

Abstract

To advance technological equipment in schools and to ensure effective use of technological tools, the "Movement to Increase Opportunities and Technology" (Fatih Project) has been implemented by the Ministry of Education in Turkey since 2010. To that end, as of 2015, use of smart boards has started in the schools nearly all regions of Turkey. Besides, the MNE has distributed 1,437,800 tablets to students by 2016 and the MNE has announced that it will distribute 10 million 600 thousand tablets till 2020(<http://fatihprojesi.meb.gov.tr/>). Therefore, it is requisite to determine whether the investments in this context have reached the projected objectives.

This study adopts case study design of qualitative research methods. During the research, preliminary interviews are held with 10 secondary schools in city centre, Antalya. School principals and students have volunteered to participate in the study. The research group consists of 10 school principals, 30 Turkish language teachers, and 60 middle-school students. Semi-structured interview form is used to collect data. Separate interview forms have been developed for teachers, students, and school principals. The descriptive analysis technique is used to analyse the data. The components of activity theory constitute the themes of the analysis process.

The research results reveal that Turkish language teachers lack in integrating technology into the implementation process. However, few teachers make effort to overcome these shortcomings. On the other hand, Turkish language teachers take a more active role than school principals and student when we take into account the inter-stakeholder job division in the process of technology utilization process in teaching activities, and school principals and students have hardly any role in the implementation process considering the distribution of roles among stakeholders.

Key words: Technology-based Turkish Language Teaching, Activity Theory, Role of Stakeholders in Technology-based Turkish Language Teaching.

¹ Bu makale, 07.10.2016 tarihinde 9. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı (UTEOK, Burdur, TÜRKİYE)'nda sunulan sözlü bildirdiden genişletilerek oluşturulmuştur.

² Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi, bdirekci@gmail.com

³ Arş. Gör., Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi, balmazhar@gmail.com

⁴ Arş. Gör., Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, bilalonursimsek@gmail.com

Özet

Türkiye’de 2010 yılından beri Milli Eğitim Bakanlığı tarafından bilgisayar ve iletişim teknolojilerinin öğretim sürecinde etkin kullanımını sağlamak için “Fırsatları Artırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi” (FATİH) uygulanmaktadır. Bu proje doğrultusunda 2015 yılı itibarıyla Türkiye’nin hemen hemen tüm bölgelerindeki okullarda akıllı tahta uygulamasına geçilmiştir. Bununla birlikte 2016 yılı itibarıyla öğrencilere 1.437.800 tablet dağıtımı yapılmış ve 2020 yılına kadar da 10 milyon 600 bin tablet dağıtımı hedeflenmiştir (<http://fatihprojesi.meb.gov.tr/>). Bu bağlamda gerçekleştirilen yatırımların, öngörülen amaçlara ulaşım ulaşıldığının belirlenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile desenlenmiştir. Araştırma kapsamında, Antalya il merkezindeki ortaokullarla ön görüşmeler yapılmıştır. Okul yöneticilerinin, Türkçe öğretmenlerinin ve öğrencilerin tamamının gönüllü olduğu ortaokul çalışma sahası olarak belirlenmiştir. 10 okul müdürü, 30 Türkçe öğretmeni ve 60 ortaokul öğrencisi araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öğretmenler, öğrenciler ve okul yöneticileri için ayrı ayrı görüşme formları geliştirilmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Etkinlik Kuramı bileşenleri, analiz sürecinin temalarını oluşturmaktadır.

Araştırma sonucunda, Türkçe öğretmenlerinin uygulama sürecine teknolojiyi entegre etme konusunda eksiklikleri olduğu belirlenmiştir. Fakat öğretmenlerin sadece birkaç tanesinin bu eksiklikleri gidermeye yönelik çaba içerisinde olduğu dikkat çekmektedir. Öğretim etkinliklerinde teknoloji kullanım sürecinde paydaşlar arası iş bölümüne bakıldığında ise Türkçe öğretmenlerinin okul yöneticilerinden ve öğrencilerden daha etkin rol aldığı görülmüştür. Hatta paydaşlar arası rol dağılımında okul müdürleri ve öğrencilerin uygulama sürecine dair neredeyse hiç rol almadıkları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Teknoloji Tabanlı Türkçe Öğretimi, Etkinlik Kuramı, Teknoloji Tabanlı Türkçe Öğretiminde Paydaşların Rolü.

Giriş

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin(BİT) hızlı bir şekilde gelişimini sürdürmesi modern toplumun taleplerini etkilemiş ve beraberinde önemli değişiklikler getirmiştir. Bu değişimlerin sonucu olarak günümüzde bireylerin, çocukluk döneminden itibaren bilgi ve iletişim teknolojileriyle iç içe olduğu görülmektedir. 2013 yılında yapılan Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması sonuçlarına göre Türkiye’de bilgisayar kullanımına başlama yaşı 8, internet kullanımına başlama yaşı 9, cep telefonu kullanımına başlama yaşı ise 10’dur. Türkiye’de yaşayan 11-15 yaş arası çocukların %73,1’i bilgisayar, %65,1’i internet, %37,9’u cep telefonu kullanmaktadır (TÜİK,2013). Veriler dikkate alındığında teknoloji kullanma oranlarının yüksek, kullanım yaşının ise oldukça düşük olduğu görülmektedir. Yaşamın birçok alanını derinden etkilediği görülen BİT’in eğitim alanında da ağırlığını hissettirdiği söylenebilir. BİT’in eğitime entegrasyonu çerçevesinde yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu araçların öğretmenlerin pedagojik uygulamalarını geliştirdiği ve öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olduğu görülmektedir (Bingimlas, 2009; Hayes, 2007). BİT’in eğitimde uygun bir şekilde kullanımının, öğrencilerin motivasyonunu yükselttiği (Grabe ve Grabe, 2007), anlayışlarını derinleştirdiği, öğrenme sürecinde öğrenciyi aktif tuttuğu (Volman ve Van Eck, 2001) ve öğrencilere yaratıcı düşünme becerisi kazandırdığı görülmüştür (Jonassen, 2000; Webb, 2005). BİT’in eğitime entegrasyonu çerçevesinde yapılan akademik çalışmaların yanı sıra Türkiye’de BİT alt yapısı oluşturmak amacıyla “Fırsatları Artırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi” (FATİH) uygulamaya koyulmuştur. Başlıca altyapı, donanım, içerik, eğitim bilim ağı (EBA) ve öğretmen eğitimi bileşenlerinden oluşan projenin temel hedefi okullardaki teknolojiyi iyileştirmek ve bilişim teknolojilerini öğrenme-öğretme sürecinde etkin kullanmaktır (<http://fatihprojesi.meb.gov.tr/>). Proje kapsamında BİT entegrasyonuna yönelik yatırımlarda alt yapı oluşturulmasına, teknolojik cihazların edinimine ve BİT’in öğretimine öncelik verildiği söylenebilir (Şahin İzmirli, 2012).

