grade students. The accessible universe consists of 5th, 6th, 7th and 8th grade students in Ağrı. The sample of the study was determined by easy sampling method which is one of the non-probable sampling methods. Therefore, the sample of the study consists of 261 students studying in 5th, 6th, 7th and 8th grades in 3 different types of secondary schools in Ağrı. The distribution of students according to gender and class is given in Table 1.

Table 1
Distribution of the study group by gender and grade levels

Class level	Female	Male	Total
5	35	45	80
6	37	54	91
7	26	25	51
8	15	24	39
Total	113	148	261

Data Collection Tools

The data of this research was obtained by the help of two-part questionnaire developed by the researchers. The first part of the questionnaire contains questions developed to learn the basic demographic variables (gender, age, grade level, etc.). In the second part, the following scale, which was developed by the researchers, was used to measure the virtual risk perception levels of secondary school students.

Virtual World Risk Perception Scale

It was collected by using the version of the Virtual World Risk Perception Scale developed by Arslankara and Usta (2018) for high school students adapted to the secondary school level (Arslankara and Usta, in press).

Virtual World Risk Perception (VWRP) Scale (original scale) can give valid and reliable scores with 26 items, combined scale and 5 sub-dimensions. The scale adapted to the secondary school level consists of 23 items with the same factor structure as the original scale. Therefore, combined scale scores can be used to measure the level of risk perception of secondary school students in general regarding the virtual world. In addition, sub-dimension scores can be used to measure perceptions of middle school students about virtual corruption, virtual wear, virtual opportunity, virtual opportunity and virtual awareness levels.

Data Collection Process

In the research, the data were collected by researchers from 261 students studying in three different school types in Ağrı in the spring semester of 2017-2018 academic year. why this measurement was made, the purpose of which the students were consulted, the contributions of the research results were provided and motivation was provided, and each student filled the questionnaire form online within the course hours in the information technologies laboratories of the schools.

Data analysis

Whether the virtual risk perception scores of secondary school students show normal distribution, Kurtosis - Skewness values were examined and homogeneity of the data was tested to provide one-way analysis of variance. Independent group t test was used to determine whether the virtual world risk perception scale scores of the students in the sample differed according to gender variable; Tukey HSD and Tamhane tests were used to determine whether the difference was in favor of one-way analysis of variance (ANOVA), or one-way analysis of variance (ANOVA) to determine whether the difference was in favor of the group. .

The data obtained were analyzed in SPSS 25 software, the significance was tested at minimum $p < 0.05$ level and the findings were presented in the form of tables for the purposes of the research.

Findings

Firstly, the reliability analysis of the scale was performed on the obtained data. Reliability coefficient Cronbach alpha coefficient $\alpha = 0.87$.

In the following headings, descriptive findings and inferential statistics findings of the students in the research group are given..

Findings on Demographic Variables

In this section, some of the information obtained from the personal information form of secondary school students has been evaluated. Taking into consideration their answers to the personal information form; frequency and percentage distributions of gender-age, grade level-school type information are given.

The necessary information regarding the demographic data obtained from the study group is tabulated and presented below.

Table 2
Frequency and Percentage Distributions for Gender-Age Variables

		Age			Total	
		11-12	13-14	15 and above		
Gender	Male	f	75	59	9	143
		%	52,3%	41,1%	6,5%	100,0%
	Female	f	79	36	3	118
		%	67,0%	30,1%	2,8%	100,0%
Total		f	154	95	12	261
		%	59,0%	36,2%	4,9%	100,0%

When Table 2 is examined, it is seen that the majority (59%) of the students in the study group are between the ages of 11-12 and the majority of the students included in the study (67%) are female students.

Table 3
Frequency and Percentage Distributions for Class Level-School Type Variables

		School type			Total	
		Normal	Religious program	Language weighted		
Class	5	f	11	20	49	80
		%	13,3%	25,0%	61,7%	100,0%
	6	f	15	76	0	91
		%	16,9%	83,1%	0,0%	100,0%
	7	f	11	40	0	51
		%	21,1%	78,9%	0,0%	100,0%
	8	f	5	34	0	39
		%	13,8%	86,2%	0,0%	100,0%
Total		f	42	170	49	261
		%	16,2%	66,3%	17,5%	100,0%

Table 3 shows the comparison of school types and class levels of the students in the study group in a cross-table. According to this study, it is seen that the students were imam hatip secondary school (66.3%), language-based secondary school (17.5%) and normal secondary school (16.2%), respectively.

On the other hand, when the grade levels of the students were examined, it was determined that the students in the study were studying at the 5th grade (80 people), 6th grade (91 people), 7th grade (51 people) and 8th grade (39 people) levels..

Table 4
Frequency and Percentage Distributions for Frequency of Internet Use

		Frequency of Internet use					Total	
		Very rare	Less than 1 hour per day	1-2 hours per day	3-4 hours a day	5 hours or more per day		
The most important purpose of being online	Education	f	25	69	33	9	3	140
	Research	%	18,2%	49,3%	23,4%	6,7%	2,4%	100,0%
	Dating Chat	f	3	11	13	12	3	43
		%	7,8%	26,6%	29,7%	28,1%	7,8%	100,0%
	Game	f	3	11	11	6	9	40
	Entertainment	%	8,3%	26,7%	26,7%	15,0%	23,3%	100,0%
	Shopping	f	1	11	6	5	3	25
	News Tracking	%	2,6%	42,1%	23,7%	21,1%	10,5%	100,0%
	Other	f	1	3	5	2	1	13
		%	10,5%	21,1%	42,1%	15,8%	10,5%	100,0%
Total		f	33	104	68	35	21	261
		%	12,8%	40,0%	25,9%	13,3%	7,9%	100,0%

In Table 4, the information about how the internet is used and the purposes of using the internet are determined. Accordingly, it is seen that 140 students use the internet for education and research purposes, 43 students for acquaintance and chat, 40 students for gaming and shopping, 25 students for news tracking and 13 students for other purposes.

On the other hand, when the frequency of internet use is examined, it is observed that 40% of the students in the sample use the internet less than 1 hour a day, 25.9% use the internet 1-2 hours a day, approximately 13% use the internet very rarely and the other 13%. and internet use was used for 3-4 hours a day.

Findings Regarding Virtual Risk Perception Levels

Arithmetic mean, standard deviation values and other inferential findings related to virtual world risk perception total score and factors are given in the tables below.

Table 5
Virtual World Risk Perception Scale Scores

	N	Mean	Standard deviation
VWRPS	261	69,0000	14,34132
Virtual corruption	261	15,4212	4,88926
Virtual fraying	261	12,7311	5,91325
Virtual facility	261	10,5370	4,15324
Virtual opportunity	261	15,4111	3,07852
Virtual awareness	261	11,6254	4,01759

As can be seen in Table 5, it is seen that the average score of the students in the sample taken from the Virtual World Risk Perception Scale is $X = 69.00$ and the standard deviation is $ss = 14.34$. The mean and standard deviation of the scale according to the factors for virtual corruption $X = 15.42$, $ss = 4.88$; for virtual fraying $X = 12.73$, $ss = 5.91$; for virtual facility $X = 10.53$, $ss = 4.15$; $X = 15.41$, $ss = 3.07$ for virtual opportunity and $X = 11.62$, $ss = 4.01$ for virtual awareness.

Table 6
Results of Virtual World Risk Perception t-Test by Gender of Students

	Gender	N	X	ss	Levene Test (p)	t	Sd	p
VWRP	Female	113	68.12	15.85	.160	2.87	259	.001
	Male	148	73.17	13.92				

A statistically significant difference ($p < .05$) was found according to the Virtual World Risk Perception Score ($t_{(259)} = 2.87$) according to the gender of the students participating in the research. The risk perception scores of male students ($X = 73.17$) were higher than female students ($X = 68.12$).

Table 7
Results of One-Way ANOVA of Virtual World Risk Perception Scores According to Age of Students

	Age	N	X	ss	Levene Test (p)	sd	Sum of Squares	Average Squares	f	p	
VWRP	11-12	154	68.02	14.99	.077	Groups Between groups	2	16.3153	8.157	.029	.953
	13-14	95	70.08	15.87							
	≥15	12	69.00	11.02							
Total		261	69.00	14.34		260	91472.00				

According to the results of one-way analysis of variance (ANOVA) test showing whether the virtual world risk perceptions of secondary school students differ according to age; It was found that age-related scores did not differ statistically in the sample group where no measured factors were measured.

Table 8
One-Way ANOVA Results of Virtual World Risk Perception Scores by Students' Class Level

	Class	N	X	ss	Levene Test (p)	sd	Sum of Squares	Average Squares	f	p	
VWRP	5	80	68.49	15.13	.758	Groups Between groups	3	973.256	324.41	1.29	.352
	6	91	68.13	15.47							
	7	51	69.51	15.52							
	8	39	69.91	15.75							
Total		261	69.00	14.34		260	93442.00				

According to the results of one-way analysis of variance (ANOVA) test, which shows whether virtual world risk perceptions of secondary school students differ according to grade level; It was found that the scores related to class level did not differ statistically in the sample group where no measured factors were applied.

Table 9

One-Way Analysis of Variance (ANOVA) Results of Virtual World Risk Perception Scores by Students' Frequency of Internet Use

	<i>Time</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>	<i>Levene Test (p)</i>	<i>sd</i>	<i>Sum of Squares</i>	<i>Average Squares</i>	<i>f</i>	<i>p</i>
VWRP	Rare	33	69.04	17.32	.256	4	4752.513	1188.12	4.27	.000
	< 1 hour	104	65.70	14.91						
	1-2 hours	68	65.39	14.07						
	3-4 hours	35	68.37	14.04						
	>5 hours	21	76.16	15.62						
Total		261	69.00	14.34		260	93205.00			

As it is seen in Table 9, a statistically significant difference was found in the virtual world risk perception score ($F_{(4,256)} = 4.27$) of the students as a result of the one-way analysis of variance (ANOVA) based on the time spent on the internet ($p < .05$). Tukey and Gabriel tests were used to determine the frequency of use in favor of the difference. According to this, students who spend 5 hours or more daily on the internet have a statistically significant difference in virtual world risk perception levels compared to individuals using internet for 1-2 hours or less. high.

Table 10

Results of One-Way ANOVA of Virtual World Risk Perception Scores by Type of School Students Studied

	<i>School</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>	<i>Levene Test (p)</i>	<i>sd</i>	<i>Sum of Squares</i>	<i>Average Squares</i>	<i>f</i>	<i>p</i>
VWRP	Normal	42	65.32	14.76	.480	2	2997.135	1498.567	5.61	.001
	Religious	170	69.39	15.21						
	Language	49	72.37	14.96						
Total		261	69.00	14.34		260	91942.000			

According to the results of ANOVA analysis according to the type of school students studied, there was a statistically significant difference in virtual world risk perception score ($F_{(2,258)} = 5.61$) ($p < .05$). Tukey and Gabriel tests, one of the multiple comparison tests, were used for the virtual world risk perception scores in order to find out which areas the difference was found in the difference scores. According to this, virtual world risk perceptions of middle school students with normal education programs were significantly higher than those of with religious program middle school students.

Conclusion and Discussion

In this study, a descriptive research study was conducted in order to determine the level of virtual risk perception of secondary school students and the results were reached: According to the students, virtual risk perception levels are quite high. In terms of factors, virtual corruption is the highest factor and virtual opportunity is the lowest factor. In summary, although the levels of virtual risk perceptions are quite high, it can be said that perceptions of virtual possibilities are quite low compared to others. This finding is consistent with the results of the study conducted by Arslankara and Usta (2018) to determine the virtual risk perceptions of high school students.

This study found that half of high school students' perceptions about virtual risks were high and the other half were medium. In general, virtual risk factors that have the lowest average of students are virtual possibilities and virtual awareness; the highest perception was directed towards virtual corruption.

When the variables predicting the perception of virtual risk, gender, frequency of internet usage and school type were found to be significant predictors. According to this, it is observed that the risk behaviors of female students are higher than male students, the awareness of students who spend more time with internet and mobile technologies compared to their peers has increased positively in relation to the risks in the virtual environments and that the type of school is correctly adjusted according to the requirements of the curriculum. It can be said that they have the right learning experiences by spending time. In this respect, it is thought that individuals who are aware of the dangers of information and communication technologies or who have been bullied or attacked via internet and computer have a high level of sensitivity to virtual risk. However, it is revealed that male students are exposed to more crime than female students and their perceptions of danger are higher. Finally, it is seen that female students are more sensitive than male students in virtual risk sensitivity. Research supports that males exhibit more problematic internet use than women (Ayas & Horzum, 2011; Çelik & Odacı, 2012). Regarding the frequency of internet use, it is thought that parents should be allowed to the extent that they do not affect the physical and psychological development of the students.

As a result of the analysis of students' ages, it was observed that there was no change in virtual risk perception levels as the age of the students increased and the grade level increased. Orhan and Akkoyunlu (2004), on the contrary, determined that problematic internet usage increased with age. In some studies, it has been concluded that problematic internet use decreases with increasing class level (Günüç, 2009; İnan, 2010).

In addition to the advantages of technological tools, it is important for young people to know the dangers posed by them. Virtual bullying is more common in the home because of the incidence of these incidents, families have more duties. Especially when it is thought that the projects based on the use of technology in schools are widespread and every student will have a tablet computer, it is very important to give information about the use of these tools while giving trainings for the purpose (Ayas & Horzum, 2011).

In this research, studies that reveal the purposes of using more in-depth tools and the conditions under which information security occurs most often can be conducted in order to examine the reasons why secondary school students are more likely to exhibit risky behaviors than other areas.

Again, it is thought that there will be problems about information security when the average internet usage time of secondary school students exceeds 1 hour. If the internet is used for more than 1 hour, it may be beyond the intended use. In this respect, internet usage hours can be controlled with special protection programs in the home, school and internet cafes where students use the internet.

This study was conducted to investigate the awareness of virtual risk perception of secondary school students. Consistency of the results can be compared by selecting different samples in future researches.

Studies on virtual risk perception can be conducted to measure not only young people, but also adults, especially companies and public employees.

Giriş

8 milyara yakın dünya nüfusunun yarısından fazlasının internet kullanıcısı, yarısına yakınının da sosyal ortam kullanıcısı ve yine 4 milyara yakın kişinin mobil teknoloji kullanıcısı olduğu günümüzde, sanal ortamlar insan yaşamında her ne kadar kısa bir süredir yer alıyor olsa da sosyal medya kültürü ile birlikte yayılan bağımlılık neticesinde bireylerin internette geçirdiği süreler her geçen gün artış göstermektedir. Çünkü insanlar gündelik yaşantılarına dair birçok ihtiyacını internet ve sosyal medya aracılığıyla karşılamakta ve faaliyetlerini burada sergilemektedir (Anklam, 2009; Komito ve Bates, 2009; Lee ve Cho, 2011).

Dijitalleşen dünyanın her yanı sardığı teknoloji çağında, bireylerin sms, whatsapp, blog, forum, wiki vs. kullanımları, sohbet (chat) odalarına bağlanmaları, sosyal medyanın (Facebook, Twitter, Snapchat vb.) her türlü bilgi, görsel ya da video paylaşımına müsaade etmesi gibi daha birçok araç ya da servisin yaygın ve rahatsız edici bir şekilde kullanılması yeni bir kavramın daha alanyazına girmesine neden olmuştur. Bireylerin sosyal hayatlarında var olan geleneksel riskten tamamen bağımsız olmayan sanal dünyalara (sanal ortamlara) ilişkin bu kavram sanal risk algısı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bilişim teknolojileri araç ve uygulamalarının yaygın kullanımının ve ulaşım genişliğinin bireysel bağlamda hızla artmasının yanı sıra eğitim kurumlarında da öğrenme süreçlerini destekleyici olarak kullanılması, bu teknolojiler öğrenciler için de vazgeçilmez bir unsur haline almaktadır. Bu çerçevede bilişim teknolojilerinin bu sınırsız kullanımıyla birlikte ortaya çıkabilecek zararlar, gelişim dönemlerini henüz sürdürmekte olan öğrenciler için de birer tehdit unsuru olabilmektedir. Bilgisayarların ya da mobil cihazların artık internetsiz olarak anlamsızlaştığı çağımızda internet bağımlılığı ve internet üzerinde özellikle paylaşım platformlarında hissedilen psikolojik baskı gibi insan zihnini taciz edici davranışlar diğer bir ifadesiyle sanal risk algısı bilişim teknolojilerine dayalı sorun alanları olarak okul çağındaki bireylerde de ortaya çıkmaktadır. İnternet ya da sosyal medya bağımlılığı özelinde sanal risk algısı, bilişim teknolojilerinin yaygınlaşması ve kullanım yaşının düşmesine bağlı olarak toplumsal süreçlerimizde incelenmesi gereken konular olmayı gerektirmektedir. Son zamanlarda yapılan çalışmalar dikkate alındığında internet bağımlılığı (Balcı ve Gülnar, 2009; Beranuy, Oberst, Carbonell ve Chamarro, 2009; Günüş ve Kayri, 2010; Gökçearslan ve Günbatar, 2012), siber zorbalık (Tokunaga, 2010), sanal yalnızlık (Clayton, Osborne, Miller ve Oberle, 2013; Bonanno ve Hymel, 2013; Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2017), sanal ortamlarda güven (Arslankara ve Usta, 2019) ve yeni okuryazarlıklar (Akkoyunlu ve Yılmaz Soylu, 2010; Üstündağ, Güneş ve Bahçivan, 2017) gibi çalışmaların bu alanın önemine bağlı olarak çeşitlendiği ve arttığı görülebilmektedir.

İçinde bulunduğumuz çağ; bilgi çağı, bilişim çağı, internet çağı, bilgi toplumu şeklinde ifade edilmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızlı gelişimiyle birlikte her alanda hızla artan kullanımıyla sunulan birçok imkan neticesinde bireysel ve toplumsal yaşamda basit alışkanlıklardan politik değişimlere kadar birçok köklü değişimleri de beraberinde getirmiştir. Konu ile ilgili alanyazın araştırmaları ve medyaya yansıyan olaylar internet/cep telefonu vb. bilişim/iletişim araçlarının kötüye kullanımının, basit bir kendini kötü hissetmekten ölümlü sonuçlanan kavgalara kadar bir dizi sorunun aracı olduğunu göstermektedir. Özellikle z ve alfa kuşağı olarak isimlendirilen (Tarhan, 2019; Kleinschmit, 2019) çocuk ve genç bireylerin yaygın internet kullanımı, internet bağımlılığı, kumar, dolandırıcılık, siber zorbalık vb. risklerle karşı karşıya gelmelerine neden olmaktadır. Ayrıca bu bireyler tüm gereksinimlerini mobil cihazlar ve sosyal ağlar aracılığıyla gidermeye çalışmakta ve sosyal ortamlardan kendilerini yozlaştırmaktadırlar (Franchina vd. 2018). Bu bağlamda ortaokul öğrencilerinin sanal risk algısı faktörünün öğrencilerin internet kullanım alışkanlıklarına göre incelenmesi araştırmanın temel konusunu oluşturmaktadır. Bu doğrultuda ortaokul öğrencilerinin internet kullanım durumlarına göre sanal risk algılarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşma durumları da ele alınmaktadır.

Hemen her unsurda ele alındığı üzere, internet ve teknoloji tabanlı gelişmeler de bir toplumun içerisinde yerleşirken buna en açık kesim o toplumun gençliğidir. Bireylerin sanal ortamlara erişimlerinin, sosyal ağlar özelinde yapılan bilimsel araştırmalar çerçevesinde yaşa bağlı kullanım istatistiklerine göre çok küçük yaşlardan itibaren bu ortamların bireyler açısından adeta vazgeçilmez birer günlük yaşam aktivitesi olarak sürekli bir artış içerisinde olduğu görülmektedir (We are Social, 2019). Ülkemizde de durum dünya genelindeki durum ile paralel bir seyir izlemektedir. TÜİK Hanehalkı 2012, 2015, 2018 raporları bu durumu göstermektedir (TÜİK, 2019). Bu noktada toplum sosyolojisi ve sanal riskler arasındaki bağ ele alınırken dikkat edilmesi gereken en önemli boyut toplumun en dinamik kitlesi olan gençlerin öncelenmesi olmalıdır. Çünkü sanal ortamların var olan toplumsal ya da kültürel alışkanlıkları kendi dinamikleri ile değiştirdiği görülmekte; yeni arkadaşlıklar veya paylaşımlarla değişen benlik algısı ve toplumsal ilişkiler yaşam içerisinde yepyeni pencereler açmış ve açmaya devam etmektedir. Dolayısıyla sanal ortamların yaratmış olduğu bu yeni dinamikleri risk kapsamında ele almak gerekmektedir. Çünkü risk avantaj ile dezavantajı, tehdit ile fırsatı, tehlike ile olanağı kapsayan (Arslankara ve Usta, 2018), tehlike ve fırsat ile birlikte düşünülen iki boyuttan oluşan bir kavramdır (Giddens, 2000). Dolayısıyla sanal risklerle her an iç içe olan öğrencilerin sanal ortamlara yönelik alışkanlıklarının özellikle ebeveynleri tarafından kontrol ve takibinin yapılması büyük önem arz etmektedir.

Dünya genelinde yapılan bilimsel araştırmalar incelendiğinde internet bağımlılığının ve internetin problemleri kullanımından meydana gelen sorunların ülkemiz özelinde de git gide artış gösteren bir problem durumu olduğunu ifade etmek mümkündür (Nalwa ve Anand, 2003; Işık, 2007; TÜİK, 2019). Dijitale olan bağımlılık, toplumun her kesimindeki bireyler açısından, özellikle de küçük yaşta bireyler için bir problemdir. Bağımlılık sorunsalının yapılacak bilimsel araştırma ve incelemelerle bağımlılığı azaltmak ve gidermek adına uygulanması gereken yöntemlerin neler olması gerektiği konusu son derece önem arz etmektedir.

Bu araştırma; ortaokul öğrencilerinin sanal risk algılarını farklı değişkenler açısından ölçerek bu ilişkileri araştıran ilk çalışmalardan biri olması sebebiyle özgün, sanal ortamlarda var olan risklere ilişkin farkındalığa yönelik ölçüm yapması ve sanal ortamların tehdit ve fırsat yönlerine dikkat çekmesi açısından gerekli, sanal ortamlar (internet bağımlılığı, siber zorbalık, sanal yalnızlık, yeni okuryazarlıklar) gibi giderek önemini daha da belli eden konuları içermesi açısından güncel olarak ifade edilebilir.

Ortaokul öğrencilerinin sanal risk algısını incelemeyi amaçlayan ve bu doğrultuda öneriler geliştiren bu çalışma ile gerek öğretmenlere gerek velilere yardımcı olunması, bu çalışma sonuçlarının onlara ışık tutması amaçlanmıştır. Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin sanal ortamlarda hissettikleri risk algılarını inceleyerek çeşitli demografik özelliklere göre farklılaşma durumlarını tespit edilmeye çalışılmıştır.

Tüm bu bağlam ışığında bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin sanal ortamlarda hissettikleri risk algılarını inceleyerek çeşitli demografik özelliklere göre farklılaşma durumlarını tespit etmeye çalışılmaktadır. Bu amaca ulaşmada cevap aranan temel soru şu şekildedir:

1. Ortaokul öğrencilerinin sanal risk algısı düzeyleri nasıldır?
2. Ortaokul öğrencilerinin sanal risk algısı düzeyleri;
 - a. cinsiyete,
 - b. yaşa,
 - c. sınıf seviyesine,
 - d. okul türüne
 - e. internet kullanım sıklığına göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma, genel tarama modeli türlerinden ilişkisel tarama modeline göre yürütülmüştür. Araştırma evreni olarak Ağrı ilinde bulunan ortaokullar belirlenmiş ve araştırma 2017-2018 bahar yarıyılında Ağrı'daki çeşitli ortaokullarda okuyan 261 öğrenci üzerinde yapılmıştır.

Araştırmanın Deseni

Araştırma genel tarama modeli türlerinden ilişkisel tarama modeline göre desenlenmiştir. Tarama modelleri bir gruba bağlı özelliklerin belirlenmesi için veri toplanmasını ve analiz edilmesini amaçlar. Bu araştırmanın amacı da ortaokul öğrencilerinin sanal risk algısı düzeylerinin hangi değişkenlere yönelik ne düzeyde olduğunun ortaya çıkarılması olduğundan dolayı bu yöntem seçilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye'deki ortaokul 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Ulaşılabilir evrenini ise Ağrı ilindeki 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme olasılıklı olmayan örneklem çekme yöntemlerinden kolay örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Dolayısıyla araştırmanın örneklemini Ağrı ilinde bulunan 3 farklı ortaokul türünde 5., 6., 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören 261 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin cinsiyet ve sınıflara göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1
Çalışma grubunun cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre dağılımı

Sınıf düzeyi	Kadın	Erkek	Toplam
5	35	45	80
6	37	54	91
7	26	25	51
8	15	24	39
Toplam	113	148	261

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen iki bölümden oluşan anket yardımıyla elde edilmiştir. Anketin ilk bölümünde öğrenciye ilişkin temel demografik değişkenlerin (cinsiyet, yaş, sınıf seviyesi vb.) öğrenilmesi amacıyla geliştirilen sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise ortaokul öğrencilerinin sanal risk algı düzeylerinin ölçülmesi amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan aşağıdaki ölçekten yararlanılmıştır.