BİT'in başarılı bir şekilde eğitim sürecine dahil edilmesi, öğretmenlerin desteğiyle ve BİT'e karşı tutumlarıyla paralellik göstermektedir (Buabeng-Andoh, 2012). BİT'in öğretim sürecine entegrasyonu çerçevesinde öğretmen sorumluluklarına öncelik verilmesinin yanı sıra sürecin diğer paydaşları olan öğrenci ve okul yöneticisinin de sorumlulukları olduğu vurgulanmaktadır (Şahin İzmirli, 2015). BİT'in eğitime entegrasyonunun alt yapı oluşturma, hizmet içi eğitim, uygulama süreci, iletişim gibi sosyal ve fiziksel anlamda yönetilmesi zor basamakları olduğu söylenebilir. Bu çalışmada BİT entegrasyon sürecini etkileyen unsurlar etkinlik kuramı çerçevesinde ele alınmıştır.

Etkinlik Kuramı

Etkinlik kuramı karmaşık öğrenme ortamlarının anlaşılmasını ve bunun sonucunda etkili bir öğrenme ortamının oluşturulmasını sağlayan sürece dayalı bir sistemdir (Yamagata-Lynch, 2010). Bu süreçte etkinlik sisteminin gerçekleştirilmesi için özne, nesne, üretim araçları, iş bölümü, topluluk ve kurallar derinlemesine ele alınmaktadır (Roth ve Lee, 2007). Etkinlik Kuramı bileşenleri ve özellikleri şu şekilde gösterilebilir:

Özne: Etkinliğin analizinde görüşü alınan kişi veya gruptur.

Nesne: Etkinliği başlatan veya öznenin etkinliğe dahil olmasına yol açan durumdur. Bir duyguyu veya ihtiyacı yansıtır.

Araçlar: Etkinliğin sonuca ulaşması sürecinde kullanılan soyut ve somut araçlardır.

Kurallar: Etkinlik bünyesindeki eylemleri ve unsurlar arası etkileşimleri düzenleyen resmî ve resmî olmayan kurallardır.

Topluluk: Etkinlik sürecinde bireylerin ait olduğu sosyal çevredir.

İş Bölümü: Etkinlikte yer alanların yetkilerinin, statülerinin ve görevlerinin düzenleniş biçimidir (Engeström, 1999).

Problem Durumu

Eğitimin teknolojiyle bütünleşmesinin çeşitli aşamalardan oluşan zorlu bir süreç olduğu söylenebilir. Alt yapı oluşturulması ve teknolojik donanım sağlanması bu sürecin ilk basamağı olarak görülebilir. TÜİK Örgün Eğitim İstatistikleri (2016) verilerine göre Türkiye'de örgün eğitimden 16 milyon 379 bin 852 öğrenci yararlanmaktadır. Örgün eğitim kurumlarında görev yapan öğretmen sayısı 961 bin 331'dir. Türkiye'de bulunan 54 bin 415 örgün eğitim kurumu, toplam 593 bin 563 derslik kapasitesine sahiptir. FATİH Projesi kapsamında alt yapı oluşturmak ve teknolojik donanım sağlamak için dağıtımına başlanan tabletlerin sayısı 2015-2016 öğretim yılında 1.437.800'e, dersliklere kurulan etkileşimli tahta sayısı ise 432.288'e ulaşmıştır. Rakamlara bakıldığında bu kurumlara alt yapı desteği sağlanmasının, kurum bünyesinde çalışanlara hizmet içi eğitim verilmesinin ve öğrencilerin bu sisteme entegre edilmesinin zor ve karmaşık bir süreç olduğu söylenebilir. Ayrıca veriler, mevcut durumla kıyaslandığında ve dağıtımın büyük oranda ortaöğretime yapıldığı göz önünde bulundurulduğunda projenin tam manasıyla başarıya ulaşmadığı söylenebilir.

BİT entegrasyon sürecinin temel bileşenlerinden biri de hizmet içi eğitimidir. FATİH Projesi kapsamında okullarda görev yapan tüm öğretmenlere yüz yüze ve uzaktan eğitimler

verilerek öğretmenlerin teknoloji alanında bilgi ve becerilerini artırmak hedeflenmiştir. Ancak şu ana kadar toplam 424.250 öğretmene hizmet içi eğitim verilebilmiştir (<http://fatihprojesi.meb.gov.tr>). Eldeki verilere bakıldığında BİT'in eğitime entegrasyon sürecinde temel bileşenlerin amaçlanan noktaya ulaşamadığı görülmektedir. Bu noktada etkinlik kuramı temelli çalışmalar yapılarak entegrasyon süreci daha sağlıklı ve sistematik bir şekilde sürdürülebilir. Çünkü etkinlik kuramı zengin bir veri havuzunu bütüncül ve derinlemesine analiz olanağı verirken süreçte yer alan dinamiklere hâkim olma olanağı da sunmaktadır (Usluel ve Demirarslan, 2005).

Thomas (2009), teknolojik araçların ve medyanın dilde yer alan kavramları etkilediğini ve 21. yüzyılda dil eğitiminin teknolojik değişimlerden ayrı düşünülmemeyeceğini vurgulamıştır (akt: Green, 2013). Bu düşünceye paralel olarak Türkçe Dersi Öğretim Programında "1. Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel ve yenilikçi düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik ve karar verme gibi temel becerilere yer verilmiştir." (MEB, 2017: 2) ifadesi yer almaktadır. Ayrıca Türkçe Dersi Öğretim Programının temel amaçları arasında; "6. Bilgi teknolojilerini güvenli bir şekilde kullanarak bilgi edinme, oluşturma ve paylaşma becerileri gelişmiş bireyler yetiştirmektir." (MEB, 2017: 3) maddesi yer almaktadır. Bu madde göz önünde bulundurulduğunda teknoloji tabanlı Türkçe öğretim sürecinin artık bir ihtiyaçtan öte amaç haline geldiği söylenebilir. Teknoloji tabanlı Türkçe öğretiminin etkinlik kuramı çerçevesinde yürütülmesinin bu amacın gerçekleştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çünkü etkinlik kuramı süreciyle, teknoloji kullanımı konusunda etkileşim ve analiz kolaylaştırılarak daha sistematik bir ders süreci oluşturulabilir (Stevenson, 2008).

Alan yazın incelendiğinde, ana dili eğitiminde teknoloji kullanımıyla ilgili çalışmaların da az olduğu göze çarpmaktadır (bkzn: Balcı, 2013; Dargut ve Çelik, 2014; Duran ve Topbaşoğlu, 2015; Maden, 2012). Bu açıdan akademik alanda var olan eksikliğin Türkçe öğretmeni yetiştirme sürecini de etkilediği düşünülmektedir. Bu eksiklik, Türkçe öğretim sürecini de etkilemektedir. Bileşenlerin iç içe olduğu BİT'in eğitime entegrasyonu sürecinde etkinlik kuramı kullanımının yapılacak çalışmalar için sistematik bir çerçeve oluşturacağı düşünülmektedir. Bu sebeple teknoloji tabanlı Türkçe öğretim sürecinin etkinlik kuramı çerçevesinde ele alınmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin öğretim etkinliklerinde bilgisayar ve iletişim teknolojilerini (BİT) kullanabilme durumları belirlenmeye çalışılmıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin BİT kullanabilme durumlarının; okul müdürü, öğrenci ve BİT araçları çerçevesinde betimlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaçlar çerçevesinde aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- Türkçe öğretmenlerinin BİT uygulama sürecinde eksiklikleri ve ihtiyaçları nelerdir?
- Türkçe öğretmenlerinin, BİT uygulama sürecindeki rolleri nelerdir?
- Müdürlerin, Türkçe dersinde BİT uygulama sürecindeki rolleri nelerdir?
- Öğrencilerin, Türkçe dersinde BİT uygulama sürecindeki rolleri nelerdir?
- BİT entegrasyonu çerçevesinde Türkçe öğretmeni, öğrenci ve okul müdürü arasındaki iş bölümü nasıldır?

Yöntem

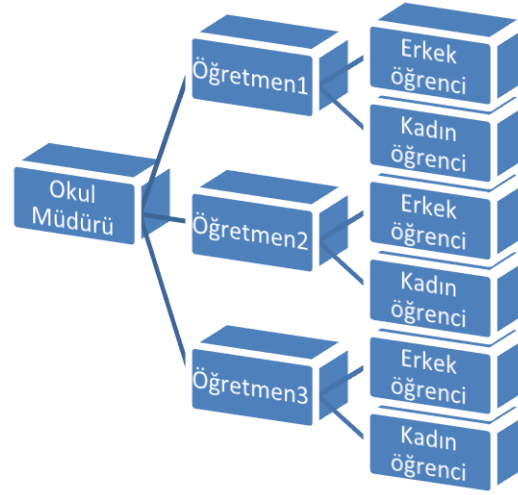
Araştırma Deseni

Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum incelemesi ile desenlenmiştir. Durum incelemesinin seçilmesinin sebebi, araştırma konusunun yaşamın içerisinde süregelen bir durum olması (Creswell, 2013) ve bu durumun ayrıntılı bir şekilde ortaya koyulmak istenmesidir (Johnson ve Christensen, 2014).

Araştırmanın Katılımcıları

Çalışma grubu seçilirken ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu tekniğin kullanılma sebebi, ele alınan durumun araştırmacı tarafından belirlenen ölçütler doğrultusunda, belirlenen katılımcılar sayesinde derinlemesine incelenmek istenmesidir (Neuman, 2007). Bu örneklem tekniği doğrultusunda okulların başarı sıralaması ölçüt alınarak Antalya İl merkezinde TEOG sınavı başarı sıralamasına göre en düşük, orta ve en yüksek puanlı dörder okul seçilmiştir. Veri toplama işlemi sonrasında düşük ve orta dereceli okullardan iki müdür, bazı sebeplerden dolayı çalışmadan çekilmiştir. Bu yüzden toplamda 12 okul ile gerçekleştirilen araştırmada, 10 okulun verileri kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarının nasıl seçildiği tek bir okul üzerinden modellenerek Şekil 1'de yer alan görselde somutlaştırılmıştır.

Şekil 1. Araştırma katılımcılarının seçimine dair görsel.



Şekil 1'de görüldüğü üzere her okuldan bir okul müdürü, üç Türkçe öğretmeni yani toplamda 30 öğretmen (15 kadın, 15 erkek) ve her bir öğretmenin dersine girdiği iki öğrenci (bir kadın, bir erkek) toplam 60 öğrenci katılımcıları oluşturmaktadır. Bu çalışmada, katılımcıların Etkinlik Kuramı bileşenleri açısından üstlenmiş oldukları roller şu şekildedir:

Özne: Bu çalışma için bakış açısı ele alınan ve paydaşların merkezinde kabul edilen özne, 30 Türkçe öğretmenidir.

Nesne: Bu çalışmada nesne, Türkçe öğretmenlerinin BİT kullanımını öğretim sürecinde uygulayabilme durumudur.

Topluluk: Araştırmada topluluk, 60 öğrenci ve 10 okul müdürünü ifade etmektedir.

İş bölümü: Bu araştırma için iş bölümü, okul müdürleri, Türkçe öğretmenleri ve öğrenciler arasındaki ilişkiyi ifade etmektedir.

Kurallar: Bu çalışmada kural, paydaşlar arasında var olduğu düşünülen resmi ya da örtük sınırları ifade etmektedir.

Araçlar: Okullarda Türkçe derslerinde kullanılan BİT, bu çalışmanın araçlarını oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öğretmenler, öğrenciler ve müdürler için etkinlik kuramı bağlamında ayrı ayrı görüşme formları geliştirilmiştir. Görüşme formu geliştirilirken araştırmanın içeriğini oluşturan etkinlik kuramı göz önünde bulundurulmuştur (Merriam, 2013). Araştırmanın amaçları doğrultusunda (Glesne, 2013) alan yazın taraması yapılarak yarı yapılandırılmış görüşme formunun soruları oluşturulmuştur. Geliştirilen soruların geçerliğini kontrol etmek için (Glesne, 2013) etkinlik kuramı hakkında çalışma yapan alan uzmanı üç öğretim elemanının görüşü alınmıştır. Uzmanlardan gelen dönütler sonrası form yeniden düzenlenmiştir. Sonrasında formun hedef kitleye anlaşılır gelip gelmediğini belirlemek için (Yıldırım ve Şimşek, 2013) pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonrası görüşme formunun son hâli verilmiştir. Okul müdürleri, Türkçe öğretmenleri ve öğrenciler için ayrı ayrı geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formlarında etkinlik kuramıyla ilişkilendirilen Türkçe dersine yönelik beş soru yer almaktadır. Bu sorular birbiriyle aynı amaca hizmet edecek şekilde sıralanmıştır. Örneğin, her bir formda ilk soru şu şekildedir:

Müdür yarı yapılandırılmış görüşme formu ilk sorusu:

“Türkçe derslerinde teknoloji kullanımı konusunda okul yöneticisi olarak nasıl bir katkıda bulunduğunuzu düşünüyorsunuz? Neler yapıyorsunuz?”

Türkçe öğretmeni yarı yapılandırılmış görüşme formu ilk sorusu:

“Türkçe dersinde bilgisayar ve iletişim teknolojilerinin kullanımında sizin rolünüz nedir? Bu konuda Türkçe dersinde neler yapıyorsunuz?”

Öğrenci yarı yapılandırılmış görüşme formu ilk sorusu:

“Türkçe dersinde bilgisayar ve iletişim teknolojilerinin kullanımı sırasında sana ne gibi roller düşüyor?”