Sanal Dünya Risk Algısı Ölçeği. Arslankara ve Usta (2018) tarafından lise öğrencileri için geliştirilen Sanal Dünya Risk Algısı Ölçeği'nin ortaokul düzeyine uyarlanan sürümü kullanılarak toplanmıştır (Arslankara ve Usta, baskıda). Sanal Dünya Risk Algısı (SDRA) Ölçeği (orijinal ölçek) 26 madde, birleşik ölçek ve 5 alt boyutu ile geçerli ve güvenilir puanlar verebilmektedir. Ortaokul düzeyine uyarlanan ölçek ise orijinal ölçek ile aynı faktör yapısına sahip 23 maddeden oluşmaktadır. Bu nedenle, birleşik ölçek puanları ile ortaokul öğrenimi gören öğrencilerin genel olarak sanal dünyaya ilişkin risk algı düzeylerinin ölçülmesi amacıyla kullanılabilir. Bunun yanında alt faktör puanları ile ortaokul öğrencilerinin “sanal yozlaşma”, “sanal yıpranma”, “sanal olanak”, “sanal fırsat” ve “sanal farkındalık” düzeylerine ilişkin algılar ölçülebilir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada veriler, 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılı döneminde Ağrı ilinde üç farklı okul türünde öğrenim görmekte olan 261 öğrenciden araştırmacılar tarafından bizzat her sınıf ortamında; bu ölçümün neden yapıldığı, hangi amaç doğrultusunda öğrencilerin görüşlerine başvurulduğu, araştırma sonucunun sağlayacağı katkılara ilişkin bilgiler verilip konuya ilişkin motivasyon sağlanarak, okulların bilişim teknolojileri laboratuvarlarında her öğrencinin çevrimiçi yöntemlerle bir ders saati süresi içerisinde anket formunu doldurması sağlanmıştır.

Veri Analizi

Ortaokul öğrencilerinin sanal risk algısı puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği Basıklık – Çarpıklık (Kurtosis - Skewness) değerleri incelenmiş, tek yönlü varyans analizi varsayımlarını sağlamak adına verilerin homojenliği test edilmiştir. Örneklemi oluşturan öğrencilerin Sanal Dünya Risk Algısı Ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız grup t testi; yaş, sınıf, okul türü ve interneti kullanma sıklığı değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), tek yönlü varyans analizi (ANOVA) neticesinde gruplar arasında fark bulunduğu, farkın hangi grup lehine olduğunu belirlemek için Tukey HSD ve Tamhane testlerinden yararlanılmıştır.

Elde edilen veriler SPSS 25 yazılımında çözümlenmiş, manidarlıklar minimum $p < 0.05$ düzeyinde sınanmış ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar şeklinde sunulmuştur.

Bulgular

Elde edilen veriler üzerinde ilk önce ölçeğin güvenilirlik analizi gerçekleştirilmiştir. Güvenirlik katsayısı Cronbach alpha katsayısı $\alpha = 0.87$ bulunmuştur.

Aşağıdaki başlıklarda araştırma grubunda yer alan öğrencilere ilişkin örneklemi tanıtıcı bulgulara ve çıkarımsal istatistik bulgularına yer verilmiştir.

Demografik Değişkenlere İlişkin Bulgular

Bu bölümde, ortaokul öğrencilerinin kişisel bilgi formundan alınan bazı bilgileri değerlendirilmiştir. Kişisel bilgi formuna verdikleri cevaplar dikkate alınarak öğrencilerin; cinsiyet-yaş, sınıf seviyesi-okul türüne ilişkin bilgilerine ait frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir.

Çalışma grubuna ait elde edilen demografik verilere ilişkin gerekli bilgiler tablolaştırılarak aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2
Cinsiyet-Yaş Değişkenleri için Frekans ve Yüzde Dağılımları

		Yaş			Toplam	
		11-12	13-14	15 ve üzeri		
Cinsiyet	Erkek	f	75	59	9	143
		%	52,3%	41,1%	6,5%	100,0%
	Kadın	f	79	36	3	118
		%	67,0%	30,1%	2,8%	100,0%
Toplam		f	154	95	12	261
		%	59,0%	36,2%	4,9%	100,0%

Tablo 2 incelendiğinde, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (%59) 11-12 yaş aralığında yer aldığı ve çalışmaya dahil olan öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%67) kız öğrencilerden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 3

Sınıf Seviyesi-Okul Türü Değişkenleri için Frekans ve Yüzde Dağılımları

		Okul türü			Toplam	
		Ortaokul	İmam hatip O.	Dil ağırlıklı Ort.		
Sınıf	5.sınıf	f	11	20	49	80
		%	13,3%	25,0%	61,7%	100,0%
	6.sınıf	f	15	76	0	91
		%	16,9%	83,1%	0,0%	100,0%
	7.sınıf	f	11	40	0	51
		%	21,1%	78,9%	0,0%	100,0%
	8.sınıf	f	5	34	0	39
		%	13,8%	86,2%	0,0%	100,0%
	f	42	170	49	261	
Toplam	%	16,2%	66,3%	17,5%	100,0%	

Tablo 3'te çalışma grubunda yer alan öğrencilerin okul türleri ile sınıf seviyelerinin çapraz tabloda karşılaştırılması yer almaktadır. Buna göre, çalışmaya katılan öğrencilerin okudukları okul türüne göre öğrencilerin sırayla imam hatip ortaokulu (%66,3), dil ağırlıklı ortaokul (%17,5) ve normal eğitim veren ortaokul (%16,2) olduğu görülmektedir.

Bununla birlikte öğrencilerin okumuş oldukları sınıf seviyeleri incelendiğinde ise, çalışmada yer alan öğrencilerin 5. sınıf (80 kişi), 6. sınıf (91 kişi), 7. sınıf (51 kişi) ve 8. sınıf (39 kişi) seviyelerinde öğrenim gördükleri belirlenmiştir.

Tablo 4

İnterneti Kullanma Sıklığı-İnternette Bulunma Amacı Değişkenleri için Frekans ve Yüzde Dağılımları

			İnternet kullanım sıklığı				Toplam	
			Çok nadir	Günde 1 saatten az	Günde 1-2 saat	Günde 3-4 saat ve üzeri		
İnternette olmanın en önemli amacı	Eğitim	f	25	69	33	9	3	140
	Araştırma	%	18,2%	49,3%	23,4%	6,7%	2,4%	100,0%
	Tanışma Sohbet	f	3	11	13	12	3	43
		%	7,8%	26,6%	29,7%	28,1%	7,8%	100,0%
	Oyun Eğlence	f	3	11	11	6	9	40
	Alışveriş	%	8,3%	26,7%	26,7%	15,0%	23,3%	100,0%
	Haber Takibi	f	1	11	6	5	3	25
		%	2,6%	42,1%	23,7%	21,1%	10,5%	100,0%
	Diğer	f	1	3	5	2	1	13
		%	10,5%	21,1%	42,1%	15,8%	10,5%	100,0%
	f	33	104	68	35	21	261	
Toplam	%	12,8%	40,0%	25,9%	13,3%	7,9%	100,0%	

Tablo 4'te interneti kullanma amaçları ile, internetin ne sıklıkta kullanıldığı bilgileri tespit edilmiştir. Buna göre, 140 öğrencinin interneti eğitim ve araştırma amacı ile kullandığı, tanışma ve sohbet amacı ile 43 öğrencinin, oyun eğlence alışveriş amacı ile 40 öğrencinin, haber takibi amacı ile 25 öğrencinin, diğer amaçlarla ise 13 öğrencinin interneti kullandığı görülmektedir.

Bunun yanında internet kullanma sıklığı incelendiğinde ise, örnekleme yer alan öğrencilerin %40'ının interneti günde 1 saatten az, %25,9'unun günde 1-2 saat internet kullandığı, yaklaşık %13'ünün ise interneti çok nadir kullandığı ve diğer %13'lük kısmının ise günde 3-4 saat internet kullandığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerin Sanal Risk Algısı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Sanal dünya risk algısı toplam puanı ve faktörlere ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ile diğer çıkarımsal bulgular aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 5
Sanal Dünya Risk Algısı Ölçeği Puanları

	N	Ortalama	Std. Sapma
SDRAÖ	261	69,0000	14,34132
Sanal yozlaşma	261	15,4212	4,88926
Sanal yıpranma	261	12,7311	5,91325
Sanal olanak	261	10,5370	4,15324
Sanal fırsat	261	15,4111	3,07852
Sanal farkındalık	261	11,6254	4,01759

Tablo 5'te görüldüğü üzere örnekleme yer alan öğrencilerin Sanal Dünya Risk Algısı Ölçeğinin tamamından almış oldukları puanların ortalamasının $X = 69.00$, standart sapmasının ise $ss = 14.34$ olduğu görülmektedir. Ölçeğin faktörlere göre ortalaması ve standart sapmasının ise sanal yozlaşma için $X = 15.42$, $ss = 4.88$; sanal yıpranma için $X = 12.73$, $ss = 5.91$; sanal olanak için $X = 10.53$, $ss = 4.15$; sanal fırsat için $X = 15.41$, $ss = 3.07$ ve sanal farkındalık için $X = 11.62$, $ss = 4.01$ olarak hesaplandığı görülmektedir

Tablo 6
Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Sanal Dünya Risk Algısı Puanlarının t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	X	ss	Levene Testi (p)	t	Sd	p
SDRA	Kadın	113	68.12	15.85	.160	2.87	259	.001
	Erkek	148	73.17	13.92				

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre Sanal Dünya Risk Algısı Puanı ($t_{(259)}=2.87$) göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ($p<.05$) bulunmuştur. Örnekleme yer alan erkek öğrencilerin risk algısı puanlarının ($X = 73.17$), kız öğrencilere göre ($X = 68.12$) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 7
Öğrencilerin Yaşlarına Göre Sanal Dünya Risk Algısı Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Yaş	N	X	ss	Levene Testi (p)	sd	Kareler Top.	Kareler Ort.	f	p
SDRA	11-12	154	68.02	14.99	.077	2	16.3153	8.157	.029	.953
	13-14	95	70.08	15.87						
	≥15	12	69.00	11.02						
Toplam		261	69.00	14.34		260	91472.00			

Ortaokul öğrencilerinin sanal dünya risk algılarının yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçlarına göre; ölçülen hiçbir faktörün ölçümlerin uygulandığı örneklem grubunda yaşa bağlı puanların istatistiksel olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 8
Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Sanal Dünya Risk Algısı Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Sınıf	N	X	ss	Levene Testi (p)	sd	Kareler Top.	Kareler Ort.	f	p
SDRA	5	80	68.49	15.13	.758	3	973.256	324.41	1.29	.352
	6	91	68.13	15.47						
	7	51	69.51	15.52						
	8	39	69.91	15.75						
Toplam		261	69.00	14.34		260	93442.00			

Ortaokul öğrencilerinin sanal dünya risk algılarının sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçlarına göre; ölçülen hiçbir faktörün ölçümlerin uygulandığı örneklem grubunda sınıf seviyesine bağlı puanların istatistiksel olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 9

Öğrencilerin İnternet Kullanma Sıklığına Göre Sanal Dünya Risk Algısı Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Saat	N	X	ss	Levene Testi (p)	sd	Kareler Top.	Kareler Ort.	f	p
SDRA	Nadir	33	69.04	17.32	.256	G. arası G. içi	4752.513 88452.365	1188.12 345,517	4.27	.000
	<1 saat	104	65.70	14.91						
	1-2 saat	68	65.39	14.07						
	3-4 saat	35	68.37	14.04						
	>5 saat	21	76.16	15.62						
Toplam		261	69.00	14.34		260	93205.00			

Tablo 9'da görüldüğü üzere, internette günlük geçirilen zamana göre yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) neticesinde öğrencilerin sanal dünya risk algısı puanında ($F_{(4,256)} = 4.27$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < .05$). Farklılığın hangi kullanım sıklığı lehine olduğunu tespit etmek üzere Tukey ve Gabriel testleri kullanılmıştır. Buna göre internette günlük olarak 5 saat ve üzeri zaman geçiren öğrencilerin günde 1-2 saat ile 1 saatten az internet kullanan bireylere göre sanal dünya risk algısı düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 10

Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü Okul Türüne Göre Sanal Dünya Risk Algısı Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Okul	N	X	ss	Levene Testi (p)	sd	Kareler Top.	Kareler Ort.	f	p
SDRA	Ortaokul	42	65.32	14.76	.480	G. arası G. içi	2997.135 88945.245	1498.567 344,749	5.61	.001
	İmam h.	170	69.39	15.21						
	Dil	49	72.37	14.96						
Toplam		261	69.00	14.34		260	91942.000			

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türlerine göre yapılan ANOVA analizi sonuçlarına göre sanal dünya risk algısı puanında ($F_{(2,258)} = 5.61$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < .05$). Farklılık bulunan puanlarda farklılığın hangi alanlarda olduğunu bulabilmek için sanal dünya risk algısı puanları için çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey ve Gabriel testleri kullanılmıştır. Buna göre, normal öğretim programlı ortaokul öğrencilerinin imam hatip ortaokulunda öğrenim gören öğrencilere göre sanal dünya risk algılarının istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmüştür.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin sanal risk algısı düzeylerinin belirlenmesi amacıyla betimsel tarama modelinde bir araştırma gerçekleştirilmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğrencilere göre sanal risk algı düzeyleri oldukça yüksektir. Faktörler açısından bakıldığında ise ortalamanın en yüksek olduğu faktör sanal yozlaşma, en düşük olduğu faktör ise sanal olanaktır. Özetle genel olarak sanal risk algıları düzeyleri oldukça yüksek olmakla birlikte sanal olanak algılarının diğerlerine göre oldukça düşük olduğu söylenebilir. Bu bulgu Arslankara ve Usta (2018) tarafından lise öğrencilerinin sanal risk algılarının belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmanın sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir.

Bu araştırma ortaokul öğrencilerinin sanal risklere ilişkin algılarının yarısının yüksek diğer yarısının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Genel olarak bakıldığında ise öğrencilerin ortalamalarının en düşük olduğu sanal risk faktörlerinin sanal olanak ve sanal farkındalık olduğu; en yüksek algının ise sanal yozlaşmaya yönelik olduğu görülmüştür.

Sanal risk algısını yordayan değişkenlere bakıldığında cinsiyetin, internet kullanım sıklığının ve okul türünün anlamlı birer yordayıcı olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre kız öğrencilerin riskli davranış sergileme oranlarının erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu, akranlarına göre internet ve mobil teknolojilerle daha fazla vakit geçiren öğrencilerin sanal ortamlarda yer alan risklere ilişkin farkındalığının pozitif ilişkili olarak artış gösterdiği ve okul türünün öğretim programının gereklerine göre öğrencilerin teknoloji ile doğru şekilde vakit geçirerek doğru öğrenme yaşantılarına sahip olduğu söylenebilir. Bu yönüyle bilgi ve iletişim teknolojilerinin tehlikelerini

bilen ya da internet ve bilgisayar üzerinden zorbalığa ya da saldırıya maruz kalmış bireylerde sanal riske ilişkin duyarlılık düzeyi yüksek olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha çok suça maruz kaldığını ve tehlike algılarının da daha yüksek olduğu ortaya konulmaktadır. Son olarak sanal riske ilişkin duyarlılıkta ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha duyarlı olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalar erkeklerin kadınlara göre daha problemlerle internet kullanımını sergilediklerini desteklemektedir (Ayas ve Horzum, 2011; Çelik ve Odacı, 2012). İnternet kullanım sıklığı ile ilgili olarak ebeveynler tarafından öğrencilerin fiziki ve psikolojik yönden gelişimlerini etkilemeyecek kadar müsaade edilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Öğrencilerin yaşlarına yönelik yapılan analiz neticesinde öğrencilerin yaşları arttıkça ve sınıf düzeyi yükseldikçe sanal risk algı düzeylerinde herhangi bir değişim olmadığı görülmüştür. Orhan ve Akkoyunlu (2004) ise bu bulgunun aksine yaşın ilerlemesiyle birlikte problemlerle internet kullanım durumunun arttığını belirlemiştir. Bazı araştırmalarda sınıf düzeyi arttıkça problemlerle internet kullanımının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır (Günüç, 2009; İnan, 2010).

Gençlerin teknolojik araçların avantajlarının yanında doğurduğu tehlikeleri de bilmesi önem arz etmektedir. Sanal zorbalık olayları daha çok evlerde yaşanmasından dolayı bu olayların önlenmesinde ailelere daha fazla görev düşmektedir. Özellikle günümüzde okullarda teknoloji kullanımını temel alan projelerin yaygınlaşması ve her öğrencinin bir tablet bilgisayarı olacağı düşünüldüğünde bu araçların kullanılmasına yönelik eğitimler verilirken amacı doğrultusunda kullanıma yönelik bilgiler verilmesi oldukça önemlidir (Ayas ve Horzum, 2011).

Araştırmada ergenlik çağına başlangıcı sayılan ortaokul çağında öğrenim gören öğrencilerin riskli davranışları sergilemelerinin diğer alanlara göre fazla olmasının nedenlerini incelemek üzere daha derinlemesine araçları kullanım amaçları ve bilgi güvenliğinin en çok hangi durumlarda ve koşullarda gerçekleştiğini ortaya koyan çalışmalar yürütülebilir.

Yine ortaokul öğrencilerinin günlük ortalama internet kullanım süreleri 1 saati geçtiğinde bilgi güvenliği konusunda problemler yaşanacağı düşünülmektedir. İnternetin 1 saatten fazla kullanımlarında kullanım amacının dışına çıkılabilmektedir. Bu yönüyle öğrencilerin internet kullandığı alanlar olan ev, okul ve internet kafelerde özel koruma programları ile internet kullanım saatleri denetlenebilir.

Bu araştırma ortaokul öğrencilerinin sanal risk algısı farkındalığını incelemek için yapılmıştır. Gelecek araştırmalarda farklı örneklemeler seçilerek sonuçlarının tutarlılığı karşılaştırılabilir.

Sanal risk algısı konusunda sadece genç bireylerin değil, yetişkinlerin özellikle de şirketlerde ve kamu çalışanlarında sanal risk algısını ölçen araştırmalar yürütülebilir.

Acknowledgement

Bu çalışmanın bir bölümü 6. Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu (ITTES-2018)'nda bildiri olarak sunulmuştur. [A part of this study was presented at the 6th International Symposium on Instructional Technology and Teacher Training (ITTES-2018)]

Kaynakça/References

- Akkoyunlu, B. & Yılmaz Soylu, M. (2010). *Öğretmenlerin Sayısal Yetkinlikleri Üzerine Bir Çalışma*. Türk Kütüphaneciliği, 24(4), 748-768.
- Anklam, P. (2009). *Ten years of network*. The Learning Organization, 16 (6), 415– 426.
- Arslankara, V. B. & Usta, E. (baskıda). *Sanal Dünya Risk Algısı (SDRA) Ölçeği'nin Ortaokul Düzeyine Uyarlanması*.
- Arslankara, V. B., & Usta, E. (2018). *Development of Virtual World Risk Perception Scale (VWRPS)*. Bartın University Journal of Faculty of Education, 7 (1) , 111-131. DOI: 10.14686/buefad.356898
- Arslankara, V. B., & Usta, E. (2019). *Lise öğrencilerinin sanal ortamlardaki güven durumları ile sanal yalnızlıklarının sanal risk algısı bağlamında incelenmesi*. Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 5(Özel Sayı), 288-301. DOI: <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2019.os.01.016>
- Ayas, T. ve Horzum, M. B. (2011). *Exploring The Teachers' Cyberbullying Perception in Terms of Various Variables*. International Online Journal of Educational Sciences. 3(2), pp. 619-640.
- Balcı, S. & Gülnar, B.L. (2009), *Üniversite öğrencileri arasında internet bağımlılığı ve internet bağımlılarının profili*. Selçuk İletişim, 6, 5-22.
- Beranuy, M., Oberst, U., Carbonell, X., & Chamarro. (2009). *Problematic internet and mobile phone use and clinical symptoms in college students: The role of emotional intelligence*. Computers in Human Behavior, 25, 1182-1187.
- Bonanno, R. A., & Hymel, S. (2013). *Cyber bullying and internalizing diffi culties: Above and beyond the impact of traditional forms of bullying*. Journal of Youth and Adolescence, 42, 685–697.
- Çelen, F. K., Çelik, A. ve Seferoglu, S. S. (2017). *Çevrimiçi ortamlarda çocukları ve gençleri bekleyen riskler: Sanal ortam yalnızlığı üzerine bir değerlendirme*. 11th International Computer & Instructional Technologies Symposium (ICITS-2017). May 24-26, 2017, İnönü University, Malatya, Turkey.
- Çelik Ç, B. & Odacı, H. (2012). *Kendilik algısı ve benlik saygısının problemli internet kullanımını üzerindeki yordayıcı rolü [Predictive role of self-esteem and self-esteem on problematic internet use]*. E-Journal of New World Sciences Academy, 7, (1),433-441.
- Clayton, R.B., Osborne, R.E., Miller, B.K., & Oberle, C.D. (2013). *Loneliness, anxiousness, and substance use as predictors of facebook use*. Computers in Human Behavior, 29, 687–693.
- Franchina V., Abeele M. V., Rooij A. J., Coco G. L & Marez L. (2018). *Fear of missing out as a predictor of problematic social media use and phubbing behavior among flemish adolescents*. Int J Environ Res Public Health. 2018 Oct; 15(10): 2319.
- Giddens, A. (2000). *Üçüncü Yol*, Çev.: Mehmet Özay, İstanbul: Birey Yayıncılık.
- Gökçearslan, Ş., Günbatar, M.S. (2012), *Ortaöğrenim öğrencilerinde internet bağımlılığı*. Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 2(2), 10-24.
- Günüç, S. (2009). *İnternet Bağımlılık Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Bazı Demografik Değişkenler ile İnternet Bağımlılığı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi: Van.
- Günüç, S., Kayri, M. (2010), *Türkiye'de internet bağımlılık profili ve internet bağımlılık ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik-güvenirlilik çalışması*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education), 39, 220-232.
- İnan, A. (2010). *İlköğretim II. Kademe ve Lise Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığı*, Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Erzurum.
- Işık, U. (2007). *Medya Bağımlılığı Teorisi Doğrultusunda İnternet Kullanımının Etkileri ve İnternet Bağımlılığı*, Doktora Tezi, S.Ü., Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.

- Kleinschmit, M. (2019). Generation z characteristics: 5 infographics on the gen z lifestyle. Retrieved 21 November 2019, from <https://www.visioncritical.com/blog/generation-z-infographics>
- Komito, L. & Bates, J. (2009): *Virtually local: social media and community among Polish nationals in Dublin*. Aslib Proceedings: New Information Perspectives, 61 (3), 232–244.
- Lee, S., & Cho, M. (2011), *Social media use in a mobile broadband environment: examination of determinants of twitter and facebook use*. Mobile Marketing Association, IJMM, Winter, Vol. 6, No. 2.
- Nalwa K ve Anand A P (2003) *Internet Addic-tion in Students: A Cause of Concern*, Cyber Psychology & Behavior, 6 (6), 653-656
- Orhan, F., ve Akkoyunlu, B. (2004). *İlköğretim Öğrencilerinin İnternet Kullanımları Üzerine Bir Çalışma*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 26, 107.
- Tarhan, N. (2019). *Dijital çağın çocukları alfa kuşağı [Children of the digital age, alpha generation]*. Trt Vision Magazine. February 2019, Issue 353.
- Tokunaga, R. S. (2010). *Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization*. Computers in Human Behavior, 26, 277–28
- TÜİK. (2019). *Türkiye'nin internet kullanım alışkanlıkları [Internet usage habits of Turkey]*. Household Information Technology (IT) Usage Survey Report.
- Üstündağ, M. T., Güneş, E., & Bahçivan, E. (2017). *Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması ve Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Durumları*. Journal of Education and Future, 12, 19-29.
- We are Social. (2019). *Digital 2019: Global Internet Use Accelerates*. Retrieved 2 November 2019, from <https://wearesocial.com/blog/2019/01/digital-2019-global-internet-use-accelerates>

Öğretmen Adaylarının Derslerde Akıllı Telefon Siber Aylaklık Düzeyleri İle Sanal Ortam Yalnızlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Agah Tuğrul Korucu**¹ ve Senem Kara²

Öz

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının derslerde akıllı telefon siber aylaklık düzeyleri ile sanal ortam yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesidir. Bu amaca yönelik olarak Polat (2018) tarafından geliştirilen “Derslerde Akıllı Telefon Siber Aylaklığı Ölçeği” ve Korkmaz, Usta ve Kurt (2014) tarafından geliştirilen “Sanal Ortam Yalnızlık Ölçeği”, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören 297 öğretmen adayına uygulanmıştır. Araştırma verileri bir istatistik programı ile çözümlenmiştir. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda cinsiyet, sınıf düzeyi, ders esnasında ders dışı şeylerle ilgilenme davranışının kabul edilebilirlik durumu, günlük internet kullanım süreleri, öğrenim esnasında dikkat dağılma sıklığı ve derslerde öğrenim etkinliklerine katılma sıklığı değişkenleri hem derslerde akıllı telefon siber aylaklık düzeyleri hem de sanal ortam yalnızlık düzeyleri arasında anlamlı farklılaşmalar görülmüştür.

Anahtar Sözcükler

Siber aylaklık
Sanal yalnızlık
Öğretmen adayları

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi

10 Ekim 2019

Kabul Tarihi

23 Kasım 2019

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Examination Of The Relationship Between Smartphone Cyber Idleness Levels And Virtual Environment Loneliness Levels Of Teacher Candidates

Abstract

The aim of this study is to investigate the relationship between pre-service teachers' smart phone cyber idleness levels and virtual environment loneliness levels in terms of some variables. For this purpose, “smart phone cyber idleness scale” developed by Polat (2018) and “virtual media loneliness scale” developed by Korkmaz, Usta and Kurt (2014) were implemented to 297 preservice teachers who were having education in Necmettin Erbakan University Ahmet Keleşoğlu Education Faculty in 2018-2019 academic education year. The datas of investigation were resolved by a statistic program. Following the statistical analyses, it was observed that. As a result of statistical analyzes, variables such as gender, class level, acceptability of dealing with extracurricular behavior, daily internet usage times, frequency of distraction during learning and participation in learning activities in classes both smart phone cyber idleness levels and virtual environment loneliness levels significant differences were observed.

Keywords

Cyber idle
Virtual loneliness
Preservices teacher

Article Info

Received

October 10, 2019

Accepted

November 23, 2019

Article Type
Research Paper

Atf/Cite: Korucu, A., T. & Kara, S. (2019). Öğretmen Adaylarının Derslerde Akıllı Telefon Siber Aylaklık Düzeyleri İle Sanal Ortam Yalnızlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi [Examination of the relationship between smartphone cyber idleness levels and virtual environment loneliness levels of teacher candidates]. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi/Journal of Information and Communication Technologies, Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi*, 1(1), 41-57

** Sorumlu Yazar/Corresponding Author: atkorucu@erbakan.edu.tr

¹ <https://orcid.org/0000-0002-8334-1526>, Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya/Türkiye,

² <https://orcid.org/0000-0003-4807-8678>, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya/Türkiye,

Extended Abstract

Introduction

With the development of technology, problems encountered in real life have started to appear in the virtual world. For example, problems such as idleness, bullying, loneliness came across as virtual idleness, virtual bullying, virtual loneliness in the virtual environment (Demir ve Seferoğlu, 2016). . Two of these problems are the concepts of virtual environment loneliness and cyber idleness, which are also the subject of this research. Virtual media loneliness has emerged as a result of deterioration in social relations with the rapid development of technology. Cyber idleness, on the other hand, can be defined as the tendency of students to show disengagement behavior during the course with the spread of internet.

Method

Adopting the quantitative research model, this study aimed to examine the relationship between smartphone Cyber idleness levels and virtual environment loneliness levels of teacher candidates in terms of some variables. Therefore, in this study, the relational scanning method was used in the descriptive scanning model. The data collection method used to determine the characteristics of a group can be defined as descriptive research. Relational research can only be defined as studies that examine the relationship between events and situations to determine what exists (Büyüköztürk vd., 2012). For this purpose, “smart phone cyber idleness scale” developed by Polat (2018) and “virtual media loneliness scale” developed by Korkmaz, Usta and Kurt (2014) were implemented to 297 preservice teachers who were having education in Necmettin Erbakan University Ahmet Keleşoğlu Education Faculty in 2018-2019 academic education year.

Findings

The datas of investigation were resolved by a statistic program. When examined according to daily internet usage times, a significant difference was observed between the levels of smartphone Cyber idleness and the levels of virtual environment loneliness. The lessons show significant differentiation between students with daily internet usage times of 0-1 hours and students with 2-3, 4-5, 6 hours and above on the levels of smartphone Cyber idleness. On the virtual environment loneliness levels, significant differentiation is observed between students with daily internet usage periods of 2-3 hours and students with 0-1 hours and 6 hours, and between students with 4-5 hours and students with 6 hours and above. A significant difference was observed between the levels of smartphone Cyber idleness and the levels of virtual environment loneliness in the lessons when examined according to daily social media usage times. There is a significant difference between the students who have daily social media usage periods of 6 hours or more and those who have 0-1, 2-3, 4-5 hours on their smart phone cyber idle levels. In addition, there is significant differentiation between students with daily social media usage periods of 4-5 hours and students with 0-1 and 2-3 hours. On the virtual environment loneliness levels, significant differentiation is observed between students with daily social media usage periods of 2-3 hours and students with 0-1, 4-5, 6 hours and above. In addition, there is significant differentiation between students with daily social media usage times of 0-1 hours and students with 6 hours and above. When examined according to the frequency of participation in social cultural activities, no significant differentiation was observed on the level of smartphone Cyber idleness while a significant differentiation was observed on the levels of virtual environment loneliness. There is a significant difference between students who never participate in social cultural activities and students who participate once a month on virtual environment loneliness levels. In the same way, there is also significant differentiation between students who participate in social cultural activities 1 time per month and students who participate 3-5 times per month. Examined according to the frequency of distraction during learning and significant difference was observed between the smart phone cyber idleness levels and virtual environment loneliness levels. Lessons show significant differentiation between students who rarely experience distraction while studying on smartphone Cyber idleness levels and students who experience occasional distraction. In the same way, there is also significant differentiation between students who rarely experience distraction during teaching and students who often experience distraction. In addition, there is a significant differentiation between the students who have occasional distraction during the teaching and the students who usually have distraction. On the level of virtual environment loneliness, there is a significant differentiation between students who rarely experience distraction during learning and students who often experience distraction. When the frequency of participation in teaching activities was examined, a significant difference was observed between the levels of smartphone cyber idleness and virtual environment loneliness levels. There is significant differentiation between students who have never participated in a learning activity in lessons on smartphone Cyber idleness levels and students who have rarely, occasionally and often participated in the lesson. In the same way, there is also significant decoupling between students who rarely participate in

learning activities and students who attend occasionally, often and always. In addition, there is a significant differentiation between the students who usually attend the learning activities and the students who always attend. On the level of virtual decency, there is significant differentiation between students who never participate in the learning activity in the lessons and students who rarely, occasionally, usually and always attend. In the same way, there is also significant decoupling between students who rarely participate in learning activities and students who occasionally and often attend.

Discussion and Conclusion

Statistical analysis showed a significant difference between the gender variable and teacher candidates' smartphone Cyber idleness levels in classes and their virtual environment loneliness levels. Şumuer, Gezgin and Yıldırım (2018) and Çok and Kutlu (2018) have reached similar conclusions in their work on cyber idleness. However, Bağrıaçık Yılmaz (2017) observed that gender factor is not effective on cyber idleness behaviors. Kabakçı and Çimen (2018) concluded that virtual environment loneliness levels were higher in women. In both cases, it was observed that the levels of female students were lower than those of male students. A significant difference was observed between classroom level and teacher candidates' levels of smartphone Cyber idleness in classes, as well as their levels of virtual environment loneliness. In both of them, it was observed that the levels of 3rd grade students were lower than the levels of 4th grade students. Arabacı (2017) reached a similar conclusion, while Gezgin, Kamalı Arslantaş, and Şumuer (2018) reached a conclusion that the grade level factor did not have an effect on the level of cyber idleness. During the lesson a significant difference was observed between the levels of smartphone Cyber idleness and the levels of virtual environment loneliness when compared to the acceptability of dealing with things that are not related to the lesson. In both, the levels of smartphone Cyber idleness in lessons are compared to the acceptability of dealing with things that are not lesson-related during the lesson it appears that students who think this behavior is partly acceptable are higher than students who think it is unacceptable. However Kalaycı (2010) concluded that the acceptability of dealing with things that are not related to the lesson during the lesson does not have an impact on cyber idleness behavior.

Today, rapidly developing technology has brought with it some problems. Some of these problems have emerged with the transport of the problems that you face in daily life to the virtual environment. Technology has become indispensable for individuals who adopt rapidly developing technology. As a result of this situation, the concept of virtual dependency has emerged. Virtual dependence also reduced individuals' ties to real life and as a result of this situation individuals began to be left alone. However, in order for virtual environment loneliness to be perceived as a problem, the individual needs to realize this situation and perceive this situation as a problem. Determination of virtual environment loneliness levels of teacher candidates is very important in this respect. It is thought that with the predetermined levels of virtual environment loneliness of prospective teachers, students will become more conscious and this situation can be prevented before they occur. There are two opposing ideas about cyber idleness. The first is that cyber idle behavior is beneficial. Those who think it is beneficial think it increases productivity as it provides relief from stress and distress. The second is those who think cyber idleness is harmful. Those who think it is harmful think that it reduces productivity because it causes breaks from the environment. Determining the teachers candidates smart phone cyber idleness levels is very important in this respect. Determining the pre-service teachers' smart phone cyber idleness levels is also important in terms of preventing the emergence of behavior and raising the awareness of the students. In this study, the relationship between these two important issues was examined in terms of some variables.

Giriş

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerle birlikte günlük hayatta var olan birçok problem sanal dünyaya da yansımıştır. Bunlardan bazıları aylaklık, yalnızlık, zorbalık gibi problemlerdir. Bu problemler sanal ortamlarda sanal aylaklık, sanal yalnızlık, sanal zorbalık olarak adlandırılır (Demir ve Seferoğlu, 2016; Karaoğlan Yılmaz, Yılmaz, Öztürk, Sezer ve Karademir, 2015).

Teknolojideki hızlı gelişmeler hayatımızı da hızla etkisi altına almış ve sosyal ilişkilerimizi olumsuz yönde etkilemiştir. Teknolojinin günlük hayatımızın bir parçası haline gelmesiyle birlikte bazı bağımlılıklar da ortaya çıkmıştır. Bireyler teknolojiyi hızla benimsemiş, ondan vazgeçemeyecek hale gelmiştir. Sanal bağımlılık olarak ifade edilebilen bu durum pek çok olumsuz sonuca neden olmakta hatta bireylerin gerçek yaşamla bağlantılarını kesmesi noktasına kadar gitmektedir. Günlük hayatımızda meydana gelen tüm bu değişimler bireyleri yalnızlığa itmektedir (Karaoğlan Yılmaz ve Yılmaz, 2018; Karaoğlan Yılmaz, 2019; Özdemir, Akçakanat ve İzgüden, 2017). Sanal ortam yalnızlığı bireyin toplum içerisindeki yalnızlığından farklı olarak bireyin durumunu fark etmesi sonucunda problem olarak algılanmaktadır (Çimen, 2018). Ümmet ve Ekşi (2016) yalnızlık ve sanal ortam yalnızlığı üzerine yaptıkları çalışmalarında günlük hayatta yalnızlık duygusunu oldukça aktif hisseden bireylerin hissettikleri bu duygudan kaçmak için sanal ortamlarda paylaşımlar yaparak sosyalleşmeye çalıştıklarını gözlemlemiştir.

Siber aylaklık diğer ismiyle sanal kaytarma internetin yaygınlaşmasıyla birlikte internete ulaşımın kolaylaşmasıyla ortaya çıkmıştır. Sanal kaytarma davranışları hakkında iki farklı düşünce vardır. Bu düşünce farklılaşmasının temel sebebi sanal kaytarma davranışlarının yarar mı yoksa zarar mı sağladığı konusudur. Zararlı olduğunu düşünenler verimlilik kaybına sebep olduğunu savunurken, yararlı olduğunu düşünenler stres ve sıkıntı atmaya yardımcı olduğunu böylece verimliliği arttırdığını savunurlar (Yağcı ve Yüceler, 2016; Yılmaz ve Yurdugül, 2018). Kalaycı (2010) siber aylaklık kavramını ders esnasında öğrencilerin dersle alakalı olmayan durumlar için interneti kullanma davranışı göstermesi veya bu davranışa olan eğilimi olarak tanımlamıştır. Prasad, Lim ve Chen (2010)' e göre üretkenliği etkileyen siber aylaklık davranışı kişilik özelliklerinden ve bağlamsal faktörlerden etkilenmektedir. Ergün ve Altun (2012) çalışmalarında öğrencilerin dersler sırasında gerçekleştirdikleri siber aylaklık davranışlarının sebeplerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmalarında elde ettikleri bulgulara göre öğrenciler siber aylaklık davranışlarını sergilediklerini ancak bu davranışların yanlış olduğunu bildiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca siber aylaklık davranışlarının sebeplerini beş alt boyut altında toplamışlardır. Bu alt boyutlar zaman, ortam, motivasyon, öğretmen ve derse hedeflenme olarak belirtilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan üniversite öğrencilerinin, derslerde akıllı telefon siber aylaklık düzeyleri ile sanal ortam yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

- 1) Öğrencilerin derslerde akıllı telefon siber aylaklık düzeyleri ve sanal ortam yalnızlık düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- 2) Öğrencilerin derslerde akıllı telefon siber aylaklık düzeyleri ve sanal ortam yalnızlık düzeyleri sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
- 3) Öğrencilerin derslerde akıllı telefon siber aylaklık düzeyleri ve sanal ortam yalnızlık düzeyleri ders esnasında ders dışı etkinliklerle uğraşma davranışının kabul edilebilir olup olmama durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- 4) Öğrencilerin derslerde akıllı telefon siber aylaklık düzeyleri ve sanal ortam yalnızlık düzeyleri günlük internet kullanım sürelerine göre farklılaşmakta mıdır?
- 5) Öğrencilerin derslerde akıllı telefon siber aylaklık düzeyleri ve sanal ortam yalnızlık düzeyleri günlük sosyal medya kullanım sürelerine göre farklılaşmakta mıdır?
- 6) Öğrencilerin derslerde akıllı telefon siber aylaklık düzeyleri ve sanal ortam yalnızlık düzeyleri sosyal-kültürel faaliyetlere katılma sıklıklarına göre farklılaşmakta mıdır?
- 7) Öğrencilerin derslerde akıllı telefon siber aylaklık düzeyleri ve sanal ortam yalnızlık düzeyleri öğrenim esnasında dikkat dağılma sıklığına göre farklılaşmakta mıdır?
- 8) Öğrencilerin derslerde akıllı telefon siber aylaklık düzeyleri ve sanal ortam yalnızlık düzeyleri derslerde öğrenim etkinliklerine katılım sıklığına göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Nicel araştırma deseninin benimsendiği bu çalışmada araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin derslerde akıllı telefon siber aylaklık düzeyleri ve sanal ortam yalnızlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla bu çalışmada betimsel tarama modelinde ilişkisel tarama yöntemi kullanılacaktır. Betimsel araştırma belli bir grubun sahip olduğu özellikleri saptamak için yapılan veri toplama çalışması olarak tanımlanabilir. İlişkisel araştırma ise sadece olanı belirlemek için olan olayların veya durumların arasındaki inceleyen çalışmalar olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk vd., 2012).

Çalışma Grubu

Derslerde Akıllı Telefon Siber Aylaklığı Ölçeği ve Sanal Ortam Yalnızlık Düzeyleri Ölçeği, 2018-2019 akademik yılı bahar döneminde Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesinden 297 öğretmen adayına uygulanmıştır. Toplanan anket formları üzerinde yapılan incelemeler sonucunda eksik veya hatalı bir ölçüğe rastlanmamıştır. Sonuç olarak toplanan veriler bu kapsamda analiz edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında üç ayrı araç kullanılmıştır. Bu araçlardan ilki “demografik bilgi formu” ikincisi “Derslerde Akıllı Telefon Siber Aylaklığı Ölçeği” üçüncüsü ise “Sanal Ortam Yalnızlık Düzeyleri Ölçeği” dir. Katılımcılara sunulan veri toplama aracının ilk bölümü olan demografik bilgi formu cinsiyet, sınıf, ders esnasında ders dışı etkinliklerle uğraşmanın kabul edilebilir olup olmama durumu, günlük internet kullanım süresi, günlük sosyal medya kullanım süresi, sosyal kültürel faaliyetlere katılma sıklığı, öğrenim esnasında dikkat dağılma sıklığı ve derslerde öğrenim etkinliğine katılma sıklığı gibi bilgilerin toplanması amacı ile araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.

Derslerde Akıllı Telefon Siber Aylaklığı Ölçeği

Öğretmen adaylarının derslerde akıllı telefon siber aylaklık düzeyinin tespiti için Blau, Yang ve Ward-Cook (2006) tarafından geliştirilen Polat (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan 6’li likert (1:hiçbir zaman, 6:her zaman) türünde oluşturulan 16 maddeden oluşan “Derslerde Akıllı Telefon Siber Aylaklığı Ölçeği” kullanılmıştır. Yapılan geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarının sonucunda tüm maddelerin %27’lik üst ve %27’lik alt gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmuş ve madde-toplam korelasyonları .27 ile .74 arasında değiştiği gözlemlenmiştir. Buna göre, ölçekteki maddelerin güvenilirliklerinin genel olarak yüksek ve aynı davranış ölçmeye yönelik oldukları söylenebilir. Sonuç olarak ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

Sanal Ortam Yalnızlık Düzeyleri Ölçeği

Öğretmen adaylarının sanal ortam yalnızlık düzeylerinin tespit edilesi için tarafından geliştirilen, Korkmaz, Usta ve Kurt (2014) tarafından geliştirilen 5’li likert (1: hiç yansıtmıyor, 5: tamamen yansıtmıyor) türünde oluşturulan 20 maddeden oluşan “Sanal Ortam Yalnızlık Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliğini hesaplamak için yapılan analizler sonucunda ölçek geçerli ve güvenilir bulunmuştur.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Öncelikli olarak verilerin uygunluğu analiz edilmiş, toplanan anket formları üzerinde yapılan incelemeler sonucunda eksik veya hatalı bir ölçüğe rastlanmamıştır. Geçerli olan 297 veri için Derslerde Akıllı Telefon Siber Aylaklığı Ölçeği 6’lı likert maddeler 1- hiçbir zaman, 6- her zaman olacak şekilde puanlanmıştır. Sanal Ortam Yalnızlık Düzeyleri Ölçeği ise 5’li likert maddeler 1- hiç yansıtmıyor, 5- tamamen yansıtmıyor olacak şekilde puanlanmıştır.

Verilerin analizinde, demografik bilgilerin analizi için yüzde ve frekans kullanılmıştır. Katılımcıların cinsiyet, sınıf düzeyi ve ders esnasında ders dışı etkinliklerle uğraşmanın kabul edilebilir olup olmama durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için t-testi kullanılmıştır. Katılımcıların günlük internet kullanım süresi, günlük sosyal medya kullanım süresi, sosyal kültürel faaliyetlere katılma sıklığı, öğrenim esnasında dikkat dağılma sıklığı ve derslerde öğrenim etkinliğine katılma sıklığı anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek için ise; ilişkisiz örneklemeler için tek faktörlü varyans analizi (one-way anova) tekniğinden yararlanılmıştır.

Verilerin analizinde anlamlılık düzeyi olarak .05 alınmış ve veriler bir istatistik programı ile analiz edilmiştir.

Bulgular

Araştırma alt amaçları doğrultusunda elde edilen bulgular başlıklar şeklinde verilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik verileri Tablo 1’ de verilmiştir.

Tablo 1
Çalışma Grubu Öğrencilerinin Demografik Bilgileri

Değişkenler	Değerler	N	%
Cinsiyet	Kız	207	69,7
	Erkek	90	30,3
	Toplam	297	100,0
Sınıf düzeyleri	3. sınıf	207	69,7
	4. sınıf	90	30,3
	Toplam	297	100,0
Ders sırasında ders dışı etkinliklerle uğraşmanın kabul edilebilir olup olamama durumu	Kısmen	81	27,3
	Hayır	216	72,7
	Toplam	297	100,0

Tablo 1 de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 297 öğretmen adayının 207 (%69,7)'si kız, 90 (%30,3)'i erkektir. Sınıf düzeylerine göre dağılımları ise 207 (%69,7)'si 3. sınıf, 90 (%30,3)'i 4. sınıf şeklindedir. Öğretmen adaylarının ders sırasında ders dışı etkinliklerle uğraşmanın kabul edilebilir olup olamama durumuna verdiği cevapların 81 (%27,3)'i bu davranışı kısmen kabul edilebilir olduğu, 216 (%72,7)'si ise bu davranışın kabul edilemez olduğu şeklindedir.

Üniversite Öğrencilerinin Derslerde Akıllı Telefon Siber Aylaklık Düzeyleri İle Sanal Ortam Yalnızlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Cinsiyete Göre İncelenmesi

Cinsiyete göre katılımcıların derslerde akıllı telefon siber aylaklık düzeyleri ile sanal ortam yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu kapsamda 90 erkek, 207 kız öğrencinin vermiş olduğu yanıtlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı görülmüş, elde edilen sonuçlar Tablo 2 ve Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 2
Üniversite Öğrencilerinin Derslerde Akıllı Telefon Siber Aylaklık Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi

Cinsiyet	N	X	Ss	sd	t	P
Kız	207	34,69	11,545	295	-5,67	,000
Erkek	90	43,40	13,432			

*p>.05

Tablo 2' de üniversite öğrencilerinin derslerde akıllı telefon siber aylaklık düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırıldığında kız öğrencilerin ($X=34,6$) erkek öğrencilerden ($X=43,40$) daha düşük olduğu görülmektedir. Tablo 2 incelendiğinde [$t(2-295)=-5,67$; $p<0.05$] anlamlılık düzeyi için $,000<0,5$ olduğu için sonuç anlamlı bulunmuştur. Buna göre üniversite öğrencilerinin derslerde akıllı telefon siber aylaklık düzeylerinin cinsiyete göre farklılaştığı, erkek öğrencilerin ortalamalarının, kız öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 3
Üniversite Öğrencilerinin Sanal Ortam Yalnızlık Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi

Cinsiyet	N	X	Ss	sd	t	P
Kız	207	46,52	10,988	295	-4,287	,000
Erkek	90	52,30	9,914			

*p>.05

Tablo 3' te üniversite öğrencilerinin sanal ortam yalnızlık düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırıldığında kız öğrencilerin ($X=46,52$) erkek öğrencilerden ($X=52,30$) daha düşük olduğu görülmektedir. Tablo 3 incelendiğinde [$t(2-295)=-4,287$; $p<0.05$] anlamlılık düzeyi için $,000<0,5$ olduğu için sonuç anlamlı bulunmuştur. Buna göre üniversite öğrencilerinin sanal ortam yalnızlık düzeylerinin cinsiyete göre farklılaştığı görülmektedir.

Üniversite Öğrencilerinin Derslerde Akıllı Telefon Siber Aylaklık Düzeyleri İle Sanal Ortam Yalnızlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Sınıf Düzeylerine Göre İncelenmesi

Sınıf düzeylerine göre katılımcıların derslerde akıllı telefon siber aylaklık düzeyleri ile sanal ortam yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu kapsamda 207 3. sınıf ve 90 4. sınıf öğrencinin vermiş olduğu yanıtlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı görülmüş, elde edilen sonuçlar Tablo 4 ve Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 4

Üniversite Öğrencilerinin Derslerde Akıllı Telefon Siber Aylaklık Düzeylerinin Sınıf Düzeylerine Göre İncelenmesi

Sınıf düzeyi	N	X	Ss	sd	t	P
3.sınıf	207	34,69	10,469	295	-5,67	,000
4.sınıf	90	43,40	15,337			

*p>.05

Tablo 4' te üniversite öğrencilerinin derslerde akıllı telefon siber aylaklık düzeylerinin sınıf düzeylerine göre karşılaştırıldığında 3.sınıf öğrencilerin (X=34,69) 4.sınıf öğrencilerden (X=43,40) daha düşük olduğu görülmektedir. Tablo 4 incelendiğinde [t(2-295)=-5,67; p<0.05] anlamlılık düzeyi için ,000<0,5 olduğu için sonuç anlamlı bulunmuştur. Buna göre üniversite öğrencilerinin derslerde akıllı telefon siber aylaklık düzeylerinin sınıf düzeylerine göre farklılaştığı söylenebilir.

Tablo 5

Üniversite Öğrencilerinin Sanal Ortam Yalnızlık Düzeylerinin Sınıf Düzeylerine Göre İncelenmesi

Sınıf düzeyi	N	X	Ss	sd	t	P
3.sınıf	207	45,52	8,401	295	-7,06	,000
4.sınıf	90	54,60	13,410			

*p>.05

Tablo 5' te üniversite öğrencilerinin sanal ortam yalnızlık düzeylerinin sınıf düzeylerine göre karşılaştırıldığında 3.sınıf öğrencilerin (X=45,52) 4.sınıf öğrencilerden (X=54,60) daha düşük olduğu görülmektedir. Tablo 5 incelendiğinde [t(2-295)= -7,06; p<0.05] anlamlılık düzeyi için ,000<0,5 olduğu için sonuç anlamlı bulunmuştur. Buna göre üniversite öğrencilerinin sanal ortam yalnızlık düzeylerinin sınıf düzeylerine göre farklılaştığı söylenebilir.

Üniversite Öğrencilerinin Derslerde Akıllı Telefon Siber Aylaklık Düzeyleri İle Sanal Ortam Yalnızlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Ders Esnasında Ders İle İlgili Olmayan Şeylerle Uğraşmanın Kabul Edilebilirlik Durumuna Göre İncelenmesi

Ders esnasında ders ile ilgili olmayan şeylerle uğraşmanın kabul edilebilirlik durumuna göre katılımcıların derslerde akıllı telefon siber aylaklık düzeyleri ile sanal ortam yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin vermiş olduğu yanıtlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı görülmüş, elde edilen sonuçlar Tablo 6 ve Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 6

Üniversite Öğrencilerinin Derslerde Akıllı Telefon Siber Aylaklık Düzeylerinin Ders Esnasında Ders İle İlgili Olmayan Şeylerle Uğraşmanın Kabul Edilebilirlik Durumuna Göre İncelenmesi

	N	X	Ss	sd	t	P
Kısmen	81	41,22	13,091	295	3,26	,002
Hayır	216	35,87	12,365			

*p>.05

Tablo 6' da üniversite öğrencilerinin derslerde akıllı telefon siber aylaklık düzeylerinin ders esnasında ders ile ilgili olmayan şeylerle uğraşmanın kabul edilebilirlik durumuna göre karşılaştırıldığında bu davranışın kısmen kabul edilebilir olduğunu düşünen öğrencilerin (X=41,22) kabul edilemeyeceğini düşünen öğrencilerden (X=35,87) daha yüksek olduğu görülmektedir. Tablo 6 incelendiğinde [t(2-295)=3,26; p<0.05] anlamlılık düzeyi için ,002<0,5 olduğu için sonuç anlamlı bulunmuştur. Buna göre üniversite öğrencilerinin derslerde akıllı telefon siber aylaklık düzeylerinin ders esnasında ders ile ilgili olmayan şeylerle uğraşmanın kabul edilebilirlik durumuna göre farklılaştığı söylenebilir.