Yukarıdaki örneklerde görüldüğü üzere her bir paydaş için ayrı hazırlanan bu formdaki ilk sorular, uygulama sürecinde paydaşlara düşen rolleri belirlemeye yöneliktir. Aynı tutarlılık diğer sorular için de geçerlidir.

Verilerin Analizi

Verileri analizi sırasında betimsel analiz ve içerik analizi tekniğinden aynı anda yararlanılmıştır. Betimsel analiz tekniğinde temayı, araştırma sorusuyla ulaşılmak istenen bilgi oluşturmaktadır. Kategoriler etkinlik kuramının bileşenlerine (özne, nesne, topluluk, iş bölümü) göre düzenlenmiştir. Kodlar ise içerik analizi tekniği kullanılarak yarı yapılandırılmış görüşme formundan alınan verilerin analizi sonucu oluşturulmuştur. Bu doğrultuda öncelikle veriler kodlanmış. Araştırma sorusuyla belirlenmeye çalışılan etkinlik kuramı bileşeninin altına yerleştirilmiş ve sıklık değerleri verilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında araştırmanın bulguları ve bu bulgulara dair yorumlara yer verilmiştir. Bulgulara dair yorumlar araştırma sorularına göre alt başlıklara ayrılmıştır.

1. Türkçe Öğretmenlerinin BİT Uygulama Sürecinde Eksiklikleri, İhtiyaçlarına Dair Bulgular ve Yorum

Çalışmanın bu bölümünde Türkçe öğretmenlerinden alınan veriler doğrultusunda derslerde BİT kullanımı ile ilgili kendilerinde görmüş oldukları eksikliklere ve bu eksikliklerden kaynaklanan ihtiyaçlara yer verilmiştir. Tablo 1’de Türkçe öğretmenlerinin kendilerinde görmüş oldukları eksiklik ve ihtiyaçlar gösterilmiştir.

Tablo 1. Türkçe Öğretmenlerinin BİT Uygulama Sürecinde Eksiklikleri ve İhtiyaçları

Özne	Eksiklik ve İhtiyaçlar	f
Türkçe Öğretmenleri	Teknolojik bilgi	12
	Teknolojik donanım	9
	Derse yönelik içerik	6
	Seminer	4

Tablo 1’de görüldüğü üzere Türkçe öğretmenleri kendilerinde en büyük eksiklik olarak teknolojik bilgiyi (f=12) belirtmişlerdir. Ardından sıklık değeri en yüksek olan teknolojik donanım (f=9) ve derse yönelik içerik (f=6) görüşleri gelmektedir. Son olarak ise Türkçe öğretmenlerinin çok az bir kısmı, hizmet içi eğitim uygulamalarının eksikliğine atıfta bulunarak seminer (f=4) ihtiyaçları olduğunu ifade etmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin seminer ihtiyaçlarına yönelik görüşlerine yer verilmiştir:

“Sadece Morpakampüs yardımıyla dersimizi teknolojiye açıyorum. Diğer her türlü destek ve yardıma ihtiyaç duyuyorum.” (Öğretmen 3, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

“Bilgisayar ve iletişim teknolojilerinin kullanımı konusunda eksik yönlerim çok. Programlar hakkında yeterli bilgi birikimim yok. Programlar hakkında seminer, kurs gibi etkinlikler yapılabilir.” (Öğretmen 14, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

“...Piyasaya yeni çıkacak eğitim ile alakalı ürünlerin kullanımı konusunda ben ve benim gibi öğretmen arkadaşların bu tür ürünler hakkında bilgilendirilmesi bizim ve öğrencilerimiz açısından verimli olacağını düşünüyorum.” (Öğretmen 17, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

“Teknoloji konusunda sınıf içi uygulamalarda yetersizim. Bununla ilgili bağlı bulunduğumuz ilçede bizlere yönelik etkinlikler düzenlenebilir.” (Öğretmen 25, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

Yukarıdaki görüşlere bakıldığında kendilerini teknoloji kullanımında geliştirmeye yönelik seminer ihtiyacının Türkçe öğretmenleri için bir gereklilik olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 1’deki bilgilere dikkat edildiğinde Türkçe öğretmenlerinin eksik olduklarını düşündüklerini ilk üç unsurun da son unsur olan seminer ile doğrudan bağlantılı olduğu görülmektedir. Fakat seminer talebinde bulunan öğretmen sayısının ($f=4$) oranının tüm öğretmen sayısı içinde oldukça düşük olduğu dikkat çekmektedir.

2. Türkçe Öğretmenlerinin, BİT Uygulama Sürecindeki Rollerine Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu kısmında Türkçe öğretmenlerinin BİT uygulama sürecindeki rollerine yönelik bulgular yer almaktadır. Tablo 2’de Türkçe öğretmenlerinin uygulama sürecinde BİT kullanımıyla ilgili rollerine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 2. Türkçe Öğretmenlerinin BİT Uygulama Sürecinde Rollerini

Özne	Rol	f
Türkçe öğretmenleri	Bilgisayar ve iletişim teknolojilerini öğretme	16
	Herhangi bir rolünün olmaması	7
	Derste rehberlik etme	6

Tablo 2’de de görüldüğü üzere Türkçe öğretmenlerinin yarıdan fazlası ($f=16$) uygulama sürecinde kendilerine “bilgisayar ve iletişim teknolojilerini öğretme” rolünü uygun görmüşlerdir. Bunu takip eden görüşler ise “herhangi bir rolünün olmaması” ($f=7$) ve “derste rehberlik etme” ($f=6$) şeklindedir. Öğretmenlerin rollerine ilişkin görüşlerde dikkati çeken bir diğer nokta ise Türkçe öğretmenlerinin BİT kullanımını ders ile ilişkili değil de dersten ayrı bir uygulama olarak görmeleridir. Ayrıca gelenekçi bakış açısının öğrenci merkezli bakış açısından daha fazla öne çıktığı da göze çarpmaktadır.

3. Müdürlerin, BİT Uygulama Sürecindeki Rollerine Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde, okul müdürlerinin BİT uygulama sürecindeki rollerine ilişkin bulgular yorumlanmıştır. Tablo 3’te müdürlerin BİT uygulama sürecindeki rollerine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 3. Okul Müdürlerinin BİT Uygulama Sürecinde Rollerini

Topluluk	Rol	f
Okul müdürleri	Teşvik edicilik	6
	Alt yapı çalışması	5

Tablo 3’te okul müdürlerinin BİT uygulama süreci hakkında iki görüş sundukları görülmektedir. Bunlardan sıklık değeri en yüksek olan teşvik edicilik görüşüdür. Teşvik edicilikle ilgili bazı müdür görüşleri şu şekilde örneklendirilebilir:

“Yönetici olarak öğretmen ve öğrencilere teknolojik alt yapıyı sağladığımı düşünüyorum.” (Müdür 3, yarı yapılandırılmış görüşme formu)

“Türkçe derslerinde teknoloji kullanımı konusunda öğretmen arkadaşlarımın sınıflarda kullanıma açık olan akıllı tahtaları kullanmaları konusunda sonuna kadar destek olunması taraftarıyım.” (Müdür 5, yarı yapılandırılmış görüşme formu)