Tablo 7

Üniversite Öğrencilerinin Sanal Ortam Yalnızlık Düzeylerinin Ders Esnasında Ders İle İlgili Olmayan Şeylerle Uğraşmanın Kabul Edilebilirlik Durumuna Göre İncelenmesi

	N	X	Ss	sd	t	P
Kısmen	81	52,66	8,642	295	4,34	,000
Hayır	216	46,62	11,328			

*p>.05

Tablo 7’ de üniversite öğrencilerinin sanal ortam yalnızlık düzeylerinin ders esnasında ders ile ilgili olmayan şeylerle uğraşmanın kabul edilebilirlik durumuna göre karşılaştırıldığında bu davranışın kısmen kabul edilebilir olduğunu düşünen öğrencilerin ($X=52,66$) kabul edilemeyeceğini düşünen öğrencilerden ($X=46,62$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Tablo 7 incelendiğinde [$t(2-295)=4,34$; $p<0,05$] anlamlılık düzeyi için $,000<0,5$ olduğu için sonuç anlamlı bulunmuştur. Buna göre üniversite öğrencilerinin sanal ortam yalnızlık düzeylerinin ders esnasında ders ile ilgili olmayan şeylerle uğraşmanın kabul edilebilirlik durumuna göre farklılaştığı söylenebilir.

Üniversite Öğrencilerinin Derslerde Akıllı Telefon Siber Aylaklık Düzeyleri İle Sanal Ortam Yalnızlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Günlük İnternet Kullanım Sürelerine Göre İncelenmesi

Günlük internet kullanım sürelerine göre katılımcıların derslerde akıllı telefon siber aylaklık düzeyleri ile sanal ortam yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin vermiş olduğu yanıtlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı görülmüş, elde edilen sonuçlar Tablo 9 ve Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 8

Derslerde Akıllı Telefon Siber Aylaklık Düzeyleri Günlük İnternet Kullanım Süreleri

Günlük internet kullanım süreleri	N	X	S
0-1 saat	9	58,00	,000
2-3 saat	126	35,07	9,678
4-5 saat	135	37,66	14,357
6 ve üzeri	27	39,33	12,899
Toplam	297	37,33	12,770

Tablo 9’daki verilerin yorumlanmasında tablo 8’de verilen veriler kullanılmıştır.

Tablo 9

Üniversite Öğrencilerinin Derslerde Akıllı Telefon Siber Aylaklık Düzeylerinin Günlük İnternet Kullanım Sürelerine Göre İncelenmesi

	Kareler Toplam	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	4611,643	3	1537,214	10,317	,000
Gruplarıçi	43658,357	293	149,005		
Toplam	48270,000	296			

* $p>.05$

Tablo 9’da görüldüğü gibi, üniversite öğrencilerinin derslerde akıllı telefon siber aylaklık düzeylerinin günlük internet kullanım sürelerine göre farklılaşp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$F(3-293)=10,317$, $p<.05$]. Diğer bir ifadeyle üniversite öğrencilerinin derslerde akıllı telefon siber aylaklık düzeyleri günlük internet kullanım sürelerine göre farklılaşmaktadır. Bu farklılığın günlük internet kullanım süreleri 0-1 saat olan öğrenciler ile 2-3, 4-5, 6 saat ve üzeri olan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 10

Sanal Ortam Yalnızlık Düzeyleri Günlük İnternet Kullanım Süreleri

Günlük internet kullanım süreleri	N	X	S
0-1 saat	9	56,00	,000
2-3 saat	126	46,50	8,969
4-5 saat	135	47,73	12,019
6 ve üzeri	27	56,66	11,479
Toplam	297	48,27	10,984

Tablo 11’deki verilerin yorumlanmasında tablo 10’da verilen veriler kullanılmıştır.

Tablo 11

Üniversite Öğrencilerinin Sanal Ortam Yalnızlık Düzeylerinin Günlük İnternet Kullanım Sürelerine Göre İncelenmesi

	Kareler Toplam	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	2875,009	3	958,336	8,550	,000
Gruplarıçi	32841,900	293	112,088		
Toplam	35716,909	296			

* $p>.05$

Tablo 11’de görüldüğü gibi, üniversite öğrencilerinin sanal ortam yalnızlık düzeylerinin günlük internet kullanım sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$F(3-293)=8,550$, $p<,05$]. Diğer bir ifadeyle sanal ortam yalnızlık düzeyleri günlük internet kullanım sürelerine göre farklılaşmaktadır. Bu farklılığın günlük internet kullanım süreleri 0-1 saat olan öğrenciler ile 2-3 saat olan öğrenciler arasında, 2-3 saat olan öğrenciler ile 6 saat ve üzeri olan öğrenciler arasında ve 4-5 saat olan öğrenciler ile 6 saat ve üzeri olan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir.

Üniversite Öğrencilerinin Derslerde Akıllı Telefon Siber Aylaklık Düzeyleri İle Sanal Ortam Yalnızlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Günlük Sosyal Medya Kullanım Sürelerine Göre İncelenmesi

Günlük sosyal medya kullanım sürelerine göre katılımcıların derslerde akıllı telefon siber aylaklık düzeyleri ile sanal ortam yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin vermiş olduğu yanıtlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı görülmüş, elde edilen sonuçlar Tablo 13 ve Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 12

Derslerde Akıllı Telefon Siber Aylaklık Düzeyleri Günlük Sosyal Medya Kullanım Süreleri

Günlük sosyal medya kullanım süreleri	N	X	S
0-1 saat	108	37,25	10,369
2-3 saat	126	33,85	11,945
4-5 saat	54	42,66	15,698
6 ve üzeri	9	55,00	,000
Toplam	297	37,33	12,770

Tablo 13’teki verilerin yorumlanmasında tablo 12’de verilen veriler kullanılmıştır.

Tablo 13

Üniversite Öğrencilerinin Derslerde Akıllı Telefon Siber Aylaklık Düzeylerinin Günlük Sosyal Medya Kullanım Sürelerine Göre İncelenmesi

	Kareler Toplam	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	5868,321	3	1956,107	13,517	,000
Gruplarıçi	42401,679	293	144,716		
Toplam	48270,000	296			

* $p>,05$

Tablo 13’te görüldüğü gibi, üniversite öğrencilerinin derslerde akıllı telefon siber aylaklık düzeylerinin günlük sosyal medya kullanım sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$F(3-293)=13,517$, $p<,05$]. Diğer bir ifadeyle üniversite öğrencilerinin derslerde akıllı telefon siber aylaklık düzeyleri günlük sosyal medya kullanım sürelerine göre farklılaşmaktadır. Bu farklılığın günlük sosyal medya kullanım süreleri 6 saat ve üzeri olan öğrenciler ile 0-1, 2-3, 4-5 saat olan öğrenciler arasında ve 4-5 saat olan öğrenciler ile 0-1, 2-3 saat olan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 14

Sanal Ortam Yalnızlık Düzeyleri Günlük Sosyal Medya Kullanım Süreleri

Günlük sosyal medya kullanım süreleri	N	X	S
0-1 saat	108	48,66	10,823
2-3 saat	126	44,92	10,498
4-5 saat	54	53,00	9,786
6 ve üzeri	9	62,00	,000
Toplam	297	48,27	10,984

Tablo 15’teki verilerin yorumlanmasında tablo 14’te verilen veriler kullanılmıştır.

Tablo 15

Üniversite Öğrencilerinin Derslerde Akıllı Telefon Siber Aylaklık Düzeylerinin Günlük Sosyal Medya Kullanım Sürelerine Göre İncelenmesi

	Kareler Toplam	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	4328,552	3	1442,851	13,469	,000
Gruplarıçi	31388,357	293	107,127		
Toplam	35716,909	296			

*p>.05

Tablo 15'te görüldüğü gibi, üniversite öğrencilerinin sanal ortam yalnızlık düzeylerinin günlük sosyal medya kullanım sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$F(3-293)=13,469$, $p<.05$]. Diğer bir ifadeyle sanal ortam yalnızlık düzeyleri günlük sosyal medya kullanım sürelerine göre farklılaşmaktadır. Bu farklılığın günlük sosyal medya kullanım süreleri 2-3 saat olan öğrenciler ile 0-1, 4-5, 6 saat ve üzeri olan öğrenciler arasında ve 0-1 saat olan öğrenciler ile 6 saat ve üzeri olan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir.

Üniversite Öğrencilerinin Derslerde Akıllı Telefon Siber Aylaklık Düzeyleri İle Sanal Ortam Yalnızlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Sosyal Kültürel Faaliyetlere Katılma Sıklığına Göre İncelenmesi

Sosyal kültürel faaliyetlere katılma sıklığına göre katılımcıların derslerde akıllı telefon siber aylaklık düzeyleri ile sanal ortam yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin vermiş olduğu yanıtlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı görülmüş, elde edilen sonuçlar Tablo 17 ve Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 16

Üniversite Öğrencilerinin Derslerde Akıllı Telefon Siber Aylaklık Düzeylerinin Sosyal Kültürel Faaliyetlere Katılma Sıklığına Göre İncelenmesi

Sosyal-kültürel faaliyetlere katılma sıklığı	N	X	S
Katılmıyorum	45	36,40	13,379
Ayda 1 kez	144	36,12	14,110
Ayda 3-5 kez	90	39,70	11,089
Ayda 5 ve üzeri	18	37,50	3,601
Toplam	297	37,33	12,770

Tablo 17'deki verilerin yorumlanmasında tablo 16'da verilen veriler kullanılmıştır.

Tablo 17

Üniversite Öğrencilerinin Derslerde Akıllı Telefon Siber Aylaklık Düzeylerinin Sosyal Kültürel Faaliyetlere Katılma Sıklığına Göre İncelenmesi

	Kareler Toplam	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	754,050	3	251,350	1,550	,202
Gruplarıçi	47515,950	293	162,170		
Toplam	48270,000	296			

*p>.05

Tablo 17'de görüldüğü gibi, derslerde akıllı telefon siber aylaklık düzeylerinin sosyal kültürel faaliyetlere katılma sıklığına göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve analiz sonuçları istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$F(3-293)=1,550$, $p<.05$]. Diğer bir ifadeyle derslerde akıllı telefon siber aylaklık düzeyleri sosyal kültürel faaliyetlere katılma sıklığına göre farklılaşmamaktadır.

Tablo 18

Sanal Ortam Yalnızlık Düzeylerinin Sosyal Kültürel Faaliyetlere Katılma Sıklığına Göre İncelenmesi

Sosyal-kültürel faaliyetlere katılma sıklığı	N	X	S
Katılmıyorum	45	50,60	12,913
Ayda 1 kez	144	44,87	10,121
Ayda 3-5 kez	90	52,10	10,797
Ayda 5 ve üzeri	18	50,50	1,543
Toplam	297	48,27	10,984

Tablo 19'daki verilerin yorumlanmasında tablo 18'de verilen veriler kullanılmıştır.

Tablo 19

Üniversite Öğrencilerinin Sanal Ortam Yalnızlık Düzeylerinin Sosyal Kültürel Faaliyetlere Katılma Sıklığına Göre İncelenmesi

	Kareler Toplam	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	3313,759	3	1104,586	9,988	,000
Gruplariçi	32403,150	293	110,591		
Toplam	35716,909	296			

*p>.05

Tablo 19'da görüldüğü gibi, sanal ortam yalnızlık düzeylerinin sosyal kültürel faaliyetlere katılma sıklığına göre farklılaşp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve analiz sonuçları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [F(3-293)=9,988, p<.05]. Diğer bir ifadeyle sanal ortam yalnızlık düzeyleri sosyal kültürel faaliyetlere katılma sıklığına göre farklılaşmaktadır. Bu farklılığın sosyal kültürel faaliyetlere hiç katılmayan öğrenciler ile ayda 1 kez katılan öğrenciler arasında ve ayda 1 kez sosyal kültürel faaliyetlere katılan öğrenciler ile ayda 3-5 kez katılan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir.

Üniversite Öğrencilerinin Derslerde Akıllı Telefon Siber Aylaklık Düzeyleri İle Sanal Ortam Yalnızlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Öğrenim Esnasında Dikkat Dağılıma Sıklığına Göre İncelenmesi

Öğrenim esnasında dikkat dağılıma sıklığına göre katılımcıların derslerde akıllı telefon siber aylaklık düzeyleri ile sanal ortam yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin vermiş olduğu yanıtlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı görülmüş, elde edilen sonuçlar Tablo 21 ve Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 20

Üniversite Öğrencilerinin Derslerde Akıllı Telefon Siber Aylaklık Düzeylerinin Öğrenim Esnasında Dikkat Dağılıma Sıklığına Göre İncelenmesi

Öğrenim esnasında dikkat dağılıma sıklığı	N	X	S
Nadiren	99	42,09	14,087
Ara sıra	153	36,29	12,160
Genellikle	45	30,40	6,351
Toplam	297	37,33	12,770

Tablo 21'deki verilerin yorumlanmasında tablo 20'de verilen veriler kullanılmıştır.

Tablo 21

Üniversite Öğrencilerinin Derslerde Akıllı Telefon Siber Aylaklık Düzeylerinin Öğrenim Esnasında Dikkat Dağılıma Sıklığına Göre İncelenmesi

	Kareler Toplam	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	4569,253	2	2284,627	15,370	,000
Gruplariçi	43700,747	294	148,642		
Toplam	48270,000	296			

*p>.05

Tablo 21'de görüldüğü gibi, üniversite öğrencilerinin derslerde akıllı telefon siber aylaklık düzeylerinin öğrenim esnasında dikkat dağılıma sıklığına göre farklılaşp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [F(3-293)=15,370, p<.05]. Diğer bir ifadeyle derslerde akıllı telefon siber aylaklık düzeylerinin öğrenim esnasında dikkat dağılıma sıklığına göre farklılaşmaktadır. Bu farklılığın öğrenim esnasında nadiren dikkat dağılımı yaşayan öğrenciler ile ara sıra dikkat dağılımı yaşayan öğrenciler arasında, öğrenim esnasında nadiren dikkat dağılımı yaşayan öğrenciler ile genellikle dikkat dağılımı yaşayan öğrenciler arasında ve öğrenim esnasında ara sıra dikkat dağılımı yaşayan öğrenciler ile genellikle dikkat dağılımı yaşayan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 22

Sanal Ortam Yalnızlık Düzeylerinin Öğrenim Esnasında Dikkat Dağılıma Sıklığına Göre İncelenmesi

Öğrenim esnasında dikkat dağılıma sıklığı	N	X	S
Nadiren	99	50,63	12,923
Ara sıra	153	47,94	10,603
Genellikle	45	44,20	4,629
Toplam	297	48,27	10,984

Tablo 23'teki verilerin yorumlanmasında tablo 22'de verilen veriler kullanılmıştır.

Tablo 23

Üniversite Öğrencilerinin Derslerde Akıllı Telefon Siber Aylaklık Düzeylerinin Öğrenim Esnasında Dikkat Dağılıma Sıklığına Göre İncelenmesi

	Kareler Toplam	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	4569,253	2	2284,627	15,370	,000
Gruplarıçi	43700,747	294	148,642		
Toplam	48270,000	296			

*p>.05

Tablo 23'te görüldüğü gibi, üniversite öğrencilerinin sanal ortam yalnızlık düzeylerinin öğrenim esnasında dikkat dağılıma sıklığına göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$F(3-293)=15,370$, $p<.05$]. Diğer bir ifadeyle sanal ortam yalnızlık düzeyleri öğrenim esnasında dikkat dağılıma sıklığına göre farklılaşmaktadır. Bu farklılığın öğrenim esnasında nadiren dikkat dağınıklığı yaşayan öğrenciler ile genellikle dikkat dağınıklığı yaşayan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir.

Üniversite Öğrencilerinin Derslerde Akıllı Telefon Siber Aylaklık Düzeyleri İle Sanal Ortam Yalnızlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Derslerde Öğrenim Etkinliklerine Katılım Sıklığına Göre İncelenmesi

Derslerde öğrenim etkinliklerine katılım sıklığına göre katılımcıların derslerde akıllı telefon siber aylaklık düzeyleri ile sanal ortam yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin vermiş olduğu yanıtlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı görülmüş, elde edilen sonuçlar Tablo 25 ve Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 24

Üniversite Öğrencilerinin Derslerde Akıllı Telefon Siber Aylaklık Düzeylerinin Derslerde Öğrenim Etkinliğine Katılım Sıklığına Göre İncelenmesi

Derslerde öğrenim etkinliğine katılım sıklığı	N	X	S
Hiçbir zaman	9	50,00	,000
Nadiren	9	21,00	,000
Ara sıra	180	38,45	13,947
Genellikle	90	34,50	9,371
Her zaman	9	47,00	,000
Toplam	297	37,33	12,770

Tablo 25'teki verilerin yorumlanmasında tablo 24'te verilen veriler kullanılmıştır.

Tablo 25

Üniversite Öğrencilerinin Derslerde Akıllı Telefon Siber Aylaklık Düzeylerinin Derslerde Öğrenim Etkinliklerine Katılım Sıklığına Göre İncelenmesi

	Kareler Toplam	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	5632,950	4	1408,238	9,644	,000
Gruplarıçi	42637,050	292	146,017		
Toplam	48270,000	296			

*p>.05

Tablo 25'te görüldüğü gibi, üniversite öğrencilerinin derslerde akıllı telefon siber aylaklık düzeylerinin derslerde öğrenim etkinliklerine katılım sıklığına göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$F(3-293)=9,644, p<,05$]. Diğer bir ifadeyle derslerde akıllı telefon siber aylaklık düzeylerinin derslerde öğrenim etkinliklerine katılım sıklığına göre farklılaşmaktadır. Bu farklılığın derslerde öğrenim etkinliğine hiç katılmayan öğrenciler ile nadiren, ara sıra ve genellikle katılan öğrenciler arasında, derslerde öğrenim etkinliklerine nadiren katılan öğrenciler ile ara sıra, genellikle ve her zaman katılan öğrenciler arasında ve derslerde öğrenim etkinliklerine genellikle katılan öğrenciler ile her zaman katılan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 26

Sanal Ortam Yalnızlık Düzeylerinin Derslerde Öğrenim Etkinliğine Katılım Sıklığına Göre İncelenmesi

Derslerde öğrenim etkinliğine katılım sıklığı	N	X	S
Hiçbir zaman	9	60,00	,000
Nadiren	9	33,00	,000
Ara sıra	180	48,65	11,883
Genellikle	90	48,80	8,399
Her zaman	9	39,00	,000
Toplam	297	48,27	10,984

Tablo 27'deki verilerin yorumlanmasında tablo 26'da verilen veriler kullanılmıştır.

Tablo 27

Üniversite Öğrencilerinin Sanal Ortam Yalnızlık Düzeylerinin Derslerde Öğrenim Etkinliklerine Katılım Sıklığına Göre İncelenmesi

	Kareler Toplam	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	5632,950	4	1408,238	9,644	,000
Gruplarıçi	42637,050	292	146,017		
Toplam	48270,000	296			

* $p>,05$

Tablo 27' de görüldüğü gibi, üniversite öğrencilerinin sanal ortam yalnızlık düzeylerinin derslerde öğrenim etkinliklerine katılım sıklığına göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$F(3-293)=9,644, p<,05$]. Diğer bir ifadeyle sanal ortam yalnızlık düzeyleri derslerde öğrenim etkinliklerine katılım sıklığına göre farklılaşmaktadır. Bu farklılığın derslerde öğrenim etkinliğine hiç katılmayan öğrenciler ile nadiren, ara sıra, genellikle ve her zaman katılan öğrenciler arasında ve derslerde öğrenim etkinliklerine nadiren katılan öğrenciler ile ara sıra ve genellikle katılan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Öğretmen adaylarının derslerde akıllı telefon siber aylaklık düzeyleri ile sanal ortam yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki birçok faktör açısından incelenmiştir. Bu faktörlerden biri olan cinsiyet faktörüne göre hem derslerde akıllı telefon siber aylaklık düzeyleri hem de sanal ortam yalnızlık düzeylerinin erkeklerde daha yüksek etkiye sahip olduğu gözlemlenmiştir. Aynı şekilde Şumuer, Gezgin ve Yıldırım (2018) ve Çok ve Kutlu (2018) yaptıkları çalışmada erkek öğrencilerde ders esnasında öğretim amacı dışında telefonla ilgilenme davranışlarının daha yüksek olduğunu gözlemlemiştir. Ancak Bağrıaçık Yılmaz (2017) yaptığı araştırmada siber aylaklık davranışları üzerinde cinsiyetin etkisi olmadığını gözlemlemiştir. Aynı şekilde sanal ortam yalnızlık düzeyleri üzerine yaptığı çalışmada Kabaklı Çimen (2018) üniversite öğrencilerinin sanal ortam yalnızlık düzeylerinin erkeklerde kadınlardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sınıf düzeyi açısından incelendiğinde hem derslerde akıllı telefon siber aylaklık düzeyleri hem de sanal ortam yalnızlık düzeylerinin 4.sınıf düzeyinde daha yüksek etkiye sahip olduğu gözlemlenmiştir. Benzer bir şekilde Arabacı (2017) yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin siber aylaklık düzeylerinin 4. sınıf öğrencilerin 1. ve 2. sınıflara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak Gezgin, Kamalı Arslantaş ve Şumuer (2018) yaptıkları çalışmada siber aylaklık düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer bir sonuca ulaşılmamasının sebebi sınıf düzeylerinin birbirinden farklı olmasına bağlanabilir.

Ders esnasında ders ile ilgili olmayan şeylerle uğraşmanın kabul edilebilirlik durumu açısından incelendiğinde hem derslerde akıllı telefon siber aylaklık düzeyleri hem de sanal ortam yalnızlık düzeylerinin bu davranışın

kısmen kabul edilebilir olduğunu düşünen öğrenciler üzerinde daha yüksek etkiye sahip olduğu gözlemlenmiştir. Ancak Kalaycı (2010) yaptığı çalışmada ders esnasında internete ders ile ilgili olmayan şeylerle uğraşmanın kabul edilebilir olup olmamasının siber aylaklık davranışını etkilemediğini gözlemlemiştir.

Günlük internet kullanım sürelerinin derslerde akıllı telefon siber aylaklık düzeyleri üzerindeki etkisi incelendiğinde günlük internet kullanım süreleri 0-1 saat olan öğrenciler ile 2-3, 4-5, 6 saat ve üzeri olan öğrenciler arasında anlamlı farklılaşma görülmektedir. Ancak sanal ortam yalnızlık düzeyleri üzerinde etkisi incelendiğinde günlük internet kullanım süreleri 0-1 saat olan öğrenciler ile 2-3 saat olan öğrenciler arasında anlamlı farklılaşma görülmektedir. Yine aynı şekilde günlük internet kullanım süresi 2-3 saat olan öğrenciler ile 6 saat ve üzeri olan öğrenciler arasında da anlamlı farklılaşma görülmektedir. Ayrıca günlük internet kullanım süresi 4-5 saat olan öğrenciler ile 6 saat ve üzeri olan öğrenciler arasında anlamlı farklılık görülmektedir. Kabakçı Çimen (2018) ise yaptığı çalışmada sanal ortam yalnızlık düzeylerinin günlük internet kullanım süresi 2 saatten fazla olan öğrencilerde daha yüksek çıktığı sonucuna ulaşmıştır.

Günlük sosyal medya kullanım sürelerinin derslerde akıllı telefon siber aylaklık düzeyleri üzerindeki etkisi incelendiğinde günlük sosyal medya kullanım süreleri 6 saat ve üzeri olan öğrenciler ile 0-1, 2-3, 4-5 saat olan öğrenciler arasında anlamlı farklılaşma görülmektedir. Ayrıca günlük sosyal medya kullanım süreleri 4-5 saat olan öğrenciler ile 0-1 ve 2-3 saat olan öğrenciler arasında anlamlı farklılaşma görülmektedir. Ancak sanal ortam yalnızlık düzeyleri üzerinde etkisi incelendiğinde günlük sosyal medya kullanım süreleri 2-3 saat olan öğrenciler ile 0-1, 4-5, 6 saat ve üzeri olan öğrenciler arasında anlamlı farklılaşma görülmektedir. Ayrıca günlük sosyal medya kullanım süreleri 0-1 saat olan öğrenciler ile 6 saat ve üzeri olan öğrenciler arasında anlamlı farklılaşma görülmektedir.

Sosyal kültürel faaliyetlere katılma sıklığının derslerde akıllı telefon siber aylaklık düzeyleri üzerindeki etkisinin olmadığı gözlemlenirken sanal ortam yalnızlık düzeyleri üzerinde etkiye sahip olduğu gözlemlenmiştir.

Öğrenim esnasında dikkat dağılma sıklığının derslerde akıllı telefon siber aylaklık düzeyleri üzerindeki etkisi incelendiğinde öğrenim esnasında nadiren dikkat dağınıklığı yaşayan öğrenciler ile ara sıra dikkat dağınıklığı yaşayan öğrenciler arasında anlamlı farklılaşma görülmektedir. Yine aynı şekilde öğrenim esnasında nadiren dikkat dağınıklığı yaşayan öğrenciler ile genellikle dikkat dağınıklığı yaşayan öğrenciler arasında da anlamlı farklılaşma görülmektedir. Ayrıca öğrenim esnasında ara sıra dikkat dağınıklığı yaşayan öğrenciler ile genellikle dikkat dağınıklığı yaşayan öğrenciler arasında anlamlı farklılaşma görülmektedir. Ancak sanal ortam yalnızlık düzeyleri üzerinde etkisi incelendiğinde öğrenim esnasında nadiren dikkat dağınıklığı yaşayan öğrenciler ile genellikle dikkat dağınıklığı yaşayan öğrenciler arasında anlamlı farklılaşma görülmektedir.

Derslerde öğrenim etkinliklerine katılım sıklığının derslerde akıllı telefon siber aylaklık düzeyleri üzerindeki etkisi incelendiğinde derslerde öğrenim etkinliğine hiç katılmayan öğrenciler ile nadiren, ara sıra ve genellikle katılan öğrenciler arasında anlamlı farklılaşma görülmektedir. Yine aynı şekilde derslerde öğrenim etkinliklerine nadiren katılan öğrenciler ile ara sıra, genellikle ve her zaman katılan öğrenciler arasında da anlamlı farklılaşma görülmektedir. Ayrıca derslerde öğrenim etkinliklerine genellikle katılan öğrenciler ile her zaman katılan öğrenciler arasında da anlamlı farklılaşma görülmektedir. Ancak sanal ortam yalnızlık düzeyleri üzerinde etkisi incelendiğinde derslerde öğrenim etkinliğine hiç katılmayan öğrenciler ile nadiren, ara sıra, genellikle ve her zaman katılan öğrenciler arasında anlamlı farklılaşma görülmektedir. Yine aynı şekilde derslerde öğrenim etkinliklerine nadiren katılan öğrenciler ile ara sıra ve genellikle katılan öğrenciler arasında da anlamlı farklılaşma görülmektedir.

Elde edilen bulgulardan hareketle üniversite öğrencilerinin sanal ortam yalnızlık düzeylerinin en düşük seviyede tutulabilmesi için öğrencilerin sosyal etkinliklere katılmalarının teşvik edilmesi ve bu etkinlikler için fırsatlar oluşturulması önerilir. Bu çalışmada nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Konunun daha ayrıntılı ve derinlemesine incelenebilmesi için karma ya da nitel araştırma yöntemlerinin kullanılabilmesi düşünülmektedir.

Kaynakça/References

- Arabacı, İ. B. (2017). Investigation Faculty of Education Students' Cyberloafing Behaviors in terms of Various Variables. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 16(1), 72-82.
- Bağrıaçık Yılmaz, A. (2017). Lisansüstü öğrencilerinin siber aylaklık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Karma bir çalışma. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(2), 113-134.
- Blau, G., Yang, Y., & Ward-Cook, K. (2006). Testing a Measure of Cyberloafing. *Journal of allied health*, 35(1), 8-17.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çimen, L. K. (2018). Üniversite Öğrencilerinin İnternet Bağımlılığı ile Sanal Ortam Yalnızlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(68), 1431-1452.
- Çok, R., & Kutlu, M. (2018). Üniversite Öğrencilerin Ders Esnasında Ders Dışı İnternet Kullanım Davranışları İle Akademik Güdülenme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *The Journal Of International Lingual Social And Educational Sciences*, 4(1), 1-21.
- Demir, Ö., & Seferoğlu, S. S. (2016). The Investigation of the Relationship of Cyber Bullying with Cyber Loafing, İnternet Addiction, Information Literacy and Various Other Variables. *Online Journal of Technology Addiction & Cyberbullying*, 3(1), 1-26.
- Ergün, E., & Altun, A. (2012). Öğrenci Gözüyle Siber Aylaklık ve Nedenleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 2(1), 36-53.
- Gezgin, D. M., Arslantaş, T. K., & Şumuer, E. (2018). Meslek Lisesi Öğrencilerinin Siber Aylaklık Düzeyinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(2), 408-424.
- Kalaycı, E. (2010). Üniversite öğrencilerinin siber aylaklık davranışları ile öz düzenleme stratejileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü*. Ankara.
- Karaoğlan Yılmaz, F. G., Yılmaz, R., Öztürk, H. T., Sezer, B., & Karademir, T. (2015). Cyberloafing as a barrier to the successful integration of information and communication technologies into teaching and learning environments. *Computers in Human Behavior*, 45, 290-298.
- Karaoğlan Yılmaz, F. G., & Yılmaz, R. (2018). Siber aylaklık davranışları ile kontrol odağı ve bilgisayar kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *II. International Congress on Science and Education*, 28-30 September 2018, Afyonkarahisar, Turkey.
- Karaoğlan Yılmaz, F. G. (2019). Exploring the role of Facebook adoption and virtual environment loneliness on knowledge sharing behaviors in a Facebook learning community. *Education and Information Technologies*, 24(2), 1699-1714.
- Korkmaz, Ö., Usta, E., & Kurt, İ. (2014). Sanal Ortam Yalnızlık Ölçeği (SOYÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 144-159.
- Özdemir, S., Akçakanat, T., & İzgüden, D. (2017). İnternet Çağında Sanal Ortam Yalnızlığı: Üniversite Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 8(19), 125-136.
- Polat, M. (2018). Derslerde Akıllı Telefon Siber Aylaklığı Ölçeği (DATSAÖ): Üniversite öğrencileri için bir ölçek uyarlama çalışması. *Social Sciences Studies Journal (SSSJJournal)*, 4(21), 3114-3127.
- Prasad, S., Lim, V. K., & Chen, D. J. (2010). Self-Regulation, Individual Characteristics and Cyberloafing. *PACIS 2010 Proceedings*, 1641-1648.
- Şumuer, E., Gezgin, D. M., & Yıldırım, S. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Ders Sırasında Öğretim Amacı Dışında Mobil Telefon Kullanımına Etki Eden Faktörlerin İncelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(4), 7-19.

- Ümmet, D., & Ekşi, F. (2016). Türkiyedeki genç yetişkinlerde internet bağımlılığı: Yalnızlık ve sanal ortam yalnızlık bağlamında bir inceleme. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 3(1), 29-53.
- Yağcı, M., & Yüceler, A. (2016). Cyber loafing with its conceptual aspects. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2(2), 531-540.
- Yılmaz, R., & Yurdugül, H. (2018). Cyberloafing in IT classrooms: exploring the role of the psycho-social environment in the classroom, attitude to computers and computing courses, motivation and learning strategies. *Journal of Computing in Higher Education*, 30(3), 530-552.

Türkiye’de Geçici Koruma Statüsünde Olan Suriyeli Yetişkinlere Verilen Dil Eğitiminde Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Yeri

Ayça Uslu¹ ve H. Tuğba Öztürk^{**2}

Öz

Bu çalışmada, Türkiye’de geçici koruma statüsünde olan Suriyeli yetişkin bireylere Türkçe öğretiminde kullanılan teknolojilerin öğrenciler ve öğretmenler tarafından hangi düzeyde ve ne amaçla kullanıldıkları belirlenerek, teknolojinin bu bağlamda dil öğretimindeki rolü araştırılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu 20 öğretmen ve 56 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilere, hem dil öğrenme özelinde hem de günlük hayatlarında mevcut BİT kullanımlarına yönelik sorular anket aracılığı ile yöneltilmiştir. Öğretmenlerin BİT kullanımlarına ilişkin deneyimleri ve teknoloji entegrasyonuna dair veriler anket ve görüşmeler yolu ile toplanmıştır. Veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Öğretmenler en çok çoklu ortam materyalleri ve bilgisayar kullanırken, öğrenciler en çok cep telefonlarından ve e-kaynaklardan yararlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin en çok kullandığı sunum programları, öğrenciler tarafından en az öğrenmelerini kolaylaştıran araçlar arasında sıralanmıştır. Öğrenciler en çok cep telefonu uygulamaları ve internet kullanımları konularında iyi düzeyde olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler teknolojilerden en çok ders esnasında, derse destek sunması amacı ile yararlandıklarını belirtmekle birlikte bu yönde kullanabilecekleri teknolojilerin çok az olduğuna değinmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde Türkiye özeline genellebilecek öneriler ve teknolojinin kullanımındaki bazı kültürel değişkenlere ilişkin önemli bulgular da ortaya çıkmıştır. Bu çalışmanın sonuçları aynı zamanda Türkiye’de verilen dil eğitimi özelinde kullanılan kaynaklar, öğretim yöntemleri ve geliştirilebilecek yönler doğrultusunda bilgiler sunacaktır.

Anahtar Sözcükler

Hayat boyu öğrenme
Yetişkin eğitimi
Geçici koruma statüsünde olan Suriyeliler
Dil öğretimi
Teknoloji

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi

11 Eylül 2019

Kabul Tarihi

2 Aralık 2019

Makale Türü

Araştırma Makalesi

The Role of Information and Communication Technologies in Teaching Turkish as a Foreign Language For Syrian Adults with Temporary Protection Status *

Abstract

The present study aims to examine the role of ICT in teaching Turkish from the angles of technology use by teachers and students, the extent of technology use and purposes to use technology. The study group consists of 20 teachers and 56 students. Two questionnaires were developed for examining teachers’ and students’ technology use. Interviews were done with the teachers to deeply explore their experiences. Content analysis was used for data analysis. It was revealed in the findings that teachers mostly use computers, multimedia materials, presentation software. Students use mobile phones and e-resources. Presentation software is found not productive by students. The students are good at mobile phone applications and internet use. Many of the students report that they do not have a computer and this is an obstacle when technology is meant to be used after class. Drawing on the data some culture-related conclusions are presented in particular to Turkish context. The results of the study show some insightful findings regarding the resources, conditions and points to be improved.

Keywords

Lifelong learning
Adult education
Syrian adults with temporary protection status
Technology in language education

Article Info

Received

September 11, 2019

Accepted

December 2, 2019

Article Type

Research Paper

Atıf/Cite: Uslu, A. ve Öztürk, T. (2019). Türkiye’de geçici koruma statüsünde olan suriyeli yetişkinlere verilen dil eğitiminde bilgi ve iletişim teknolojilerinin yeri [The role of information and communication technologies in teaching turkish as a foreign language for syrian adults with temporary protection status]. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi/Journal of Information and Communication Technologies*, 1(1), 58-78.

** Sorumlu Yazar/Corresponding Author: tozturk@ankara.edu.tr

¹ <https://orcid.org/0000-0002-5289-7580>, Öğretmen, İstanbul/Türkiye

² <https://orcid.org/0000-0002-9614-5452>, Doç.Dr., Ankara Üniversitesi, Ankara/Türkiye,

Extended Abstract

Introduction

Immigration and similar status of humans are now considered as a global problem. One of the solutions to integrate the individuals with this status in to the society is teaching the host country's official language. However, since this kind of problem (e.g. immigration) usually occurs suddenly and unexpectedly, it is important to teach language in a short time and with optimum learning outcomes. Here, technology takes an important place in obtaining effective learning outcomes and in educating the mass. In learning a language, technology can individualize the learning (Strangman, Meyer, Hall and Proctor, 2005), simplify difficult contents (Od, 2013), help through multimedia modes (Akin, 2015). Given that learning a language also requires social interaction, here Web 2.0 tools, which enable the interactions in a social network, are found helpful (MobiThinking, 2013). Today, Massive Open Online Courses (MOOCs) such as Moonlite Project is also used for immigrants or people in a similar status. These environments hold promising results same as other distance education environments in teaching language. From this point of view, while technology is mainly found very helpful, the use of technology in teaching Turkish as a foreign language for Syrian citizens is not well investigated. The present study was conducted to fill the gap in the literature.

Method

The present study is a descriptive study aiming to surface existing experiences. Qualitative method was used to analyse teachers' experiences and views. Interviews were conducted with 20 teachers teaching Turkish for Syrian citizens who are in temporary protection status. A questionnaire was also administered to teachers. It was aimed to explore their practices and views on the issue. Another questionnaire was administered to 56 adult students to investigate their pre-knowledge and skills, their views and practices on using technology in general and in learning Turkish. Interviews were done with the teachers to deeply explore their experiences with technology. Content analysis was used for analysing the data emerging from the interviews.

Findings

It was revealed in the findings that teachers mostly use ICT during teaching. They use computers, multimedia materials, presentation software. Students use mobile phones and the internet resources provided by the language institutions. Presentation software is found less effective in learning Turkish by students while it is frequently used by teachers. The students think that they are good at mobile phone applications and internet use. Students' profiles in regard to technology use demonstrate heterogeneous characters. Many of the students report that they do not have a computer and this is an obstacle when technology is meant to be used after class. Drawing on the data emerging from the interviews with teachers, some culture-related conclusions are presented particular to Syrian and Turkish context. It was found that teaching Turkish is usually supported by national and international organisations, projects and non-profit organisations and sometimes there is lack of budget for the technology and sometimes not sustainable. There is also lack of digital materials since Turkey was unprepared for this kind of situation.

Discussion and Conclusion

Overall, the results of the study show that while technology is found helpful by the participants, the experiences could be further enhanced. In terms of recommendations based on the findings, it was reported that there is central software called SUKOM (Syrians Coordination Center) and use of the software could be expanded to teaching language, individualizing learning, holding important statistics, etc. A MOOCs platform such as bilgeis.net in Turkey or Moonlite in Spain could be developed. This could be helpful especially for women with children who have difficulties in attending the face-to-face classes and working individuals as remarked by the participants. Furthermore, social media could be integrated into teaching process to enhance social interactions which is important in learning a language. Authentic teaching methods such as shooting a short film could be used as well as new emerging technologies such as Kahoot. The results of the study show some insightful findings regarding the resources, teaching methods, conditions and points to be improved.

Giriş

Türkiye’de geçici koruma statüsünde olan Suriyeli yetişkinlere Türkçe dil eğitimi çeşitli ulusal (devlet üniversiteleri bünyesinde kurulan TÖMER merkezleri gibi) ve uluslararası projeler (TAMEB projesi gibi) ile sivil toplum kuruluşları, özel ve kamu kurumları tarafından daha çok “uyum” programları içerisinde verilmektedir. Bu programlarda, mümkün olduğunca fazla sayıda bireye ulaşmak ve kısa sürede edinilmesi hedeflenen dil becerilerini kazandırmak önemlidir. Teknoloji tam da bu noktada etkili, verimli (zaman ve maliyet açısından yararlı) ve yaygınlaştırılabilen öğrenme çıktıları elde etme konusunda güçlü bir potansiyele sahiptir.

Bu yöndeki mevcut alanyazın incelendiğinde, teknolojinin dil öğrenimi üzerine genelde olumlu etkisi olduğu görülmektedir. Bireyselleştirilmiş öğretim araçlarının dil öğrenimini kolaylaştırabildiği (Strangman, Meyer, Hall ve Proctor, 2005) belirtilmiştir. Genel olarak eğitim süreçlerinde olduğu gibi dil öğretimi özelinde de işitsel ve görsel araçların kullanılması, öğrencinin dikkatini çekerek derse katılımını sağlamak ve derste anlaşılması zor olan kavramları basitleştirmek (Od, 2013) açısından fayda sağlamaktadır. Ayrıca, alanyazında da benzeri sonuçlar elde edilmesinden yola çıkarak öğrenme etkinliklerinin çoklu ortam araçları ile (grafik, animasyon, video gibi) desteklenmesi (Akin, 2015) etkili ve verimli sonuçlar alabilmek açısından önemlidir. Dilin sosyal bağlam içerisinde ve etkileşim kurularak daha çabuk öğrenilebileceği dikkate alındığında, Web 2.0 araçlarından sosyal medya kullanımı farklı ülkelerden insanların birbirleriyle etkileşime girmesine yardımcı olmakta ve bu sayede dil öğrenimine katkı sağlamaktadır (MobiThinking, 2013). Tomakin ve Yeşilyurt (2013, s.260), bilgisayar destekli yabancı dil öğretiminin olumlu çıktılarına yönelik bulgulara değinerek, “yapılacak bilgisayar destekli öğretim çalışmalarının teşvik edilebilecek kadar önemli” olduğunu ifade etmişlerdir. Çelebi ve Kibar Furtun’a (2014) göre, “Yeni bir dili öğrenenler için kullanılan yöntem, teknik, materyal ve ölçme araçlarının daha hassas ve somut hale getirilmesiyle mümkündür. Görsel ve işitsel etkinliklerle daha çok duyuya hitap edilmesinden dolayı dil öğretimi daha etkili ve kalıcı olur” (Akt. Akin, 2016, s. 154). Akıllı telefonlar, animasyonlar, videolar gibi görsel ve işitsel etkinlikler kelime öğretimini daha etkili kılabilir (Saran ve Seferoğlu, 2010). Dil öğreniminde en çok başvurulan araçlardan biri de Podcastlerdir. Podcast’in öne çıkan özelliği "işitsel" olmasıdır (İspir, 2013); böylece, doğru telaffuzu yakalamak, hem dinleme (O’Byran & Hegelheimer, 2007) hem de konuşma becerilerini geliştirmek açısından etkilidir. Podcastlere abone olunabilir. Bunun avantajı ise, kullanıcılar bir kez kayıt olduktan sonra her hangi bir internetten indirme işlemine başvurmadan otomatik olarak mobil cihazlarına ilgili içeriği indirebilmeleri ve daha sonra internet bağlantısına gerek duymadan tekrar tekrar izleyebilmeleridir (Karaoğlan Yılmaz, 2014).

Teknolojinin dil öğretiminde etkililiğine ilişkin bu tartışmalardan sonra, bu araştırmanın da konusu olan göçmenlere dil öğretiminde kullanılmasına dair çalışmalara bakıldığında özellikle internet tabanlı toplulukların, eğitim verilecek grubun uluslararası ağlara ulaşmalarını sağlamakta olduğu ve dilsel ideolojilerinin gelişimini desteklemekte olduğu (Souza, 2014) belirtilmektedir. Göç ve göçmenlerin eğitimi konusunda önemli deneyimleri olan Almanya’da, devlet ve sivil toplum kuruluşlarınca oluşturulan internet ve mobil destekli uygulamalar ile internette ulaşılacak kaynaklar sayesinde göçmen, mülteci veya geçici koruma altındakilerin dil öğrenme süreci kolaylaşmakta olduğu ve göçmenlerin Alman arkadaş edinmeleri ve Almanca’nın günlük pratiklerdeki karşılığını deneyimlemeleri gibi hayatın içinden örnekler ile dili öğrenmelerini kolaylaştırmakta ve yaygınlaşmaktadır (Tibken ve Collins, 2016). Almanya örneğinde olduğu gibi, göçmen ve benzeri statüdeki bireylerin koşullarına uygun nitelikte hızlı, yaygın ve etkili sonuç almaya yönelik olarak en çok tercih edilen teknolojik araçlardan birisi mobil teknolojilerdir. Mobil ortamlarda hem materyal çeşitliliği bulunmakta hem de en çok tercih edilen araçlardan biri olarak öne çıkmaktadır. Mobithinking (2013) verilerine göre, “Apple App Store ve Google Play 800 binin üzerinde mobil cihaz uygulaması (apps) sunmaktadır. 800-1000 kadar dil öğrenimi için uygulama bulunmaktadır. 2017’de bu sayının 200 milyar olacağı tahmin edilmektedir”. Öz (2013), “mobil dil öğrenimi alanında gerçekleştirilen uygulamaların genelde cep telefonu üzerinden SMS ve MMS iletileri ile kelime öğretimi üzerinde” tercih edildiğini ifade etmiştir. Somut bir örnek olarak, Almanya’da göçmen ve benzeri statülerdeki bireyler için geliştirilmiş olan Ankommen (varış) uygulaması ile bireylere hem Almanya’daki sığınma sürecine yönelik bilgiler sunulmakta hem de göçmenlere bu sürecin içinde karşılaşacakları temel düzeyde Almanca’daki ifadeleri öğretmektedir (Tibken ve Collins, 2016). UNESCO’nun 2018 tarihli raporunda da gittikçe artan orandaki (mobil) teknolojilere değinilmiştir. Buna göre, göçmenlere 27 yabancı dilin öğretilmesinin amaçlandığı Duolingo uygulamasından; İngiltere’nin göçmenlerin mobil ve internet temelli ortamlardan yararlanmasını dikkate alan The MoLeNET uygulamasından; Kanada’nın mültecilere yönelik çeviri uygulamasından bahsedilmektedir. Ancak, bununla birlikte bu raporda mültecilerin dil öğrenmesinde ve okuryazarlık becerisinde teknolojinin “temel araç” olarak kabul edilmesi için henüz yeterli kanıt olmadığını belirtmiştir.

Göçmen ve benzeri statüdeki bireylerin hem sosyal entegrasyonunu sağlamak hem de örneğin spesifik bir bilgi ve becerinin öğretilmesi için (dil öğretimi gibi) başvurulan ortamlardan biri de MOOCs’lardır (Massive Open Online Courses). MOOCs, açık öğretim ilkeleri ile içeriğin aktarılabilirdiği, açık erişim imkanı ile kısa sürede kitlelere ulaşabilen içeriklerin sunulabildiği öğrenme ortamlarıdır. İspanyolca “Açık Kapı” anlamına gelen Moonlite projesi

Avrupa Birliği desteği ile bir MOOCs ortamı sunmakta olup, göçmen statüsündeki bireylere İspanyolca öğretmeyi hedefleyen ve bu bireylerin sosyal ihtiyaçlarına yönelik olarak geliştirilen bir ortamdır (Moonlite, 2019).

Türkiye’deki göçmen ve benzeri statüdeki bireylere dil öğretimi konusunda yararlanılan teknolojiler incelenmeden önce, Türkçe’nin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan teknolojilerin neler olduğu ve bu teknolojilerin işlevlerini incelemekte fayda vardır. Türkiye, yukarıda da bahsi geçen bazı diğer ülkelere oranla göçmen ve benzeri statüdeki bireylere dil öğretimi konusunda görece deneyimsiz ve hazırlıksızdır. Bu nedenle, göçmen ve benzeri statüdeki bireylere Türkçe öğretiminde ele alınan teknolojiler konusuna indirgemeden genel işleyişi irdelemek önemlidir. Türkçe’nin yabancı dil olarak öğretiminde teknolojinin kullanımını ele alan mevcut alanyazında olumlu geri bildirimler yer almaktadır. Buna göre, Kağ’ın (2015) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Kelime Öğretiminde Eğitim Teknolojilerini Kullanma” başlıklı araştırmasına göre kullanılan teknolojilerinin içeriği ve öğrenme ortamını zenginleştirme konusunda etkin rol almaktadır ve etkileşimli teknolojiler (akıllı tahta, akıllı telefon, tablet vb gibi) öğrenmeyi daha ilgi çekici bir hale getirmektedir. Duman (2013), Türkçe’nin yabancı dil olarak öğretimine ilişkin materyalleri konu aldığı çalışmada öğretimin kalıcılığı ile öğrenme ortamında yer alan materyallerin, araç gereçlerin farklı duyu organlarına hitap etmesindeki olumlu ilişkiye değinmiş ve Kağ’ın (2015) çalışmada olduğu gibi teknolojilerin dersi tek düzelikten kurtarıp ilgi çekici bir hale getireceğini ifade etmiştir. Pilanci (2009) sanal uzaktan eğitim yolu ile verilen bir Türkçe öğretimi sertifika programını incelemiş ve öğrencilerin kendi aralarındaki ve danışmanlarıyla iletişim kurarken kullandıkları sözlü ve yazılı çalışmaların dil öğrenmedeki başarısını incelemiştir. İncelemeleri sonucunda, bu tür internet tabanlı uzaktan eğitim programları üzerinden dil öğretimin, ses ve görüntünün internetin temel bileşenleri olması dikkate alındığında bu tür ortamları önemli bulmuştur. Ünlü (2011), Türkçe’nin yabancılara öğretimi, tarihi ve günümüz şartlarından ve sorunlarından bahsetmektedir ve Türkçe’nin yabancılara öğretiminde teknoloji araçlarından faydalanılması hususuna dikkat çekmektedir.

Türkiye’deki Suriyeli geçici koruma statüsündekilere verilen Türkçe dil kursundaki teknolojinin yerine ilişkin mevcut alanyazın incelendiğinde ise; Ünal, Taşkaya ve Ersoy (2018), Suriyeli (geçici koruma statüsündeki) vatandaşların, Türkçe’ye özgü ç,ı,ğ gibi harfler ve telaffuzlar nedeni ile zorluk çektiklerine değinmiş ve bu noktada yeterince çoklu ortamdan (görsel ve işitsel materyaller) yararlanılmadığını belirtmişlerdir. Boylu ve Işık (2019) da çalışmalarında benzer sonuçlara değinmiş ve “sınıfta teknolojik materyallere ve sınıf içinde etkinlik yapabilecekleri, öğrencilere daha iyi eğitim verebilecekleri bir ortama sahip değildiler” şeklinde öğretmen görüşlerine yer vermişlerdir. Baldık (2018), anadili Türkçe olmayan göçmen toplulukların Türkçe öğrenmesine yönelik çalışmada, ülkelerinden göç etmiş vatandaşların geçmiş yaşantılarının da bilinmesi gerektiğine değinmişlerdir. Ancak, bilindiği kadarı ile henüz bu yönde yapılan bir çalışma yoktur. Bununla birlikte 2019 yılı itibari ile, MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP) ve AB ortaklığında, bu bireylere verilen dil eğitiminde “Türkiye’ de ilk defa yüz yüze ve uzaktan öğrenme yöntemlerinin bir arada kullanıldığı ‘Harmanlanmış Eğitim’ modeline uygun bir Öğretim Yönetim Sistemi geliştirilmiş ve “ Türkçe dil eğitimlerinden faydalanacak bireylerin uzaktan erişebilecekleri içerikleri e-öğrenme yoluyla takip edebilecekleri, aynı zamanda Halk Eğitimi Merkezlerindeki sınıflarda alacakları yüz yüze eğitimler” tasarlanmıştır (İletişim Başkanlığı, 2019). Ancak henüz bu tür ortamların etkililiğine yönelik bir araştırma sonucu bulunmamaktadır.

Sonuç olarak, tüm bu tartışmalar ve mevcut durum dikkate alındığında, Türkiye’de Suriyeli vatandaşlara verilen dil eğitiminde kullanılan teknolojilerin rolü henüz ayrıntılı olarak bilinmemektedir. Bu yönde yürütülen bir araştırmanın sonuçları, aynı zamanda Türkçe’nin yabancı dil olarak geçici koruma vb statüdeki bireylere öğretilmesindeki kaynak, öğretim yöntemi, geliştirilecek eksik veya tamamlanacak noktalar doğrultusunda da bilgiler sunma potansiyelindedir.