“Öğretmenlerin derslerde bilgisayar destekli çalışmalar yapmasını öneriyorum.” (Müdür 7, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü üzere okul müdürlerinin BİT kullanımı sürecinde kendilerine biçmiş oldukları teşvik edicilik rolü, tavsiye niteliğinden öteye geçmeyen bir özelliktir. Bir diğer rol ise alt yapı çalışmasıdır. Alt yapı çalışması rolüyle ilgili müdürler şu şekilde görüşler bildirmişlerdir:

“Eğitimde FATİH projesinin okulumuzda uygulanması için çalışmalar yürütüyoruz.” (Müdür 1, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

“Teknoloji açısından yetersiz bir okulda görev yapmaktayız. Bu durumu iyileştirmek için gerekli çalışmalar yapıyoruz.” (Müdür 2, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

Okul müdürlerinin alt yapı çalışmasıyla ilgili yukarıdaki görüşlerine bakıldığında bir diğer rol olarak okulu gerekli teknolojik imkânlarla donatma şeklinde gördükleri anlaşılmaktadır.

4. Öğrencilerin, BİT Uygulama Sürecindeki Rollerine Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde öğrencilerin BİT uygulama sürecine yönelik rollerine yer verilmiştir. Tablo 4’te BİT uygulama sürecindeki öğrenci rolleri yer almaktadır.

Tablo 4. Öğrencilerin BİT Uygulama Sürecinde Rollerini

Topluluk	Rol	f
Öğrenciler	Hiçbir şey	48
	Ödevleri yapma	10
	Bilgisayar ve iletişim teknolojilerine zarar vermeme/verdirmeme	8

Tablo 4’te görüldüğü üzere her beş öğrenciden dördü BİT uygulama sürecine yönelik hiçbir rolleri olmadığına dair görüş bildirmişlerdir. Ardından en sık tekrar eden görüş ise ödevleri yapma şeklindedir. Bununla ilgili örnek öğrenci görüşleri aşağıda yer almaktadır:

“Bulamadığım bilgilere ulaşmak.” (Öğrenci 34, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

“Öğretmenimizin bize verdiği araştırma ödevinde bana da araştırmak düşüyor.” (Öğrenci 41, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

Yukarıdaki görüşlerden de anlaşılacağı üzere öğrenciler BİT kullanımını Türkçe dersi dışında yararlanan bir unsur olarak görmektedir. Yine öğrenci görüşlerinde Tablo 4’te dikati çeken başka bir görüş ise öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojilerine zarar

vermemeyi rol olarak görmeleridir. Öğrencilerin zarar vermeme üzerine görüşlerine şu şekilde örnek verilebilir:

“Bilgisayar kullanırken doğru kullanmalıyız, zarar vermemeliyiz.” (Öğrenci 1, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

“Bilgisayarları doğru kullanıp onlara zarar vermemeliyiz.” (Öğrenci 5, yarı yapılandırılmış görüşme formu)

“Akıllı tahta görevlisiyim.” (Öğrenci 23, yarı yapılandırılmış görüşme formu)

Örnek görüşlerden de anlaşılacağı üzere öğrencilerin bir kısmı ($f=8$) kendilerini BİT'in fiziksel anlamda sınıftaki varlığının devamlılığını sağlayan bir unsur olarak görmektedirler.

5. BİT Entegrasyonu Çerçevesinde Türkçe Öğretmeni, Öğrenci ile Okul Müdürü Arasındaki İş Bölümüne Dair Bulgular ve Yorum

Bu bölümde BİT entegrasyonu çerçevesinde Türkçe öğretmeni, öğrenci ile okul müdürü arasındaki iş bölümüne yer verilmiştir. Bulgular yorumlanırken iş bölümü ile ilgili görüşler üç başlık altında ele alınmıştır: (1) Türkçe öğretmenlerinin bakış açısı, (2) müdürlerin bakış açısı, (3) öğrencilerin bakış açısı. Öncelikle Tablo 6'da Türkçe öğretmenlerinin okul müdür ve öğrencilerle arasındaki iş bölümüne dair görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 6. Türkçe Öğretmenlerinin BİT Uygulama Sürecindeki İş bölümü Hakkında Bakış Açısı

Paydaşlar	İş bölümü	<i>f</i>
Türkçe öğretmeni-okul müdürü ilişkisi	Alt yapı desteği	12
	Yok	11
	Teşvik edicilik	3
Türkçe öğretmeni-öğrenci ilişkisi	Öğrencinin derse katılımı	12
	Yok	11
	Öğretmenin rehberlik etmesi	4

Tablo 6'da görüldüğü üzere Türkçe öğretmenleri BİT uygulama sürecinde okul müdürlerinin kendileriyle en çok alt yapı desteği sağlama konusundan iş birliği içinde olduklarını ifade etmişlerdir. Fakat hiç azımsanmayacak sayıda öğretmen ise okul müdürleriyle arasında hiçbir iş birliği olmadığına dair görüş bildirmişlerdir. Sadece 3 öğretmen ise okul müdürlerinin kendilerine tavsiye niteliğinde teşvik edici bir fayda sağladıklarını söylemişlerdir. Görüşlerden hareketle okul müdürleriyle Türkçe öğretmenleri arasında doğrudan uygulama sürecine yönelik bir iş bölümünün olmadığı söylenebilir.

Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerle arasındaki iş bölümüne dair görüşlerine bakıldığında en sık görüşün, öğrencinin derse katılımı şeklinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin derse katılım ifadesinden kastına aşağıdaki örnek görüşlerde verilmiştir:

“Derste akıllı tahta ile ders işlenişi sırasında öğrencilerin daha aktif olması amacıyla tahta kullanımında onlara daha fazla görev veriyorum.” (Öğretmen 10, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

“...evde buldukları, araştırdıkları örnekleri flash ortamında getirip akıllı tahtadan dersin işlenişine katkıda bulunuyorlar.” (Öğretmen 11, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

“Öğrenciler bu süreçte aktif olarak rol almaktadır. Sadece açılan etkinliklerde rol almaktadır.” (Öğretmen 14, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü üzere öğretmenlerin önemli bir kısmı teknoloji kullanımında öğrencilerle aktif bir iş birliği içerisinde değildir. Fakat öğretmenlerin üçte biri ise öğrencilerle hiçbir iş birliği içerisinde olmadıklarını ifade etmişlerdir.

Kurumun idari anlamda en üst yetkilisi olan müdürlerin Türkçe öğretmenleri ve öğrencilerle arasındaki iş bölümüne dair görüşleri Tablo 7’de gösterilmektedir.