Çalışmanın Amacı

Uyum kursları kapsamında, dil öğretimi yeni bir ülkeye veya topluma alışmak için, vatandaşlık kavramının altını dolduran karmaşık diğer uyum etkinlikleri ile birlikte önemli bir yere sahiptir (Derwing ve Thompson, 2005). Göç edilen ülkenin dilini öğrenmek göçmenler tarafından da sorunlarını çözebilmede, topluma ve yeni kültüre kendilerini adapte etmede etkili bulunmuştur (Galletta-Bruno, 1995). Dolayısıyla bu çalışmada genelde göçmenlerin, özelde ise geçici koruma altındaki Suriyelilerin Türkçe dilini öğrenmelerine yönelik süreçler incelenmiştir. Ancak dil öğretimi kapsamlı bir disiplin alanına işaret etmekte ve çok sayıda parametreyi içine alan bir sürece denk gelmektedir. Bu nedenle, bu çalışma ile uyum kurslarındaki dil öğretiminin etkililiğini ve yaygınlığını artırmada önemli bir yere sahip olan teknoloji kullanımının araştırılması hedeflenmektedir. Bu bağlamda uyum kurslarındaki dil öğretimine yönelik derslerde kullanılan teknolojiler aşağıdaki alt amaçlar doğrultusunda araştırılacaktır:

1. Dil öğretiminde kullanılan teknolojiler
 - a. nelerdir?
 - b. hangi eğitsel amaç(lar) için kullanılmaktadır?

- c. ne derecede kullanılmaktadır?
 d. bu teknolojileri kullanmaya yönelik Suriyeli vatandaşların yeterlilik düzeyi nedir?
 2. Bu teknolojileri kullanmaya yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışma, betimsel bir çalışma olup nitel yöntemlerden yararlanılmıştır.

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, mevcut durumu değiştirmeden, belirli araştırma sorularına yönelik olarak var olan durumu ortaya koymayı amaçlayan tarama modelindedir (Karasar,1984). Anket ve görüşme tekniklerinin bir arada kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ve İstanbul illerinde uyum programları çerçevesinde dil eğitimlerine katılan 20 öğretmen ile 56 Suriyeli yetişkin öğrenciler (36 kadın ve 26 Erkek) oluşturmaktadır. Öğrencilerin eğitim durumu Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1
Öğrencilerin Eğitim Durumu Dağılımı*

Eğitim durumu	f	%
İlkokul Mezunu	19	34,55
Ortaokul Mezunu	4	7,27
Lise Mezunu	23	41,82
Üniversite Öğrencisi	2	3,64
Üniversite Mezunu	6	10,90
Yüksek Lisans Öğrencisi	1	1,81
Toplam	55	100

*bir öğrenci bu alanı boş bırakmıştır.

Toplamda ankete katılan kadın öğrencilerin çoğu ilkokul (%34,55) ve lise (% 41,82) mezunudur.

Araştırmaya katılan 20 öğretmenden 12'si kadın, 8'i erkektir. Tecrübe yılları ise 1 ile 27 yıl arasında değişmektedir. Deneyim süreleri incelenen öğretmen grubunda, ders veren öğretmenlerin % 60 oranında mesleğinin henüz başında oldukları gözlemlenmiştir. % 40 oranında ise 3 yıl ve üzeri deneyimi olan öğretmenler yer almaktadır.

Veri Toplama Araçları

Dil eğitimine katılım sağlayan hem öğretmenler hem de öğrenciler için Dil Öğretiminde/Öğreniminde Teknoloji Kullanım Anketi hazırlanmıştır. Anketler ile teknoloji kullanımındaki genel durumun ve mevcut uygulamaların, zorlukların ve avantajların tespit edilmesine yönelik durumların açığa çıkarılması hedeflenmiştir. Anket uygulamasından sonra öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Görüşme ve anket sorularının hazırlanmasında hayat boyu öğrenme ve eğitim teknolojisi bölümlerinden iki uzmana ve yabancılara Türkçe öğretme konusunda deneyimi olan bir öğretmene danışılmıştır. Anketin pilot uygulaması yapıldıktan sonra pilot uygulamadaki katılımcıların Türkçe'yi henüz öğrenememiş olması nedeni ile soruları anlayamadığı tespit edilmiş, bunun üzerine anket Arapça'ya çevrilmiştir. Çeviri, Arap Dili ve Edebiyatı mezunu hem Türkçe ve hem de Arapça ve lehçeleri alanında çeviribiliminde çalışmaları olan bir uzman tarafından yapılmıştır.

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler ortalama olarak 20 dakika sürmüştür ve anket çalışması sonrasında yapılmıştır. Bunun nedeni, anket ile sınırlı düzeyde ve sadece önceden belirlenen sorular doğrultusunda veriler toplanabilmesi; diyaloglar aracılığı ile yeni soruların/durumların ortaya çıkabilmesi ve ayrıca ankette görece uzun cevap verilmesini gerektiren soruların görüşmeler sırasında cevap alınmasının daha uygun olacağıdır.

Araştırma, Türkiye'deki Ankara ve İstanbul illerinde bulunan, yetişkin eğitimi olarak geçici koruma statüsündeki Suriyeli yetişkinlere Türkçe dili eğitimi veren kurum ve kuruluşları kapsamaktadır. Bu suretle anketler ve görüşmeler bir üniversitenin TÖMER merkezinin Ankara şubesinde (TÖMER A olarak kodlanmıştır), İstanbul'da bir üniversitenin TÖMER şubesinde (TÖMER B olarak kodlanmıştır) ve bir sivil toplum kuruluşunda gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler ise, Öğretmen A, Öğretmen B şeklinde kodlanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Veriler, 21.10.2018 tarihi itibari ile İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Göç Politika ve Projeleri Dairesi Başkanlığı'ndan gerekli anket ve görüşme izinleri alındıktan sonra toplanmaya başlanmıştır. Ancak, Türkiye'deki Suriyelilere erişimde yaşanan sıkıntılar, etik ve diğer izinleri almada uzayan süreç ve prosedürler ve ayrıca kişilerin araştırmalara katılırken gönüllülük esasına göre dahil edilmesi gibi koşulların olması nedeni ile bu çalışma 76 katılımcı ile gerçekleştirilebilmiştir.

Veri Analizi

Anketlerden elde edilen veriler yüzde ve frekans ile analiz edilirken, öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Birinci aşamada, araştırma soruları doğrultusunda taslak kodlar oluşturulmuş; ancak, öğretmenlerin daha önceden mevcut kodlama temaları dışında görüşleri olduğu zamanlarda yeni kodlar oluşturularak analiz süreci yapılandırılmıştır.

İnandırıcılık

Elde edilen sonuçların güvenilirliğini sağlamak için benzer sorular hem öğretmenlere hem de öğrencilere yöneltilmiş ve verilen cevaplar tutarlılık açısından ve ayrıca mevcut durumu farklı bakış açıları ile irdelemek açısından çapraz sorgulanmış ve böylece bulguların doğruluğu farklı veri kaynaklarınca desteklenmiştir. Çalışmada izlenen süreçler ve karşılaşılan durumlar açık bir şekilde ifade edilmiş ve böylece çalışmanın güvenilirliğini sağlamadaki şeffaflık ölçütü sağlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, öğretmenlerin eğitimde hangi teknolojiyi ne düzeyde kullandığı, teknoloji kullanım amaçları, öğrencilerin en çok yararlandığı ve önem verdikleri teknolojiler, teknolojiyi kullanma düzeyleri, öğrencilerin günlük hayatta teknoloji kullanma durumları ve son olarak öğretmenlerin teknoloji kullanımına yönelik görüşleri hakkında elde edilen bulgular sunulmaktadır.

Dil Öğretiminde Kullanılan Teknolojiler

Dil öğretimi esnasında kullanılan teknolojilerin ne olduğu ve ne sıklıkta kullanıldığı sorusu öğretmenlere anket üzerinden yöneltilmiş ve verilen cevaplar Tablo 2 üzerinde belirtilmiştir.

Tablo 2
Öğretmenlerin Öğrencilere Dil Öğretirken Kullandıkları Teknolojiler

Teknoloji	Hiçbir zaman (%)	Nadiren (%)	Bazen (%)	Çoğunlukla (%)	Her zaman (%)
Tablet	77,77	11,11	11,11	0,00	0,00
Bilgisayar	0,00	5,26	5,26	52,63	36,84
Telefon	9,52	9,52	19,04	23,80	28,57
Akıllı tahta	93,75	0,00	0,00	6,25	0,00
Projeksiyon Aleti	16,66	0,00	22,22	38,88	22,22
Tepegöz	84,21	0,00	10,52	0,00	5,26
Sunum (PowerPoint,ActiveInspire)	20,00	20,00	46,66	20,00	13,33
Öğrenme Yönetim Sistemi (Moodle vb)	68,42	5,26	10,52	10,52	5,26
Görüşme araçları (Skype, Whatsapp,Messenger vb.)	41,17	11,76	5,88	23,52	17,64
Kurumların sunduğu internet üzerinden kaynaklar (Yunus Emre Enstitüsü vb.)	44,44	22,22	22,22	5,55	5,55
Video, ses vb materyaller	0,00	0,00	15,00	40,00	45,00
Podcast	83,33	0,00	16,66	0,00	0,00

Tabloda öğretmenlerin dil öğretirken en çok kullandıkları teknolojiler sırasıyla; % 95,00 her zaman ve çoğunlukla seçenekleriyle video, ses içeren çoklu ortam materyalleri ve % 89,47 her zaman ve çoğunlukla seçeneğiyle bilgisayar olarak işaretlenmiştir. Öğretmenler ayrıca, % 46,66'lık bir oranla sunum yani PowerPoint ve Active Inspire gibi yazılımları bazen kullandıkları yönünde değerlendirmeler yapmışlardır. Tabloda dikkat çeken, hiçbir zaman ve nadiren seçenekleri ile sırasıyla % 93,75 oranla akıllı tahta, % 88,88 oranla tablet ve % 83,33 oranıyla Podcast, yani öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirebilecekleri sesli yayın ortamları olarak değerlendirilmiştir.

Öğretmenler, görüşmeler esnasında dil öğretirken akıllı tahta teknolojisini kullanmamalarının en büyük sebebinin; buldukları kurumun akıllı tahta teknolojisine sahip olmaması, diğer bir sebebinin ise; öğretmenlerin akıllı tahta

kullanmada güçlük çekmeleri olduğunu belirtmişlerdir. Podcast yani genelde dil öğrenirken özellikle dil becerilerini dinleme yeteneği açısından geliştiren canlı veya kayıt altına alınmış yayınların kullanım azlığı ya da dil öğretirken hiç tercih edilmeyişinin nedenleri; temel alınan ders kitabı gibi öğretim materyallerine böyle bir etkinliğin ele alınmamış oluşu, öğretilen konular sebebiyle yayınlarda ortak bir paydada buluşulamaması, Türkçe içeriklere uygun olmayışı ya da öğretmen veya öğrencilerin bu tür yayınları kullanım konusunda bir alışkanlık geliştirmedikleri yönündedir.

Öğrencilerin Dil Öğrenirken En Çok Yararlandıkları Teknolojiler

Öğrencilerin hangi teknolojileri kullandıklarının belirlenmesi, esasında öğrenme ihtiyacı, olanaklar ve kullanılan eğitsel yöntem hakkında da fikir verir. Bu anlamda, Tablo 3'te Suriyeli yetişkin öğrencilerin dil öğrenirken en çok faydalandıkları teknolojiler yer almaktadır.

Tablo 3
Öğrencilerin Dil Öğrenirken En Çok Yararlandıkları Teknolojiler*

Teknoloji	f	%
Tablet	9	16,07
Bilgisayar	17	30,35
Telefon	31	55,35
Akıllı Tahta	10	17,85
Projektör	3	5,35
Tepegöz	2	3,57
Sunum (PowerPoint, Active Inspire)	0	0,00
Öğrenme Yönetim Sistemi (Moodle vb)	5	8,92
Görüşme araçları (Skype, Whatsapp, Messenger vb)	10	17,85
Kurumların sunduğu İnternet üzerinden erişilebilen kaynaklar	18	32,14
Video, ses vb materyaller	12	21,42
Podcast	6	10,71
E-öğrenme (MOOCs gibi..)	4	7,14
İnteraktif ders materyalleri	9	16,07
Toplam	56	100

*Öğrenciler, birden fazla seçenek işaretleyebilmişlerdir.

Suriyeli yetişkin öğrenciler dil öğrenirken en çok % 55,35 oranla telefondan, % 32,14 ile kurumların sunduğu internet üzerinden erişilebilen kaynaklardan ve % 30,35 oran ile bilgisayardan faydalanmışlardır.

Öğrencilere ayrıca, genel olarak ve çalışmanın yürütüldüğü sırada dil öğrenilen kurumda Türkçe dil öğrenimlerinde hangi teknolojiden ne sıklıkta yararlandığı bilgisi sunulmuştur. Bu bilgi, kurumsal ihtiyaçların belirlenmesi, yenilikçilik ve öğrenme ihtiyaçları açısından yol göstericidir. Öğrenciler dil öğrenimi açısından bu süreci genel olarak en çok sırasıyla % 100,00 oranla Podcast, % 64,51 oranla telefon, % 60,00 oranla video, ses vb. materyallerin ve % 56,52 oran ile görüşme araçlarının kolaylaştırdıkları yönünde değerlendirme yapmışlardır. Dil öğrendikleri kurumlarda ise en çok sırasıyla % 75,60 oranında telefonun, % 50,00 oranlarında akıllı tahta ve görüşme araçlarının dil öğrenimlerini kolaylaştırdığını dile getirmişler. Her iki sonuca bakıldığında Suriyeli yetişkin öğrenciler yine telefon ve telefon uygulamalarının en çok faydalı olduğu yönünde ve bundan farklı olarak bu süreçte aynı zamanda akıllı tahtanın, podcast ve video, ses vb. gibi materyallerin bu süreci kolaylaştırdığı yönünde değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Bu bulgudan hareketle, öğrencilerin faydalı buldukları, ancak kurumlarda bulunmayan teknolojiler üzerinde yeniden düşünülmesi gerektiği, eğitim ortamlarında bu teknolojilere yer verilmesi gerektiği sonucuna da ulaşılabilir. Örneğin Podcast öğrenciler tarafından faydalı bulunmakla birlikte öğretmenlerin verdiği cevaplara bakıldığında kurumda bulunmadığı anlaşılmaktadır.

Dil öğreniminde genel olarak süreci kolaylaştırmadığı düşünülen teknolojiler ise sırasıyla sunum programları ve öğrenme yönetim sistemleri yani Moodle gibi sanal öğrenme ortamları olmuştur. Dil öğrenilen kurumlarda ise süreci kolaylaştırmayan teknolojiler sırasıyla % 47,82 oranıyla sunum programları, % 43,47 oran ile tepegöz ve % 34,48 oranla öğrenme yönetim sistemleri olarak değerlendirilmiştir. Oysa, örneğin sunum programları öğretmenlerce en çok tercih edilen araçlardandır.

Öğrencilerin Teknolojiyi Kullanma Düzeyi

Eğitimde teknoloji kullanılması, sadece teknolojinin varlığı ile bir anlam ifade etmez. Etkili eğitimin gerçekleşmesi için öne çıkan ön koşullardan biri de teknoloji kullanma düzeyidir. Özellikle sığınmacı statüsünde

olan Suriyelilerin kısa sürede ve optimum düzeyde dil öğrenme ihtiyacı dikkate alındığında, halihazırdaki teknoloji kullanma düzeylerine göre bir öğretim ortamı tasarlanmalıdır. Bu bağlamda, aşağıda verilen Tablo 4'te araştırmaya katılan Suriyeli yetişkin öğrencilerin tabloda yer alan teknolojileri hangi düzeyde kullandıkları hakkında kendilerine ilişkin değerlendirmeleri yer almaktadır.

Tablo 4

Öğrencilerin Teknoloji Kullanım Düzeyleri

Teknoloji	<i>Hiç iyi kullanamıyorum (%)</i>	<i>İyi kullanamıyorum (%)</i>	<i>Fena değilim (%)</i>	<i>İyi kullanıyorum (%)</i>	<i>Çok iyi kullanıyorum (%)</i>
Kelime işlemci programları (Ör.Office)	31,70	4,87	19,51	12,19	31,70
Sunum programları (Ör.PowerPoint)	40,54	5,40	2,70	16,21	35,13
Tablolama programları (Ör.Excel)	27,27	3,03	12,12	24,24	33,33
İnternet	4,25	2,12	12,76	34,04	46,80
E-Posta	8,82	17,64	5,88	35,29	32,35
İletişim araçları (Ör.Skype, Whats app)	2,22	2,22	4,44	37,77	53,33
CD vb çalışma	28,12	3,12	9,37	12,50	46,87
Cep telefonu uygulamaları	2,22	4,44	8,88	33,33	51,11

Araştırma doğrultusunda görüşleri alınan Suriyeli yetişkin öğrenciler genel olarak en çok iletişim araçları, cep telefonu uygulamaları ve internet kullanımları konularında kendilerini iyi düzeyde bulmuşlardır. Ancak dil öğretiminde önemli bir yere sahip olan kelime işlemci programları, sunum programları ve CD çalışma gibi araçları kullanım düzeylerinin düşük olduğu ya da hiç olmadığı yönünde bir değerlendirmede bulunmuşlardır. Nitekim % 53,33 oran ile en çok kullanılan teknolojinin iletişim araçları, sonrasında % 51,11 oran ile cep telefonu uygulamaları, ardından % 46,80 ile internet takip etmektedir. Bu ise, esasında günlük hayatta da kullanılan teknolojilerin dil kullanımında daha etkin bir rolde yer alabileceği anlamına gelebilir. Böylece, dil öğretimi ile günlük hayat (otantik öğrenme) arasındaki ilişki kuvvetlendirilebilir.

Suriyeli yetişkin öğrencilere sunulan bir diğer soruda, onların Türkiye'ye gelmeden önceki teknoloji kullanımları ile ilgilidir. Bu karşılaştırmalı sonuç, yetişkinleri daha iyi tanıma, teknolojiye yatkınlıkları ve kurumların öğrencilerin hali hazırdaki düzeyini dikkate almaları konusunda bir fikir sunabilecektir.

Tablo 5

Suriyeli Öğrencilerin Türkiye'ye Gelmeden Önceki Teknoloji Kullanım Düzeyleri

Düzye	<i>f</i>	<i>%</i>
Çok iyi	13	24,07
İyi	18	33,33
Biraz iyi	11	19,64
Biraz kötü	6	11,11
Kötü	6	11,11
Toplam	54	100

Bu değerlendirmelere göre Suriyeli yetişkin öğrencilerinin yaklaşık yarısının Türkiye'ye gelmeden önce teknoloji kullanımlarının iyi, yarısının da iyi olmadıkları sonucuna yani heterojen bir grup olduğu sonucuna varılabilir.

Tablo 6'da Türkiye'de ikamet eden öğrencilerin diğer geçici koruma statüsündeki Suriyelilere ulaşmak için hangi teknolojileri ne derecede kullandıklarını değerlendirmeleri istenmiştir.

Tablo 6

*Türkiye'de İkamet Eden Suriyeli Yetişkin Öğrencilerin Diğer Geçici Koruma Statüsündeki Suriyelilere Ulaşmak için Kullandıkları Teknolojiler**

Teknoloji	f	%
Tablet, Bilgisayar	5	8,92
Telefon (Uygulamalar; Whatsapp, Viber, Facetime, Messenger,vb)	41	73,21
Sosyal Medya (Facebook, Twitter vb.)	16	28,57
E-Posta	8	14,28
Mektup	3	5,35
Toplam	56	100

*Öğrenciler, birden fazla seçenek işaretleyebilmişlerdir.

Türkiye'de ikamet eden Suriyeli yetişkin öğrencilerin diğer geçici koruma statüsündeki Suriyelilere ulaşmak için en fazla % 73,21 oranla telefon ve telefon uygulamalarından yararlandıkları sonucu çıkmıştır. Telefon ve telefon uygulamaları dışında en çok kullandıkları teknoloji ise % 28,57 oranında sosyal medya olarak tespit edilmiştir.

Dil Eğitiminde Teknoloji Kullanılmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde, öğretmen görüşlerine dayalı olarak Türkiye'de Suriyeli sığınmacılara verilen dil eğitimi hakkında genel bağlam, öğrencilerin dil öğrenirken teknoloji kullanımına ilişkin öğrenme özellikleri ile bilgi ve becerileri, öğretmenlerin deneyimlerine dayanarak teknoloji ve dil öğrenme arasındaki ilişki, zorluklar, faydalar ve yenilikler üzerinde elde edilen bulguların sunulması amaçlanmıştır. Bu temalar, aşağıdaki Tablo 7'de ifade edildiği üzere 20 kategori ve 30 kod başlığı çerçevesinde analiz edilmiştir.

Tablo 7

Öğretmen görüşlerine dayalı olarak ortaya çıkan temalar, kategoriler, kodlar ve örnekler

<i>Temalar</i>	<i>Kategoriler</i>	<i>Kodlar</i>	<i>Alıntı Örnekleri</i>
Öğrencilerin teknoloji kullanımları	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerin genel özellikleri • Öğrencilerin teknoloji kullanımında bilgi ve becerileri 	<ul style="list-style-type: none"> • Koşulları • Teknoloji kullanımına açıklık • Teknoloji kullanımı ön bilgi düzeyi • Teknoloji kullanım amaçları • Teknoloji kullanma düzeyleri 	<p><i>“Aktif sosyal medya kullanıcıları.”</i></p> <p><i>“Daha küçük yaşta olanlar telefon uygulamalarına daha çok hakim ancak genelde hepsi bilgisayar ve akıllı telefon kullanabiliyor.”</i></p> <p><i>“Telefon en çok kullanılan teknoloji. Aralarında ileri düzeyde olanlar var. Örneğin bir tane Sinema Yönetmenliği yapan vardı. Kendisiyle film dahi çekti.”</i></p>
Teknoloji ve Dil Öğrenme Becerileri	<ul style="list-style-type: none"> • Yazma becerisi • Okuma becerisi • Konuşma becerisi • Dinleme becerisi 	<ul style="list-style-type: none"> • Sözcüklerin seslerini ayırt edebilme • Kelime öğrenme • Telaffuz • Mevcut materyallerin durumu 	<p><i>“Dinleme alıştırmalarında, sözcüklerin seslerini ayırt edebilmeleri konusunda fayda sağlıyor.”</i></p> <p><i>“Her konuda dinlemeleri CD ile yapmak zorundayız.”</i></p>
Teknolojinin Faydalı Bulunan Yönleri	<ul style="list-style-type: none"> • Çoklu ortam imkanlarını sunması • Derse hazırlanırken ve işlerken kolaylık sağlaması • Soyut kavramları somutlaştırması • Öğrencileri motive etmesi • Eğitim yönetimi 	<ul style="list-style-type: none"> • Görsel ve işitsel ortamlar sunması • Zaman kazandırması • Hazır materyaller sunması • Öğrencilerin dikkatini çekebilmesi • Öğrencilere ilişkin bilgilerin tutulması ve erişilmesi 	<p><i>“Derste, konu içeriğine dayalı olarak kullandığım görselleri tepegöz yardımıyla yansıtıp hem zamandan tasarruf ettim hem de konunun birden fazla duyu yardımıyla pekişmesini sağladım.”</i></p> <p><i>“Zaman konularını anlatırken hazırladığım PowerPoint’ler öğrencilerin zihninde kolayca canlanmasına ve kendileriyle ilişki kurmasına yardımcı oluyor.”</i></p> <p><i>“Hızlı materyal ulaşımı (...) görsel destek için.”</i></p>
Teknoloji Kullanımında Zorluklar	<ul style="list-style-type: none"> • Alt yapı • Psikososyal davranışlar • Bilgi ve beceri düzeyi 	<ul style="list-style-type: none"> • Maddi olanaksızlık • İnançlar • Kültürler • Bilgi ve beceri düzeyinde yetersizlikler 	<p><i>“Sınıfımızda bilgisayar ve projeksiyon cihazı olmadığı için bir deneyimim henüz olmadı.”</i></p> <p><i>“Film, video gibi görsellik içeren araçlar, dini inançları nedeniyle dersin akışına engel olabiliyor.”</i></p> <p><i>“Motivasyon biraz düşük. Dinleme yaparken metni takip etmede sıkıntı yaşıyorlar”</i></p> <p><i>“Teknolojik bilgilerinin olmaması ve bir bilgisayara sahip olmamaları.”</i></p>

Yenilikçi Yaklaşımlar	<ul style="list-style-type: none"> • Uzaktan eğitim • Mobil uygulamalar • Güncel uygulamalar (yazılım ve donanım olarak) 	<ul style="list-style-type: none"> • Uzaktan eğitim • Karma (blended) öğrenme • MOOCs • Akıllı telefon, tablet vb ile mobil Uygulamalar • Artırılmış gerçeklik • Yeni dijital ortamlar (Kahoot vb) • Öğrenme Yönetim Sistemleri 	<p><i>“Sanal sınıf uygulaması yani (WORD ORDER) kullanılabilir.”</i></p> <p><i>“İstatistiki verilerimizi Moodle sayesinde tutmaktayız.”</i></p> <p><i>“[MOOCs] Kesinlikle evet. Hem takip açısından hem de 24 saat erişim adına çok faydalı.”</i></p>
Teknoloji Entegrasyonu	<ul style="list-style-type: none"> • Teknolojiye karar verme • Koşullar • Kurumsal alt yapı ve destek 	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretilecek bilginin içeriği ve yapısına uygunluk • Algılanan fayda • Öğrenciler için uygunluk • İmkan ve koşullar • Kurumsal destek 	<p><i>“Kurumun ve benim imkanlarım ölçüsünde kullanabiliyorum.”</i></p> <p><i>“Eğitici, eğlendirici ve kalıcı öğrenmeyi destekleyici.”</i></p> <p><i>“Bazen ise karşımızdaki öğrenci profili bunu kullanmamızı zorlaştırıyor.”</i></p>

Öğretmenler, gündüz saatlerinde yapılan kurslarda genelde bir işte çalışmadıkları için kadınların, akşam veya hafta sonu gruplarında ise daha çok çalışan grup olan erkeklerin derse geldiğini belirtmiştir. Dil öğretiminde bünyelerinde üç grup olduğunu dile getiren bir öğretmen sabah grubuna ek olarak ikinci grubun 14:00 ile 18:00, akşam grubunun ise 18:30 ile 22:00 saatleri arasında ders aldığını eklemiştir. Akşam grubunun çalışma saatleri doğrultusunda % 80 erkek öğrencilerden gündüz gruplarının ise daha çok kadın öğrencilerden oluştuğunu izah etmiştir.

Öğretmenlerin yarısı öğrencilerin teknolojik gelişmelerle uyumlu olduklarını, teknolojileri etkin olarak kullandıklarını, öğrencilerin teknoloji kullanabilmeleri için yeterli altyapılarının olduğunu, teknolojiyi oldukça iyi kullandıklarını ve hatta telefon başta olmak üzere bilgisayar gibi teknolojileri kullandıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin diğer yarısı ise bundan farklı olarak; öğrencilerin teknoloji kullanım düzeylerinin çok düşük olduğunu ve yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmiştir. Bu durum, öğrenci anketlerinden elde edilen bulgu ile tutarlı olarak, öğrencilerin teknoloji kullanma bilgi ve becerisi konusunda heterojen bir öğrenme grubu oluşturduklarını göstermektedir.

Öğretmenlere, öğrencilerin teknoloji kullanımları konusunda örnek vermeleri istenildiğinde ise genelde büyük çoğunluğunun cep telefonu yani akıllı telefon kullandığı cevabı alınmıştır. Öğretmen C ve Öğretmen M öğrencilerin sosyal medya kullanımlarına özellikle vurgu yapmıştır:

Öğretmen C: *Aktif sosyal medya kullanıcıları.*

Öğretmen M: *Özellikle eğitilmiş olanlar sosyal medya, Google Translate vb.. kullanıyorlar.*

Diğer iki öğretmenin ise verdikleri örnekler şu şekildedir:

Öğretmen D: *Bilgisayar, internet ve akıllı telefonu etkin olarak kullanıyorlar.*

Öğretmen I: *Daha küçük yaşta olanlar telefon uygulamalarına daha çok hakim ancak genelde hepsi bilgisayar ve akıllı telefon kullanabiliyor (Oyun oynamak, Whatsapp gibi uygulamaları kullanmak dışında kullanmıyorlar).*

Teknoloji ve Yabancı Dil Öğretimi

Yabancı dilin öğretiminde üzerinde durulan becerileri genel olarak okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerisi (Richards & Renandya, 2002) olarak sınıflandırılabilir. Bu bölümde de öğretmen görüşleri çerçevesinde geçici koruma statüsünde olan Suriyeli öğrencilere Türkçe dilini öğretirken en çok hangi teknolojilerin işe yaradıkları sorulmuş ve öğretmenlerin verdikleri cevaplar veri analizi sonucunda bu dört boyutta şekillenmiştir.

Dinleme Becerisi

Öğrencilerin dinleme becerisinin geliştirilmesi konusunda yedi öğretmen, teknolojinin sözcüklerin seslerini ayırt edebilmede, dinleme alıştırmalarında, anlamını bilmedikleri sözcüklerin dinleme becerisini geliştirmede, şarkı ve film gibi materyalleri desteklemede faydalı olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmen A, Öğretmen D, Öğretmen L ve Öğretmen R dil öğretimi sırasında en çok dinleme alıştırmaları yapabilmek için teknolojilerin yararlı olduğunu belirtmiş, bu çalışmaların Türkçe dilini öğretirken sözcüklerdeki seslerin ayırt edilebilmesi konusunda, işitsel görsel öğelerin bir arada sunulabildiği teknolojiler sayesinde öğrencilerin dil öğrenirken işitsel ve görsel zekâlarına hitap eden bir öğretimin gerçekleşmesi için, yine bu teknolojiler ile konu anlatımı, şarkı dinleme, metinden takip edebilme ve film seyretme gibi materyallerin çeşitlendirilmesinde faydalı olduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Öğretmen A: *Dinleme alıştırmalarında, sözcüklerin seslerini ayırt edebilmeleri konusunda fayda sağlıyor.*

Öğretmen C: *Sunu izlendiğinde öğrencilere aktarılan metinler ya da anlamını bilmedikleri sözcüklerin görselleri / dinleme ve konuşma becerilerinin gelişiminde.*

Öğretmen L: *Bilgisayar. Dinleme yaptırabiliyorum. Şarkı dinletebiliyorum. Film seyredebiliyoruz.*

Öğretmen R: *Dinleme ve görsellerin öğretiminde faydalı oluyor. İşitsel zekânın [dil öğrenirken] önemi büyük.*

Öğretmen G: *Her konuda dinlemeleri CD ile yapmak zorundayız. Her zaman yapmalıyız. Tanıtım ve görsellerde internet kullanımını her zaman yapmam gerekiyor.*

Anket çalışması ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonrasında elde edilen veriler doğrultusunda özellikle yabancı dil eğitiminde öğretmenlerin ders esnasında CD kullanmak durumunda olmaları; CD'lerin kaybolması, çizilerek kullanılamayacak duruma gelmesi ve bu CD'lerin her öğretimde olmaması, bazı öğrencilerin CD'leri kullanırken zorluk çekmesi gibi problemler ifade edilmiştir.

Okuma ve yazma becerisi

Öğretmenler teknolojinin öğrencilerin okuma ve yazma becerileri üzerine etkisi konusunda daha çok kelime öğretimi, dil bilgisi öğretimi ve bir sonraki bölümde de ele alınacağı üzere kelime, görsellerin bir arada kullanılmasının verdiği fayda ile çoklu ortam materyallerin desteğine değinmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Öğretmen K: *Özellikle dil bilgisi konularında ve sözcük öğretiminde yararlı olmaktadır.*

Öğretmen V: *Kelime öğretiminde, sıfatlarda, nesnelere [öğretiminde]*

Öğretmen O: *En çok isim ve fiil kelime gruplarını öğretirken resimler açısından çok öğretici ve akılda kalıcı oluyor.*

Öğretmen P: *... kelime öğretiminde kolaylık [sağlıyor]...*

Öğretmen U: *Ders esnasında anlatılan bir konuyla ilgili kelimelerden örnek vermek gerektiğinde telefonumu kullanıyorum.*

Son olarak, bu beceriye yönelik ders işlenirken, kelime bilgisini çeşitli vurgulama araçları ile bağlam içerisinde çoklu ortam biçiminde sunma konusunda faydalı bulunan PowerPoint sunum programından da yararlandığı görülmüştür.

Konuşma Becerisi

Yapılan görüşmeler ve anket sonuçları neticesinde öğretmenlerin teknolojiden en az yararlandıkları alan olarak öğrencilere konuşma becerisi kazandırmak üzerine olduğu görülmektedir.

Sadece Öğretmen C ve Öğretmen D bu konuda ortak bir görüşle teknolojinin öğrencilerin konuşma pratiklerini geliştirmede yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Konuşma becerisinin geliştirilmesi açısından Öğretmen F ise teknolojinin günlük iletişim dilini öğretme ve örnek yaşantılar sunma açısından en çok faydalandığını dile getirmiştir. Bu durumda, sınıf ortamında normalde ulaşılamayacak öğrenme çevrelerine teknoloji ile sanal ancak bağlamsal, otantik bir ortam oluşturulmaya çalışılmasında etkisinin önemli olduğu söylenebilir. Ancak öğrencilere konuşmaları sırasında kelimelerin doğru telaffuzuna yöneltilecek ortamlar veya öğrencileri dili, anadili olarak konuşan kişiler ile internet üzerinden görüşmesine olanak sağlayan ortamlardan faydalanabileceği düşünülmektedir. Yine, diğer beceriler arasında oldukça zor bir yer tutan konuşma becerilerini geliştirmek için daha fazla teknolojinin desteği alınabileceği düşünülmektedir. Örneğin, sınıf ortamında karma öğrenim (blended learning) gibi var olan yöntemlerden yararlanarak Türkçe konuşan kişilerle bir araya getirerek konuşma sınıfları ya da TANDEM gibi karşılıklı konuşma üzerine pratik yapılabilecek ortamlardan yararlanılabildi.

Teknolojinin Faydalı Bulunan Yönleri

Öğretmenler en çok teknolojinin çoklu ortam imkânlarını sunması (görsel ve işitsel), derse hazırlanırken ve işlerken kolaylık sağlaması, hazır materyaller sunması, soyut kavramları somutlaştırması, öğrencileri motive etmesi gibi faydaları olduğundan bahsetmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Öğretmen E: *Zaman konularını anlatırken hazırladığım PowerPoint'ler öğrencilerin zihninde kolayca canlanmasına ve kendileriyle ilişkilendirmelerine yardımcı oluyor.*

Öğretmen F: *Günlük iletişim dilini öğretmede, örnek yaşantıları sunmada [yardımcı oluyor].*

Öğretmen H: *Resim, görselleri göstermek için, ödevlerini kontrol ederken projeksiyonla tahtaya yansıtırken işe yarıyor.*

Öğretmen K: *Anlatılacak konuya güdülemek ve dikkat çekmek için teknoloji kullanımı etkili olmaktadır. Teknolojik araç-gereçleri kullandığım zaman daha dikkatli ve eğlenerek bir ders süreci yaşıyorlar.*

Öğretmen T: *Soyut kavramlarda ve kiplerde/zamanlarda teknoloji çok işe yarıyor. Görerek çok iyi anlıyorlar. (...) Anlaşılmayan konuları anlık olarak göstermekte çok faydalı oluyor.*

Öğretmen S: *Derste faydalanılan bol görselli sunumlar işe yarayabilir.*

Öğretmen P: *Hızlı materyal ulaşımı (...) görsel destek için..*

Öğrenciler, konu anlatımlarını zihinlerinde canlandırarak kendileri ile ilişkilendirebilmekte; ayrıca, dersler daha akıcı, verimli ve eğlenceli hale gelebilmektedir. Öğretmenler ise, kısa sürede tamamlamaları gereken yüklü bir öğretim programını zamandan kazanarak yürütebilmektedir. Alanyazın da öğretmenlerin bu görüşünü desteklemektedir. Buna göre, eğitsel süreçlere dâhil edilen araçlar verimliliği artırabilir, öğretmenin yükünü azaltabilir ve öğrenciyi motive ederek derse katılımını olumlu yönde etkileyebilir (Safran, 1998).

Öğretmenlerden alınan bilgiler doğrultusunda, sadece dil öğretimi sürecinde değil, diğer süreçlerde de kullanılan bir dijital yönetim sistemi tüm eğitim paydaşlarının işlerini kolaylaştırmaktadır. Görüşme yapılan öğretmenlerin çalıştığı bu kurumda, kurumun sürekli geliştirip güncelleyebildiği SUKOM adlı bir yazılım bulunmaktadır.

SUKOM (Suriyeliler Koordinasyon Merkezi) yazılımı ile kişisel bilgiler kaydedilmekte ve yine sistem içerisinde yer alan ilgili bölümlere yönlendirilebilmektedir. Örneğin; birey işsiz ise istihdam bölümüne otomatik yönlendirmekte ya da 18 yaşın altında ve zorunlu eğitimini tamamlamamış ise bu durumda da temel eğitim seviyesine yönlendirilebilmektedir. Bu sistem hem zamandan tasarruf sağlamakta, etkili yönlendirmeler yapmakta hem de çok fazla kişiye ulaşmalarına imkan sağlamaktadır.

Teknoloji Kullanımında Zorluklar

Öğretmenlerin yarısı eğitimde teknoloji kullanımı konusunda hiçbir konuda zorlanmadıklarını dile getirmişlerdir. Ancak diğer yarısının düşünceleri bu konuda farklılıklar göstermektedir ve bu görüşler aşağıdaki gibi belirtilmiştir.

Öğretmen A: *Film, video gibi görsellik içeren araçlar, dini inançları nedeniyle dersin akışına engel olabiliyor.*

Öğretmen I: *Kurumda mevcut olmayan teknolojik aletleri kullanmayı bilmiyorum.*

Öğretmen L: *Film seyrettirdiğim bir sırada kadınlar erkeklerle beraber izlemek istemediler. Muhafazakarlıkları teknolojiyi kullanırken bizi zorluyor.*

Öğretmen M: *Motivasyon biraz düşük. Dinleme yaparken metni takip etmede sıkıntı yaşıyorlar. (...) Açıkçası sınıf içinde uygulanan teknoloji tabanlı etkinlikler olumlu sonuçlar veriyor, ancak öğrencilerin ilgileri biraz düşük.*

Öğretmen N: *Öğrencilerin kendilerinin teknolojiye ulaşma olanakları olmadığından, onların teknoloji kullanma ihtiyacı olduğundan (...)kullanmayı da bilmemektedirler.*

Öğretmen V: *Sınıfımızda bilgisayar ve projeksiyon cihazı olmadığı için bir deneyimim henüz olmadı.*

Teknoloji kullanımı konusunda öncelikle diğer öğretmenlerden farklı olarak konu, içerik yani Türkçe dilinin zorlukları ve dil öğretirken dilin sosyal, kültürel, dilbilgisel ve fonetik uyumları noktalarında yaşanabilecek zorluklardan birini dile getiren Öğretmen M, öğrencilerin motivasyonlarının düşük olduğunu ekleyerek dinleme alıştırmalarında problem yaşadığını dile getirmiştir. Öğretmen N ise farklı bir düşünce ile öğrencilerinin teknoloji erişimlerinin olmadığını belirterek, onların teknoloji kullanımına ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Öğretmen S de yine aynı düşünceye katılarak öğrencilerin teknoloji bilgilerinin olmadığından bahsetmiş ve bir bilgisayara sahip olmadıklarını da eklemiştir. Bu dile getirilen teknoloji kullanımı ve yaşanan güçlüklerden çok farklı olarak sosyal, kültürel ve dinsel zorluklara dikkat çeken Öğretmen A, görsel olarak sunduğu film ve video gibi materyallerde, Öğretmen L de yine genel olarak teknoloji açısından öğrencilerin dini inançları ve muhafazakarlıkları sebebiyle teknoloji kullanımı ve dolayısıyla ders anlatımları sırasında zorluklar çektikleri yönünde değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Öğretmen V, ders verirken bulunduğu kurumların sınıf veya sınıflarında projeksiyon cihazı ve bilgisayar olmadığı için bu teknolojileri tecrübe edemediğini dile getirmiştir.

Zorluk anlamında öne çıkan bir durum ise teknoloji politikalarıdır. Kurum bünyesinde bulunan teknolojilerin TAMEB projesi dahilinde değil, kurumun bu teknolojileri temin ettiği bulgulanmıştır. Öğretmenler yapılan görüşmelerde, teknoloji kullanımının olamayacağı sınıf ortamlarında yeterli bir dil eğitimi gerçekleştirilemeyeceğini ifade etmişlerdir. Bu durum, dolaylı da olsa dersi verimli bir şekilde alabilecek maksimum öğrenci sayısını da etkilemektedir.

Özette, öğrencilerin tutumları, inançları, alışkanlıkları ve kısıtlı imkânları ile öğretmenlerin teknoloji bilgi düzeyinden veya alt yapı eksikliklerinden kaynaklanan sorunların eğitim sürecinde zorluk yarattığı anlaşılmaktadır.

Dil Öğretiminde Yenilikçi Ortamlar

Öğretmenlerden, geçici koruma statüsündeki Suriyeli yetişkin öğrencilere dil öğretimi için kullanılabilir yenilikçi ortamlardan uzaktan eğitim, mobil uygulamalar, artırılmış gerçeklik, Kahoot vb gibi yeni uygulamalar hakkında görüşleri ve deneyimleri hakkında bilgi alınmıştır.

İlk olarak, öğretmenlerden uzaktan eğitim hakkındaki görüşlerinden ve varsa deneyimlerinden bahsetmeleri istenmiştir. Beş öğretmen, bu konu hakkında bir bilgi ve deneyim sahibi olmadıklarını dile getirmişlerdir. Üç öğretmen ise bu konudaki olumlu düşüncelerini ve yorumlarını şu şekilde dile getirmişlerdir:

Öğretmen C: *Uzaktan öğrenim çalışmasıyla herhangi bir deneyimim yok. Fakat ilgili ve etkin arka plan hazırlıktan sonra böyle bir ortamın faydalı olabileceğini düşünüyorum.*

Öğretmen D: *Uzaktan eğitim ortamlarının hala geliştirilmesi gerektiğini, etkili bir eğitim verilmediğini düşünüyorum.*

Öğretmen M: *Uzaktan eğitim programları ile öğrenebilecek potansiyele sahip oldukça çok Suriyeli öğrenci var ve verimli olacağına inanıyorum. Ancak bu konuda bir deneyimim yok.*

Öğretmen P ise bir uzaktan eğitim sisteminde kullanılabilir açık erişim sistemi Moodle hakkında, *"İstatistik verilerimizi Moodle sayesinde tutmaktayız."* şeklinde dönüt vermiş, hangi öğrencinin hangi bölümde ne kadar ve

ne derece aktif olduğunu, eksikliklerini ya da not olarak ne durumda olduklarını yine bu sistem aracılığı ile takip edebildiklerini bu nedenle daha düzenli veriler tutabildiklerini belirtmiştir.

Olumlu düşüncelerin aksine Öğretmen D'nin bu konudaki olumsuz sayılabilecek yorumuna ek olarak diğer öğretmenler bu kategoride öğrencilerin öğrenme tercihlerinden de yola çıkarak yorumlarda bulunmuşlardır.

Öğretmen E: *Ben olumlu yaklaşmıyorum. Öğrenci sınıfta istediği soruyu soruyor ve sınıf ortamında canlı bir şekilde aktarım yapabiliyorsunuz. [uygulamalı]*

Öğretmen F: *Bu alanda yapılan çok az sayıda çalışma var. Olanlar da çok profesyonel değil.*

Öğretmen L: *Konsantre olup böyle bir ortamda dil öğreneceklerini düşünmüyorum. Topluluk onlar için harekete geçirici bir durum diye düşünüyorum.*

Öğretmen O: *Her zaman için yüz yüze iletişim daha sağlıklı sonuçlar vermektedir.*

Geçici koruma statüsündeki Suriyeli yetişkin öğrencilerle çalışma imkanı bulmuş ve onların öğrenme şekillerini doğrudan gözlemlemiş öğretmenler ise; çalıştıkları bu grubun mutlak suretle yüz yüze gerçekleştirilen bir eğitim ile öğrenebildiklerini, böyle bir uygulamanın onlara uygun bir sistem olmadığını dile getirmişler. Öğretmenlerin alternatif öneriler şeklinde değerlendirilebilecek diğer yorumları ise şu şekilde olmuştur:

Öğretmen I: *TÖMER'in uzaktan eğitim portalı var ancak Suriyeli öğrencilerin olduğu sınıflara uygun değil. Kullanımı sınırlı. Ben oradan bildiğim etkinlikleri Powerpoint olarak sunuyorum.*

Öğretmen S: *Bir bilgisayara sahip olmadıkları için, mobil olarak kullanılacak bir uygulamaya ihtiyaç duymaktalar.*

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, yaşadıkları en büyük problemlerden birinin dil kursuna gelen yetişkin Suriyeli kadınların çocuklarını başka bir yere veya kişilere bırakamaması nedeniyle derslere çocukları ile birlikte katılmak zorunda kalmalarıdır. Öğretmenler, bu kişilerin çocukları ya da bebekleriyle derse girmek zorunda kalmalarından dolayı motivasyon ve odaklanma güçlüğü yaşadıklarını ve dil kurslarından bu nedenle verim alamadıklarını belirtmektedirler. Esasında bu koşulların kendisi de dil öğretiminin uzaktan eğitim ile desteklenmesi gerektiği ihtiyacını ortaya koymaktadır.

Öğretmenlere, özellikle Avrupa'da mültecilere yönelik hazırlanan ve hızla yaygınlaşan MOOCs hakkında bilgi sahibi olup olmadıkları, bilgi sahibi iseler hangilerini bildiklerini paylaşmaları istenmiştir. Ancak öğretmenlerden biri dışında hepsi bu ortam hakkında hiçbir bilgiye sahip olmadıklarını, bilgilendirilmediklerini dile getirmişlerdir. Bu konuda Öğretmen M'nin cevabı şu şekildedir:

Öğretmen M: *"Youtube'dan ders anlatımlarını zaman zaman takip ederim. Çevrimiçi olarak kullandığım ya da yararlandığım bir teknoloji yok."*

MOOCs hakkında bilgi sahibi olmayan Öğretmen M, alternatif bir yöntem olarak kendi derslerini dünya çapında kullanılan çevrimiçi video paylaşımı sitesi olan Youtube üzerinden ders anlatım videoları ile desteklediğini belirtmiştir. Öğretmen P ise *"Zaten kendi okulumuzda Moodle kullandık. Sistemimiz mevcut."* yanıtını vermiştir. Ancak Moodle'in ve Youtube'un tek başına bir MOOCs olmadığı düşünüldüğünde, MOOCs hakkında görüşmeler esnasında öğretmenlere kısa bir açıklama yapılmasına rağmen bu şekilde bir dönüt alınması, öğretmenlerde bir kavram karışıklığı yaşandığını ve esasında mülteciler için dil öğretiminde yoğun olarak kullanılan MOOCs'ların Türkiye bağlamında farkındalık düzeyinde dahi olmadığını düşündürmektedir.

Öğretmenlere, geçici koruma statüsündeki Suriyeli yetişkin öğrencilere dil öğretimi için kullanılacak olan cep telefonu uygulamaları hakkındaki görüşlerini ve varsa bu konu hakkındaki deneyimlerini sorulduğunda ise, öğretmenlerin düşünceleri aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

Öğretmen A: *Küçük oyun programları indirerek derste sözcük çalışması, dinleme alıştırmaları yapmıştık.*

Öğretmen C: *QR-kod uygulaması ile sınıfta uygulamalı eğitimler gerçekleştirilebilir.*

Öğretmen F: *Bu konuda deneyimim yok. Dil öğretiminde kullanılan cep telefonu uygulamaları bu öğrenci profiline uyarlanabilir.*

Öğretmen G: *Telefondan internete bağlanıp görselleri öğretirken çok faydalandım.*

Öğretmen I: *Yunus Emre'nin Türkçe eğitim portalını sınıfta kullanmıyorum ancak tavsiye ediyorum.*

Öğretmen L: *Müzik dinletirken pratik oluyor.*

Öğretmen M: *Google translate'te daha verimli sözlük uygulamaları, resimli, videolu konu anlatımları (kısa) olabilir.*

Öğretmen O: *Genelde 'Tureng' ve 'Sesli Sözlük' uygulamalarını tavsiye ediyorum.*

Öğretmen P: *Uygulamalardan kelime oyunlarını kullandık. Öğretim yollarının çeşitlendirilmesinde etkili olacağını düşünüyorum.*

Öğretmen V: *Sözcük uygulamaları, Kelime öğrenme uygulamaları.*
 Öğretmen R: *Videolarda anlatımlar telefonlara yüklenebilir.*
 Öğretmen S: *Suriyeliler için telefon uygulaması gereklidir.*
 Öğretmen T: *Kahoot uygulamasının yararlı olacağını düşünüyorum.*

Teknoloji Entegrasyonu

Teknoloji entegrasyonu bağlamında, öğretmenlere hangi teknolojileri ne düzeyde kullandıkları, buna nasıl karar verdikleri, hangi durumlarda teknoloji kullandıkları, kurumların sunduğu altyapı ve destek gibi konularda sorular yöneltilmiştir.

Öğretmenlerin cevaplarının çoğu öğretilecek konunun içeriği, öğrencilerin özellikleri, hazırbulunuşluk düzeyleri ve konuya göre yine derste yaptırılacak etkinliklere göre kullanacakları teknolojilere karar verdiklerini aktarmışlardır. Eğitimde kullanılacak teknolojilerin genelde dört temel beceri olan okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik hem basılı eğitim materyalleri ile hem de çevrimiçi olabilecek düzeyde hazırlanan materyallerde bulunışları, eğitimin programlama aşamasında çalışılacak grubun özellikleri, düzeyleri ve halihazırdaki hazırbulunuşlukları göz önünde bulundurularak hazırlanmaktadır.

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler esnasında, çalıştıkları kurumlarda teknolojinin desteklenip desteklenmediğini öğrenebilmek açısından, kurumlardaki teknoloji kullanım etkinliği hakkında bilgi vermeleri istenmiştir. Soruyu cevaplayan 12 öğretmenden sadece Öğretmen I ve Öğretmen M, kurumlarında sunulan teknolojiler sınırlı da olsa veya teknik engeller de olsa yeterli düzeyde olduğu düşüncelerini paylaşmışlardır. 10 öğretmen ise, kurumlarının teknoloji kullanmalarına yönelik olarak imkân sağladıklarını, teknoloji kullanımını desteklediklerini belirtmişlerdir.

Görüşme sorularında ayrıca, öğretmenlere teknoloji ile ilgili teknik bir engele takıldıkları zaman kimden yardım aldıkları ve ne düzeyde yardım aldıkları sorulmuştur. 12 öğretmenden 10'u kurumlarında teknoloji kullanımları sırasında yaşanabilecek her türlü sorun karşısında başvurabilecekleri teknik bir birimin ya da bilgi işlem biriminin olduğunu ve bu kişilerden sürekli destek aldıklarını dile getirmişler. Kurumlarda böyle bir birimin varlığı aynı zamanda sadece yaşanabilecek problemlerin çözümü doğrultusunda değil, kullanılan teknolojilerin takibi ve geliştirilmesi için de önemlidir.

Öğretmenlere, derslerinde kullandıkları çoklu ortam araçlarına karar verirken hangi ölçütlere dikkat ettikleri sorulmuştur. Aralarında ortak cevapların da yer aldığı öğretmenlerin görüşleri şu şekilde yanıt vermişlerdir:

Öğretmen E: *Bizdeki öğrenme stratejilerine [uygun olma durumuna] göre*

Öğretmen F: *Çağdaş dil öğretim teknik ve yöntemlerine [uygun olma durumuna] göre*

Öğretmenler aslında her iki açıklamada da günümüzde dil öğretimi için kullanılan ve her bir dil becerisinin geliştirilebilmesi için uygulamalar yaptıklarını dile getirmişlerdir.