Tablo 7. Müdürlerin BİT Uygulama Sürecindeki İş bölümü Hakkında Bakış Açısı

Paydaşlar	İş bölümü	f
Müdür-Türkçe öğretmeni ilişkisi	Türkçe dersi için alt yapı desteği sağlama	6
	Öğretmeni teknoloji kullanımına teşvik etme	2
Müdür-öğrenci ilişkisi	Yok	5
	Türkçe dersi için alt yapı desteği sağlama	3
	Öğrenciyi teknoloji kullanımına teşvik etme	2

Müdürlerinin görüşlerinin yer aldığı Tablo 7’ye bakıldığında okul müdürleri, Türkçe öğretmenleri ile arasında alt yapı desteği sağlama ve teknoloji kullanımına teşvik etme açısından bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Bu görüşlerde iki paydaş arasında doğrudan BİT uygulama sürecine yönelik bir iş bölümü olmadığı söylenebilir.

Bir diğer görüş ise okul müdürleri ile öğrenciler arasındaki ilişkiye yöneliktir. Müdürlerin yarısı öğrencilerle arasında herhangi bir iş bölümü olmadığını belirtmiştir. Diğer yarısı ise alt yapı desteği sağlama ve teşvik etme açısından bir iş birliği içerisinde olduklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 8’de öğrencilerin BİT uygulama sürecindeki paydaşlarla iş bölümüne yönelik görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin BİT Uygulama Sürecindeki İş bölümü Hakkında Bakış Açısı

Paydaşlar	İş bölümü	f
Öğrenci-müdür ilişkisi	Yok	49
	Resmiyete dayalı kısıtlı ilişki	4
	Bilgi amaçlı	2

Öğrenci- Türkçe öğretmeni ilişkisi	Yok	39
	Dinleyici/izleyici	10
	Öğretmen rehberliği	4
	Katılımcı	3

Tablo 8’de öğrencilerin okul müdürleri ve Türkçe öğretmenleri ile arasındaki iş bölümüne dair görüşlerinde dikkati çeken nokta her iki paydaşla iş bölümü konusundan öğrencilerin çoğunun hiçbir iş birliği içinde olmadıklarını belirtmeleridir.

Paydaşlar arasındaki iş bölümüne bakıldığında öğrencilerin, okul müdürleriyle arasındaki ilişkinin daha kısıtlı olduğu dikkat çekmektedir. Türkçe öğretmenleri ile arasındaki iş bölümünde ise çok az sayıda öğrencinin iş bölümünün gereği olan etkin rolde olduklarına dair görüş belirttikleri görülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlara ve bunların alan yazındaki benzer çalışmalarla ilişkisine yer verilmiştir. Ayrıca son olarak bulgular ve sonuç kısmından yola çıkarak önerilerde bulunulmuştur.

Türkçe öğretmenlerinin eksiklikleri ve ihtiyaçlarına yönelik bulgulara bakıldığında öğretmenlerin, eksikliklerinin farkında oldukları ama bunun iyileştirilmesi için kendilerini geliştirici bir etkinlik yerine doğrudan var olan durumu şikâyet edici ifadeler kullandıkları görülmektedir. Ayrıca öğretmenler, derse uygun teknolojik içeriğin doğrudan kendisine sunulması gibi hazır bilgi talebinde bulunmaktadır. Oysaki seminer ya da hizmet içi eğitim tarzı bir uygulamaya ile kendi öğretmenlik becerilerini geliştirme isteği içinde olmaları gerekmektedir. Bu durumun sebebi olarak MEB’in gerek öğretmen kılavuz kitabı gerekse tüm ders içeriklerini öğretmene sunması gösterilebilir. Mevcut uygulamaların Türkçe öğretmenlerini hazırcı bir tutuma soktuğu söylenebilir. Chamorro ve Rey (2013)’in yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin teknolojinin derslerde kullanımını gerekli gördüklerini ama teknolojinin üreticisi olmak yerine tüketicisi olarak ders süreçlerini devam ettirme ihtiyacı içinde olduklarını belirtmiştir. Belirtilenler çalışmamızın bulgularını destekler niteliktedir. Benzer bir çalışma yapan Securro, Mayo ve Rinehart (2009), yapmış oldukları araştırmada öğretmenlerin teknoloji kullanımını gerekli gördüklerini ama teknoloji kullanım düzeyleri arasında farklılıklar olduğunu ifade etmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin BİT kullanımıyla ilgili rollerine ilişkin bulgularda kendilerini öğretim sürecinde rehber değil, doğrudan bilgi aktarıcı konumunda gördükleri dikkat çekmektedir. Bu durum onların rol karmaşası olarak adlandırılacak bir durum yaşadıklarının belirtisidir. Hiçbir öğretmenden Türkçe dersiyse BİT kullanımını ilişkilendiren ve süreçte öğrencinin aktif, kendilerinin ise rehber konumunda olduğu bir rol üstlendiklerine dair görüş alınmamıştır. Oysaki eğitimde teknoloji kullanımı öğrenci merkezli bir bakış açısına dayanmalıdır (Almekhlafi ve Almeqdadi, 2010). Bu bakış açısından uzak oluşları onların teknolojik, pedagojik ve alan bilgisi yetersizliklerini göstermektedir. Teknolojik, pedagojik ve alan bilgisi eksikliğinin Türkçe öğretmenlerini teknolojiyle bütünleştirilmiş Türkçe dersi öğretim süreci konusunda yetersiz kıldığı düşünülmektedir. Flanagan ve Shoffner (2013) teknolojiyi, pedagojiyi ve alan bilgisini

bütünleştiren, uygulama süreçlerinde doğrudan öğrenciyi etkin kılan derslere yönelik öğretmen görüşlerini almıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenin, bilginin doğrudan aktarıcısı olmak yerine; rehberlik yapmasının uygulama sürecini daha da başarılı hale getirdiği üzerinde durulmuştur. Araştırmanın sonuçları, çalışmamızın sonuçlarıyla örtüşmemektedir.

Okul müdürlerinin BİT kullanımındaki rollerine ilişkin bulgulara bakıldığında kendilerine biçmiş oldukları rollerin genel özellikler taşıdığı görülmektedir. Oysaki BİT kullanımında okul müdürlerinin rolü bu kadar genel ve basit düzeyde ifade edilemez. Çünkü Anderson ve Dexter (2005)'e göre okul müdürleri, eğitimde teknoloji kullanımının lideridir. Buna göre okul müdürlerinin BİT kullanımı konusunda yeterliliği uygulama sürecini de kapsamalıdır. Fakat bulgulardan hareketle uygulama süreci ile okul müdürlerinin kendilerine biçmiş oldukları roller arasında hiçbir bağ bulunmamaktadır.

Okul müdürlerinin kendilerine dair belirtmiş oldukları bu genel rolün yanı sıra sıklıkla belirtmiş oldukları teşvik edicilik rolü dikkat çekmektedir. Belirtmiş oldukları bu görüşlerle müdürler, teknoloji kullanımı konusunda aktif bir paydaş olarak kendilerine rol biçmek yerine öğretmenlere tavsiye niteliğini geçmeyen yönlendirmelerde bulunan bir rol üstlenmişlerdir. Bu yönlendirmenin öğretmenleri harekete geçirecek olumlu bir değişken olduğunu düşünmektedirler. Kincaid ve Feldner (2002), Rogers (2000), Grady (2011) tarafından yapılan çalışmaların sonucu da bulguları destekler niteliktedir.