Öğretmen G; *“Kitaptaki aktivitelere göre”* şeklinde bir açıklamada bulunmuştur. Dil öğretimi sırasında öğretmenin elinde olan materyalin öngördüğü şekilde teknolojilere başvurmak günümüzde hemen her öğretmenin uyguladığı bir yöntemdir. Bir konuya giriş yaparken bir metnin ya da görselin projeksiyon cihazı ile tahtaya veya beyaz bir duvara yansıtılması, gerekirse ön bilgi olması için dinleme çalışması yaptırılması, bilgisayar ve hoparlörün bu aşamada rol oynayarak öğrenciye hem görsel hem işitsel birçok teknolojik araçla anlam kazandırmak açısından destek verilmesi çoklu medya ortamlarının ders kitapları içerisindeki yerinin öneminin ve ayrıca kitaplardaki aktivitelerinde bu şekilde hazırlandıklarının göstergesidir. Bu sebeple öğretmenler yönergeleri çoklu medya ortam ve araçlarını kullanarak faydalanmak durumundalardır.

Öğretmenlere yöneltilen, *“Geçici Koruma Statüsündeki Suriyelilerin öğrenme karakteristikleri nelerdir ve teknoloji bu hususta hangi amaca hizmet etmektedir?”* sorusunda öğrencilerin yine öğrenme özellikleri ile teknolojinin buradaki yeri ve onlarla uyumu tartışılmaya çalışılmıştır. Geçici koruma statüsündeki Suriyeli yetişkinlerin öğretim yöntemi tercihleri konusunda yüz yüze sınıf içi eğitimi vurgulayan öğretmenlerin cevapları şu şekildedir:

Öğretmen F: *Duyarak, yaparak ve yaşayarak öğrenmeye daha yatkınlar. Yazma konusunda problemler yaşıyor.*

Öğretmen L: *Birebir [yüz yüze] çalışılmalı.*

Öğretmen M: *Genellikle düz anlatım yöntemlerine daha meyilliler. Teknolojik destek tabii ki yarar sağlıyor. Ancak çoğu öğrencide motivasyon düşük olduğu için teknolojik destek de bir yere kadar yardımcı oluyor diye düşünüyorum.*

Öğretmen P: *“Geneli son derece uyumlu. Sadece bayan öğrencilerimizde bazen çekimsellik mevcut. Erkek öğrenciler bu konuda daha açıklar”* şeklinde cinsiyet farklılığına yönelik bir dönüt vermiştir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, Suriyeli geçici koruma statüsündeki bireylere Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde teknolojinin rolü araştırılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre; öğretmenlerin dil öğretirken en çok kullandıkları teknolojiler % 95,00 her zaman ve çoğunlukla seçenekleriyle video, ses içeren çoklu ortam materyalleridir. Bununla birlikte, geçici koruma statüsündeki Suriyeli yetişkin öğrencilere sunulan Türkçe dil eğitimlerinde öncelikle basılı eğitim materyallerinin yeterince mevcut olmadığı saptanmıştır. Ayrıca, öğretmenler mevcut basılı kaynaklar ve kendilerine sunulan kaynaklar ile teknoloji kullanımı arasında yeterli düzeyde paralelliğin sağlanmadığını belirtmişlerdir. Dinleme metinlerinin çoğu öğretmenler tarafından CD ile gerçekleştirilmiş yine öğrencilere evde dinleme çalışmaları yapılabilmeleri için CD verilmiştir. Ancak, bu çalışmada da bulguları gibi özellikle öğrencilerde bulunan bazı teknolojik olanaksızlar bu araçların kullanımının önüne geçmiştir.

Öğretmenler aynı zamanda materyal eksikliğine de değinmişlerdir. Bu bağlamda karşılaşılan materyal eksikliğine yönelik bu bulgu alanyazında da görülmektedir. Buna göre, Er, Biçer ve Bozkırlı (2012), yabancılarla Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar üzerine çalışma yürütmüş ve yayımlanan çalışmaları bu yönde incelemişlerdir. Çalışmaların önemli bir kısmında “ders materyallerinin azlığı, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni doğrultusunda ders materyallerinin hazırlanmaması, basılı materyalin görsel araç gereçle desteklenmemesi ve öğretmenlerin araç gereç kullanmalarına olanak sağlayacak ortamların az olmasını” (Akt. Akın, 2016, s.158). Yılmaz ve Talas'ın (2015) yabancılarla Türkçe öğretirken kullanılan materyallerde animasyonların önemine değinilmekte, “materyal eksikliğine alternatif olan ve öğrenmeyi kalıcı hale getirdiği düşünülen animasyon etkinlikler” den bahsetmektedir (Akın, 2016, s.155). Dolayısıyla bu yönde çalışmalar artırılmalı ve materyal desteği sağlanmalıdır.

Bu materyallerin ve öğrenme ortamlarının hazırlanmasında kurumların desteği de çok önemlidir. Çalışmada yer alan sonuçlara dayanarak kurumların bu konuda özellikle Suriyeli yetişkin öğrencilere ders verirken teknoloji tabanlı öğretim gerçekleştiremeyişlerinin sebebi öğretmenlerden de alınan bilgilere göre Türkiye’de ilk defa bu gruba eğitim verilmesi ve önceden basılı ya da çevrimiçi kaynakların oluşturulamaması ve bu kaynaklara dolayısıyla eğitimde teknoloji kullanımını planlayamamış olmaları, proje ve fonlar ile ayrılan parasal desteğin bu alanı kapsamaması, kısacası Türkiye'nin özellikle kurumsal düzeyde hazırlıksız yakalanmış olmasıdır. Bu çalışmadan kurum ve öğretmenlerin teknoloji destekli eğitimlerinin eksik kalmasının diğer bir sebebi, MEB'in öncelikli olarak örgün eğitim sisteminde okuması beklenen 18 yaşından küçük bireylere program oluşturmak üzere çalışmalar yapmasından kaynaklanmaktadır. Yine, bu tür içerikler için bir platform sunan MEB'e bağlı EBA'dan (Eğitim Bilişim Ağı) yararlanılabilir. EBA, öğretmenler, öğrenciler ve aslında tüm eğitim bileşenleri için tasarlanan “eğitim-öğretim sürecinde bilişim teknolojisi donanımlarını kullanarak etkin materyaller kullanmak amacıyla tasarlanan, sınıf seviyelerine uygun, güvenilir ve incelemeden geçmiş doğru e-içeriklerin bulunabileceği sosyal bir platform” olarak tanımlanmaktadır (EBA, 2012).

Bir diğer bulgu da yararlı bulunan yenilikçi teknolojilerden yeterince yararlanılmadığı üzerinedir. Örneğin, dil öğretiminde etkili bir yere sahip olan podcastler Suriyeli öğrenciler tarafından en önemli araçlardan biri olarak görülmüştür (Öğrenciler, genel olarak dil öğrenirken sırasıyla en çok %100,00 oranla Podcast'i faydalı bulmuştur) ancak kurumlarda bu araçlara gereken değer verilmemiştir. Oysa öğrencilerin bu çalışmada belirttikleri ihtiyaçlar ve önemli buldukları teknolojiler dikkate alınırsa öğrencilerin derse ilgi ve katılımı da artabilir.

Uygun öğrenme ortamlarının oluşturulmasında, öğrencilerin ön bilgi düzeylerine göre teknolojinin işe koşulması önemlidir. Bu anlamda elde edilen bulgulara bakıldığında Suriyeli yetişkin öğrencilerinin yarısının Türkiye'ye gelmeden önce teknoloji kullanımlarının iyi, yarısının da iyi olmadığı görülmüştür. Bu ise teknoloji kullanmadan önce bilgi ve beceri düzeyleri düşük öğrencilerin teknoloji kullanma düzeylerinin ilerletilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Buna koşut olarak, sosyal medyanın Suriyeli öğrencilerin en çok kullandığı ortamlardan olduğu bulgulanmıştır. Dolayısıyla öğrenme ortamlarına sosyal medya entegre edilirse eğitim paydaşları arasında iletişim kurma, istihdam ile ilgili duyurular yapabilmek (dil öğrenmenin bir amacı da istihdamdır), diğer Suriyelileri bu tür dil kurslarından haberdar etme ve öğrencilerin ilgilerini canlı tutma amaçları ile bu ortamlardan faydalanabilir.

Teknolojilerin öğretmenler tarafından kullanılma amaçlarına bakıldığında, % 75,00 çoğunlukla ve her zaman cevapları ile ders esnasında kullandıklarını belirtmişlerdir. Bunu takiben % 65,00 çoğunlukla ve her zaman sıklık

oranında derse hazırlanmak için seçeneğini işaretlemişlerdir. Oysa öğretmenler kullanım amaçlarını genişleterek, değerlendirme, materyal üretimi, öğrenci takibi alanlarında da teknolojiye faydalanabilirler. Örneğin, bu tür öğrenme ortamlarına platform sunan öğrenme yönetim sistemleri özellikle yetişkin öğrenenlerin olduğu eğitim sürecinde etkin kullanılmaktadır. En sık karşılaşılan örneği Moodle'dır. Görüşmeler esnasında, Moodle sisteminin sadece TÖMER B'de kullanıldığı görülmektedir. Oysa Moodle hemen her üniversitenin kolaylıkla sunabileceği bir açık erişim sistemidir ve ayrıca uzaktan eğitim teknolojilerine de ön ayak olabilme potansiyelindedir. Bu tür Moodle gibi ortamların bir faydası da sosyal ağ gibi ortamlar ile uyumlu çalışabilmeleridir. Böylece, öğretmenler dünya çapında diğer öğretmenler ile iletişim kurabilir, deneyimlerinden faydalanabilir ve birlikte materyal paylaşabilirler (Belshaw, 2019).

Öğretmenlerin mevcut dijital ortamların çeşitliliğine rağmen, PowerPoint gibi çok sınırlı uygulamaları kullandıkları ve yenilikçi ortamlardan yararlanmadıkları görülmektedir. Eğiticilerin eğitimi kapsamında verilecek olan hizmetçi eğitimler ile bu yönde bilgi ve beceri kazanmaları sağlanabilir. Örneğin, kendi sanal sınıfını oluşturan öğrencileri değerlendirilebildiği ClassDojo uygulaması, PowerPoint uygulamasına ek olarak Ipad üzerinden ders anlatım videoları hazırlanıp kaydedilerek tekrar uygulamaya elverişli kılan Explain Everything, yazı ve sınav çalışmalarının öğretmen ve öğrencinin aynı anda çalışmasına imkan veren Google Drive, yine sunumların oluşturabileceği Keynote, tüm dil öğrenim ve becerilerine hitap eden Kahoot (araştırmada da dile getirilmiştir), Busuu, Duolingo, Mondly gibi ya da sözlük becerileri açısından Google Translate, Türk Dil Kurumu çevrimiçi sözlüğü, Sesli sözlük, Pons gibi birçok web sitesi ve bu sitelerin uygulamaları sayılabilir. Buradaki sınırlılık öğretmen ve öğrencinin telefonu olsa bile bu programları kullanmak açısından aylık ücret ödemek mecburiyetinde kalmaları olabilir. Dolayısıyla özellikle mülteci, sığınmacı ya da geçici koruma statüsünde Türkiye'ye gelen bu bireylerin maddi olanakları da göz önünde bulundurularak yapılacak teknoloji destekli uygulamaların ücretsiz erişilebilir ya da makul bir ücrette olması gerekmektedir.

Çalışmada elde edilen bir diğer bulgu da teknolojinin dil öğrenme beceri alanlarında (okuma, yazma, dinleme ve konuşma) etkili kullanıldığında daha verimli sonuçlar alabileceği üzerinedir. Ancak öğretmenler, teknolojiye en az öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmek için yararlanmışlardır. Oysa bu yönde çok sayıda öğrenme ortamı geliştirilmiş ve eğitimdeki yeri giderek artan bir oranda araştırılmaktadır (Sydorenko, Smits, Evanini ve Ramanarayanan, 2019; Wang ve Su, 2000). Örneğin, öğrenciler bir okuma parçasını önce dinleyebilir (dinleme esnasında seslendirme ile eş zamanlı olarak o an okunan cümlelerin altı bir vurgulama aracı ile çizilir) ve daha sonra öğrencinin bu metni kendisinin okuması, sesinin kaydedilmesi ve öğretmen ile çevrimiçi ortamda paylaşılması mümkündür. Özellikle İngilizce öğrenimi için fazlasıyla mevcut olan bu uygulamalar Türkçe'nin öğretiminde de kullanılabilir. Sınıf ortamında başka öğretmenler veya Türkçe öğrenen diğer öğrencilerle uzaktan bağlanarak canlı bağlantı ile konuşma derslikleri yaratılabilir. Başka bir alternatif de, konuşma grupları için kurumların öğrencilerini TANDEM gibi internet üzerinden karşılıklı dil öğrenmeye teşvik eden çevrimiçi konuşma pratiği yapılan site ya da uygulamalara yönlendirmesi üzerine olabilir.

Bir öğretmen, öğrencileri arasında sinema yönetmenliği yapan bir öğrencisinin olduğundan ve kendisiyle film dahi çektiğinden bahsetmiştir. Bu tür otantik öğrenmeye yönelik uygulamalar öğrencilerin konuşma becerisini doğrudan geliştirme potansiyeline sahiptir. Ünlüler Arabacı (2015), Türkçe'nin Kırgızistan bağlamında yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan kısa ve uzun metrajlı filmleri ele aldığı çalışmasında; film izlenimi sonrasında, "öğrencilerin daha önceden bilgi sahibi oldukları bir konu üzerine izlettirilen filmler esnasında konuşulanları anlama ve filmi yorumlama konusunda fazla zorlanmadıkları, derse ilgilerinin arttığını" belirtmiştir (Akt. Akın, 2016, s.156). Böylece, "örgün ya da yaygın öğrenme sistemi dışında (sınıf dışında) biçimsel olmayan (informal) öğrenme yaklaşımları da (Naismith & Corlett, 2006)" desteklenmiş olur (Akt. Öz, 2013, s.133). Akın'a (2016, s.154) göre, "Türkçe öğrenme gayretinde olan bireyler derste öğrendiklerini ders dışında da kullanma çabası içinde olacak ve akıllı telefon, tablet, bilgisayar, TV, vb. teknoloji araçlarından faydalanarak Türkçelerini geliştirmeye yönelik uğraş vereceklerdir. Dersi daha etkili kılmak ve günlük hayatla iç içe hale getirmek için çoklu ortama dayalı öğretim uygulamasından yeterince faydalanılmalı, öğrencilere bu yönde ders içinde aktif rol verilmelidir".

Teknoloji kullanımında ortaya çıkan zorluklara bakıldığında, bir takım kültürel değerlerin öne çıktığı görülmektedir. Bir öğretmen, "Video gibi görsellik içeren araçlar, dini inançları nedeniyle dersin akışına engel olabiliyor", "Film seyrettirdiğim bir sırada kadınlar erkeklerle beraber izlemek istemediler" şeklinde dönüt vermiştir. Bu durumda, yetişkin öğrencilere derse başlamadan önce oryantasyon eğitimi verilebilir.

Yenilikçilik bağlamında öne çıkan bir diğer konu da uzaktan eğitim ile derslerin verilmesidir. Daha önceden de ifade edildiği gibi, yurtdışındaki mültecilere dil öğretimine yönelik uygulamalarda uzaktan eğitim mutlaka görülmektedir. Lakin araştırmaya katılan öğretmenler, akşam grubunun çalışma saatleri doğrultusunda % 80 erkek öğrencilerden gündüz gruplarının ise daha çok kadın öğrencilerden oluştuğunu izah etmiştir. Ayrıca, kadınların çocuklarını bırakacak bir yer bulamamalarından dolayı derse çocukları ile geldiğini, bu durumun ise başta odaklanma sorunu olmak üzere sınıf yönetimini ilgilendiren sorunlara yol açabileceğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte, bazı öğretmenler uzaktan eğitim ile değil, en çok yüz yüze etkileşim ile daha verimli sonuç alınabileceğini belirtmektedirler. Bütün bu durum ve koşullar birlikte değerlendirildiğinde, harmanlanmış karma öğretime dayalı (blended learning) bir öğretim ortamı sağlanırsa dil öğretiminde etkili sonuçlar alınabilir. Özellikle, TÖMER gibi kurumlar bir üniversiteye bağlı olduğundan ve üniversitelerde de Uzaktan Eğitim Merkezinin (UZEM) olduğu belirtildiğinden, bu merkezlerden kolaylıkla eğitim hizmeti alınabilmesi mümkündür. Uzaktan eğitim bağlamında, Türkiye’de Bilge iş (Bilişim ile Gelişen İş Dünyası) araştırma kapsamında doğrudan TAMEB projesi ile incelenen gruba yönelik AB ve Türkiye tarafından desteklenen, internet sayfası üzerinden istihdam sağlamak amacıyla ücretsiz çevrimiçi ders imkanı veren ve sertifika sunan bir diğer önemli projedir. Bu tür projeler, sayıları 3 milyona ulaşan geçici koruma statüsündeki Suriyelilere yönelik olarak da genişletilebilir (ör. Bilgeiş, 2019).

Suriyelilerin en çok kullandığı teknolojik araçlardan birisi akıllı telefonlardır. Buradan hareketle, mobil öğrenme ortamlarından daha fazla yararlanılması gerektiği düşünülmektedir. Alanyazına bakıldığında, Dumanlı Kadızade (2015), yabancılara Türkçe öğretirken öğrencilerin kullandığı akıllı telefon uygulamalarını irdelemek amacıyla yürüttüğü çalışmasında, akıllı telefonun eğitime entegre edildiği durumlarda eğitsel çıktılar bakımından olumlu yönlerin üstün geldiği ve bu uygulamaların “temel dil becerilerinin öğretimi, sözcük öğretimi ve cümle öğretimine destek olduğu” sonucuna varmıştır (Akt. Akın, 2016, s.155). Bu bulgu ile birlikte, Türkçe’nin yabancı dil olarak öğretilmesi konusunda Becel (2015), mobil teknolojilerin kullanımı ile ilgili yürüttüğü çalışmasında Türkçe’nin yabancılara öğretilmesine destek olan 94 mobil uygulamayı araştırmış ve incelemeleri sonucunda, bu uygulamaların geliştiricilerinin çoğunlukla yabancı orijinli olduklarını tespit etmiş, akademik ilkelere, kendi kendine öğrenme gibi tasarım ilkelerine bağlı olarak geliştirilen uygulamalara olan ihtiyaca dikkat çekmiştir. Dolayısıyla, Suriyelilerin mobil teknolojilere sahip olması, kullanımına açık olması, yabancı dil öğretiminde mobil araçların önemli yeri ve mevcut materyallerde Becel (2015)’in de belirtmiş olduğu eksikliklerin olması nedeni ile bu yönde mobil içeriklerin geliştirilmesi öncelikli bir konudur.

Acknowledgement

Bu çalışma, yüksek lisans tezinden üretilmiştir (Uslu, 2019). [The paper was produced in part of a master thesis by Ayça Uslu (2019).]

Kaynakça/References

- Akın, E. (2016). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Çoklu Ortama Dayalı Öğretimin Kullanımı ve bu Yönde Yapılan Bazı Çalışmalar Üzerine Bir İnceleme Denemesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (24), 151-162.
- Baldık, Y. (2018). *Ana dili Türkçe olmayan göçmen toplulukların eğitim sistemine katılımında Türkçe öğretiminin önemi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Becel, A. (2015). Yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla geliştirilen mobil uygulamalara yönelik bir inceleme. *Teaching International Journal of Languages' Education*. UDES 2015. 256-273.
- Belshaw, D. (2019). *What is MoodleNet? The up and coming social media platform for Educators*. Erişim adresi: <https://moodle.com/news/moodlenet-the-up-and-coming-social-media-platform-for-educators/>
- Bilgeiş (2019). *Bilişim ile Gelişen İş Dünyası*. Erişim adresi: <https://bilgeis.net/tr>
- Boylu, E., ve Işık, P. (2019). Suriyeli Mülteci Çocuklara Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Yaşadıkları Durumlara İlişkin Görüşleri. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 895-936.
- Çelebi, S. ve Kibar Furtun, M. H.(2014).Yabancılara Türkçe öğretiminde eşadlı sözcüklerin doğru sesletiminde parçalarüstü birimlerin görünür hâle getirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 9 (9), Summer 2014, 367-380.
- Derwing, T. M. ve Thomson, R. I. (2005). Citizenship Concepts in LINC Classrooms. *TESL Canada Journal*, 23 (1), 44 - 62.
- Duman, G. B. (2013) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde materyal geliştirme ve materyallerin etkin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*,1(2), 1-8.
- Dumanlı Kadızade, E. (2015). Yabancılara Türkçe öğretiminde akıllı telefon uygulamaları üzerine inceleme. *The Journal of Academic Social Science*, 3(10), 742-752.
- Galletta-Bruno, D. (1995). *A comprehensive drop-out prevention program to increase the number of Spanish-speaking ESL students remaining in high school*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Nova Southeastern University, Amerika.
- İletişim Başkanlığı (2019). *Suriyeli vatandaşlara Türkçe dil eğitimleri başlıyor*. Erişim adresi: https://www.iletisim.gov.tr/turkce/yerel_basin/detay/suriyeli-vatandaslara-turkce-dil-egitimleri-basliyor
- İspir, B. (2013). *Uzaktan Eğitimde Podcast Kullanımı. Türkiye 'de E-öğrenme: Gelişmeler ve Uygulamalar IV*. Ed. Yüzer, V, Yamamoto, G. T; Demiray, U. (2013). Anadolu Üniversitesi: Eskişehir.
- Kanğ, S. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Kelime Öğretiminde Eğitim Teknolojilerini Kullanma*. Erişim adresi: <http://dedekorkutdergisi.com/wp-content/uploads/2015/08/KANĞ-Suat.pdf>
- Karaoğlan Yılmaz, G. (2014). *E-öğrenme ortamlarında yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarısına, sosyal buradallığına ve güdülenmesine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- MobiThinking. (Mayıs, 2013). *MobiThinking Report*. Erişim adresi: <http://www.mobithinking.com>.
- Moonlite (2019). *MOOCs and E-learning platforms*. Erişim adresi: <https://moonliteproject.eu/resources/moocs-and-e-learning-platforms/>
- Naismith, L. and Corlett, D. (2006). Reflections on Success: A retrospective of the mLearn conference series 2002-2005. mLearn 2006 – *Across generations and cultures*, Banff, Canada.
- O'Bryan, A. H. (2007). Integrating CALL into the classroom: *The role of podcasting in an ESL listening strategies course*. *ReCALL*, 19(2), p.162–180.

- Od, Ç. (2013). Erken yaşta yabancı dil öğretiminde çizgi filmlerin dinlediğini anlama ve konuşma becerisine katkısı. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, (8) 10, 499-508.
- Öz, H. (2013). Mobil Öğrenme, Mobil Dil Öğrenme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Bölümü Ulusal Yabancı Dil Çalıştayı Bildirileri*, 8-9 Kasım 2013.
- Pilancı, H. (2009). Uzaktan Türkçe öğrenen yabancıların Türkçeyi iletişim aracı olarak kullanabilme yeterlikleri. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 5 (2), 49-62.
- Richards, J. C. and Renandya, W. A. (2002). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge University Press.
- Safran, M. (1998). Okuş Dışı Tarih Öğretimi. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 87-94.
- Saran, M. ve Seferoğlu, G. (2010). Yabancı dil sözcük öğreniminin çoklu ortam cep telefonu iletileri ile desteklenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (38), 252-266.
- Souza, A. (2014). Technology and language planning: The case of a Brazilian faith setting in London D. Mallows (Ed.) *Language issues in migration and integration: Perspectives from teachers and learners*. British Council: London.
- Strangman, N., Meyer, A., Hall, T., ve Proctor, P. (2005). Improving Foreign Language Instruction with New Technologies and Universal Design for Learning. *IALLT Journal of Language Learning Technologies*, 37 (2) , 33 - 48.
- Sydorenko, T., Smits, T. F. H., Evanini, K., and Ramanarayanan, V. (2019) Simulated speaking environments for language learning: insights from three cases. *Computer Assisted Language Learning*, 32 (1-2), 17-48.
- Tibken, S. and Collins, K. (2016). *Germany taps tech to help refugees find community, fit in Sites and apps are popping up to help refugees learn German, navigate the country and meet locals*. Erişim adresi: <https://www.cnet.com/news/germany-europe-refugee-crisis-technology-merkel/>.
- Tomakin, E. ve Yeşilyurt, M. (2013). Bilgisayar destekli yabancı dil öğretim çalışmalarının meta analizi: Türkiye örneği. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 248-263.
- UNESCO (2018). A lifeline to learning. Leveraging technology to support education for refugees. Education 2030. France
- Uslu, A. (2019). *Geçici koruma statüsünde olan Suriyeli yetişkinlere verilen uyum kurslarındaki dil öğretiminde teknolojinin yeri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünal, K., Taşkaya, S. M. ve Ersoy, G. (2018). Suriyeli göçmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 134-149.
- Ünlü, H. (2011). Türkiye'de ve dünyada Türkçenin yabancılarla öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 1(1), 108-116.
- Ünlüler Arabacı, P. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yararlanılan kısa ve uzun metrajlı filmlerin Kırgızistan bağlamında değerlendirilmesi, *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 4(2), 83-97.
- Wang, Y. and Su, C. (2000). Synchronous distance education: enhancing speaking skills via Internet-based real time technology. (2000). *Proceedings of the First International Conference on Web Information Systems Engineering, Web Information Systems Engineering, 2000*.
- Yılmaz, F.ve Talas, Y. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde materyal olarak animasyon kullanımı ve önemi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(1), 114-127.