Okul müdürlerinin, alt yapı desteğini hala bilgisayar, projeksiyon vs. sağlamaktan ibaret gördükleri ortaya çıkmaktadır. Oysaki bugün çoğu okulda akıllı tahtalar bulunmaktadır. Müdürlerin teknoloji kullanımının uygulama boyutuyla ilgili teknoloji tabanlı içerik geliştirmeye ilgilenmedikleri dikkat çekmektedir. Onlar alt yapı desteği rolüyle olayı fizibilite ihtiyacı olarak değerlendirmektedir. Oysaki asıl sorun uygulama sürecinde teknoloji tabanlı eksikliklerdir. Araştırmanın bu sonucu Matthews (2002), Chang, Chin, ve Hsu (2008)'nun çalışmalarıyla örtüşmemektedir. Çünkü onlara göre okul müdürleri, okulun teknolojiyi daha iyi kullanması için hedefler geliştirme, okulda teknoloji komiteleri kurma, tüm paydaşların gelişimleri ile ilgilenme, teknoloji kullanımında model olma, öğrencilere daha yararlı teknoloji kullanımı için sürekli kendini yenileme gibi çok değişik özelliklere sahip kişilerdir.

Öğrencilerin BİT kullanımındaki rollerine ilişkin bulgulara bakıldığında farkındalık sahibi olmadıkları görülmüştür. Farkındalık sahibi olmayan durumları, *ödev için yardım ve teknolojiye zarar vermem* görüşleriyle birleştirilerek düşünüldüğünde öğrencilerin, uygulama sürecinin aktif konumundaki kişisi değil; süreçteki rolünün farkında olmayan etkisiz bir rolde olduğunu göstermektedir. Bulgular BİT uygulama sürecinin öğrenci boyutunun, sadece bilgi alıcısı ve teknolojinin fiziki varlığına zarar verici bir unsur olarak görüldüğünü göstermektedir.

Paydaşlar arası iş bölümüne dair bulgulara bakıldığında okul müdürleri, paydaşları olan Türkçe öğretmenleri ve öğrencilerin her ikisiyle de aynı iş bölümü içerisinde olduğunu ifade etmiştir. Okul müdürünün en önemli özelliklerinden birisi de öğretmenler ve diğer paydaşlarıyla sağlıklı bir etkileşim kurabilmesidir (Çakır, 2012). Bu çalışmanın bulgularında, okul müdürleri kendilerine biçtikleri rolleri süreçte paylarına düşen iş bölümü olarak nitelendirmişlerdir. Bu nitelendirmeyi hem öğrenci hem öğretmenlere atıfta bulunarak görüş bildirmişlerdir. Bu durum okul müdürlerinin BİT uygulama sürecinin sınıf uygulamaları kısmındaki iş bölümünde hiçbir rolünün hatta farkındalığının olmadığını; ayrıca öğretmen ve öğrenci gibi iki farklı hedef kitle olan paydaşlara dair aynı mesafede, aynı iş bölümü içerisinde olduğunu düşünme

yanlışlığından kaynaklanmaktadır. Oysaki iş bölümü sırasında hedef kitle olarak farklı paydaşlar, farklı iş bölümü dağılımını gerektirir.

Öğrencilerin bakış açısıyla, paydaşlarla iş bölümüne dair bulgularda görüldüğü üzere öğrencinin paydaşı olan müdürlerle iş bölümüne dair verdiği bilgiler, müdürlerin kendilerine biçtiği rol ile doğru orantılıdır. Öğrenciler, tıpkı müdürün kendine dair fikirlerinde yansıttığı gibi onu bir otorite olarak görüyor ve otoriteyle iş birliği içerisinde olmanın kısıtlılığine dikkat çekiyor. Bu anlamda öğrenciler ve okul müdürü arasında iş bölümü anlamında hiçbir ilişkinin bulunmadığı söylenebilir. Öğrenci ve Türkçe öğretmeni arasındaki BİT uygulama sürecine dair iş bölümünün Türkçe Dersi Öğretim Programının (2017) amaçlarından uzak olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu kendisini sürecin bir parçası ya da etkin bir katılımcısı olarak görmüyor. Öğrenciler kendilerine etkisiz bir rol biçiyor. Çok az sayıda öğrenci süreçte etkin bir rol olarak iş birliği içerisinde olduklarını ifade etmektedir.

Araştırmanın sonuçlarından hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

- Öğretmenlere, BİT kullanımı konusunda mesleki gelişimlerini sağlayıcı, öğrenciyi etkin kılan ve paydaşlar arasında ilişkiyi güçlendiren mesleki eğitim hizmetleri sunulmalıdır. Bu hizmetlerde Türkçe dersi, BİT uygulamalarının öğretildiği bir ders olarak değil; BİT uygulamalarıyla bütünleştirilmiş bir Türkçe dersine yönelik gerekli donanım sağlanmalıdır.
- Okullarda, müdürlerle öğretmenler arasında iş birliğini güçlendirmek adına her yıl okul yönetimine sunulan planlarda BİT uygulamalarının alan bilgisi kısmı detaylandırılabilir. Böylece eğitimci olan ve teknolojik pedagojik bilgiye sahip olduğu düşünülen müdürler, bu bilgilerin alan bilgisiyle ilişkisi konusunda farkındalık kazanabilir. Bu farkındalık onları, BİT uygulamalarını dışarıdan yönlendiren unsur değil; doğrudan sürecin parçası yapabilir.
- Türkçe dersinde BİT uygulamalarının başarılı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için üç bilgiye ihtiyaç olduğu bilinmektedir: Teknolojik bilgi, pedagojik bilgi ve alan bilgisi. Öğretmenlere sadece teknolojik bilginin işe yaramadığı konusunda farkındalık kazandırılmalı ve bu üç bilgiyi içinde barındıran mesleki eğitimler verilmelidir. Bu mesleki eğitimler neticesinde gerçekleştirilen öğretim süreçlerinin amaca hizmet edeceği konusunda bilinçlendirilmelidir.
- Öğrencilerin çoğunun BİT uygulamalarına yönelik hedeflerin farkında olmadıkları görülmüştür. Bu konuda öğrencilerin hedefe yönelik BİT uygulamaları kullanımı ile okul dışındaki vakitlerinde olduğu gibi eğlenceye yönelik BİT uygulamaları kullanımı arasındaki farkı anlayabilecekleri uygulamalar gerçekleştirilebilir. Böylece öğrenciler, okul dışı yaşamlarında BİT uygulamalarını etkin kullanımlarına dair bilgileri okuldaki BİT uygulama sürecine aktarabilir. Dolayısıyla öğrenciler, BİT uygulamalarının okul dışı yaşamlarında olduğu gibi okul içi yaşamlarında da öneminin farkına varabilir.
- Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından paydaşları ayrıştıran sorumluluklardaki farklılıklara yönelik bir çözüm getirilmelidir. Bu noktada, tüm paydaşları bütünleştirmek için teknoloji kullanımı konusunda dersin hedef ve kazanımlarını merkeze alabilir. Tüm paydaşların rollerinin bu asıl amaca yönelik olması istenebilir.
- Özne ve paydaşları bir araya getiren tek unsurun araç olduğu görülmüştür. Araç unsuruna yani BİT'e yüklenen anlam ise ortak bir paydada buluşmamaktadır. Bu

konuda özellikle okul müdürleri tarafından Türkçe dersi amaçları ölçüt alınarak BİT kullanımına yönelik tüm paydaşlar için ortak olacak bir araç tanımı getirilebilir. Böylece paydaşlar aynı bakış açısıyla onları birleştiren temel unsura yaklaşabilir.

Kaynakça

- Almekhlafi, A. G., & Almeqdadi, F. A. (2010). Teachers' Perceptions of Technology Integration in the United Arab Emirates School Classrooms. *Educational Technology & Society*, 13 (1), 165-175.
- Anderson, R. E., & Dexter, S. (2005). School technology leadership: An empirical investigation of prevalence and effect. *Educational Administration Quarterly*, 41(1), 49- 82.
- Balcı, S. (2013). Tablet Pc Destekli Türkçe Öğretiminin Temel Dil Becerilerine Etkisini Belirlemeye Yönelik Ölçek Çalışması. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(6), 95-109.
- Bingimlas, K. (2009). Barriers to the successful integration of ICT in teaching and learning environments: A review of the literature. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 5(3), 235-245.
- Buabeng-Andoh, C. (2012). An Exploration of Teachers' Skills, Perceptions and Practices of ICT in Teaching and Learning in the Ghanaian Second-Cycle Schools. *Contemporary Educational Technology*, 3(1), 36-49.
- Chamorro, M. m., & Rey, L. a. (2013). Teachers' Beliefs and the Integration of Technology in the EFL Class. *HOW: A Colombian Journal For Teachers Of English*, 20. 51-72.
- Chang, I. H., Chin, J. M., & Hsu, C. M. (2008). Teachers' perceptions of the dimensions and implementation of technology leadership of principals in Taiwanese elementary schools. *Educational Technology & Society*, 11(4), 229-245.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşım Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. (çev. ed. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çakır, R. (2012). Technology integration and technology leadership in schools as learning organizations. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(4), 273-282.
- Dargut, T. ve Çelik, G. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 28-41.
- Duran, E., Topbaşoğlu, N., (2015). Dijital-Etkileşimli Öyküleyici Metinler ve Anlama. *TURKISH STUDIES, International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(11), 519-532.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and transformation. In Engeström, Y., Mietinen, R., Punamaki, R. L. (Ed.). *Perspectives on activity theory*. (pp.19-38). USA: Cambridge University Press.

- FATİH Projesi (2012) 20.02.2017 <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/> adresinden erişildi.
- Flanagan, S., & Shoffner, M. (2013). Technology: Secondary English teachers and classroom technology use. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 13(3), 242-261.
- Glesne, C. (2013). *Nitel Araştırmaya Giriş* (Çev. Ali Ersoy ve Pelin Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Grabe, M. ve Grabe, C. (2007). *Integrating technology for meaningful learning* (5. bs.). Boston, NY: Houghton Mifflin.
- Grady, M. L. (2011). *Leading the technology-powered school*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Green, L. S. (2013). Language learning through a lens: The case for digital storytelling in the second language classroom. *School Libraries Worldwide*, 19(2): 23-36.
- Hayes, D. (2007). ICT and learning: Lessons from Australian classrooms. *Computers & Education*, 49, 385-395.
- Johnson, B. Ve Christensen, L. (2014). *Nitel, Nitel ve Karma Araştırma*. (çev. ed. Selçuk Beşir Demir). *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches* (4th edit.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Jonassen, D.H. (2000). *Computers as mind tools for schools*. NJ: Prentice Hall.
- Kincaid, T., & Feldner, L. (2002). Leadership for technology integration: The role of principals and mentors. *Educational Technology & Society*, 5(1).
- Maden, S. (2012). Ekran Okuma Türleri ve Türkçe Öğretmeni Adaylarının Ekran Okumaya Yönelik Görüşleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(3), 1-16.
- Matthews, A. W. (2002). *Technology leadership at a junior high school: A qualitative case study*. Unpublished doctoral dissertation, University of Nevada.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (Çev. Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Türkçe Dersi Öğretim Program (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*, Talim ve Terbiye Kurulu, Ankara.
- Neuman, L. W. (2007). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar* (Çev. S. Özge), İstanbul: Yayın Odası.
- Rogers, P. L. (2000). Barriers to adopting emerging technologies in education. *Journal of Educational Computing Research*, 22(4), 455-472.
- Roth, W. M. ve Lee, Y. J. (2007). "Vygotsky's neglected legacy": Cultural-historical activity theory. *Review of Educational Research*, 77(2), 186-232.

- Securro, S. J., Mayo, J., & Rinehart, L. (2009). Assessment of Teacher Beliefs and Perceptions about the Effects of Computer-Based Technology on Reading and Language Arts Achievement. *Journal On School Educational Technology*, 5(1), 72-80.
- Stevenson, I. (2008). Tool, tutor, environment or resource: Exploring metaphors for digital technology and pedagogy using activity theory. *Computers & Education*, 51(2), 836-853.
- Şahin İzmirli, Ö. (2012). Dönüştürücü öğrenme kuramı açısından öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojileri entegrasyonu uygulamaları. (Yayınlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 320334)
- Şahin İzmirli, Ö. (2015). Öğretim Sürecine BİT Entegrasyonunu Etkinlik Kuramı Çerçevesinde Anlama: Bir Durum Çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 40 (180), 307-325
- TÜİK. (2013). 06-15 Yaş Grubu Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanımı ve Medya. 17.02.2017 tarihinde <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=15866> adresinden alındı.
- TÜİK. (2016). Örgün Eğitim İstatistikleri. 17.2.2017 tarihinde http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1018 adresinden alındı.
- Usluel, Y. K. ve Demiraslan, Y. (2005). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenme -öğretme sürecine entegrasyonunu incelemede bir çerçeve: Etkinlik kuramı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 134-142.
- Volman, M., & Van Eck, E. (2001). Gender equity and information technology in education: the second decade. *Review of Educational Research*, 71(4), 613-634.
- Webb, M. E. (2005). Affordances of ICT in science learning implications for an integrated pedagogy. *International Journal of Science Education*, 27(6), 705-735.
- Yamagata-Lynch, L. C. (2010). Activity systems analysis methods: Understanding complex learning environments. Springer Science & Business Media.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (9.bsk.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.