

T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

JAPON DİLİ EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

JAPONCA ÖĞRETMENLERİNİN TEKNOLOJİK PEDAGOJİK ALAN BİLGİLERİ İLE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ KULLANIMINA İLİŞKİN TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EMİNE BİHTER ÇAKIR DEMİR

Tez Danışmanı

PROF. DR. TOLGA ÖZŞEN

ÇANAKKALE – 2023

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
JAPON DİLİ EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

JAPONCA ÖĞRETMENLERİNİN TEKNOLOJİK PEDAGOJİK ALAN BİLGİLERİ İLE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ KULLANIMINA İLİŞKİN TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EMİNE BİHTER ÇAKIR DEMİR

Tez Danışmanı
PROF. DR. TOLGA ÖZŞEN

ÇANAKKALE – 2023

T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

Emine Bihter ÇAKIR DEMİR tarafından Prof. Dr. Tolga ÖZŞEN yönetiminde hazırlanan ve **09/08/2023** tarihinde aşağıdaki jüri karşısında sunulan **"Japonca Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgileri İle Öğretim Teknolojileri Kullanımına İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"** başlıklı çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü **Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı**'nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri	**İmza**
Prof. Dr. Tolga ÖZŞEN (Danışman)	……
Dr. Öğr. Üyesi Melek ÇELİK	……
Dr. Öğr. Üyesi Gonca VAROĞLU	……

Tez No : 10570868

Tez Savunma Tarihi : 09/08/2023

……

Prof. Dr. Ahmet Evren ERGİNAL

Enstitü Müdürü

../../2023

ETİK BEYAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi taahhüt ve beyan ederim.

Emine Bihter ÇAKIR DEMİR
09/08/2023

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimimde ve bu tezin tamamlanmasında zamanını ve rehberliğini esirgemeyen saygıdeğer danışman hocam Prof. Dr. Tolga ÖZŞEN'e,

Sundukları yorum ve önerilerle çalışmama anlamlı bir boyut kazandırdıkları için tez savunma sınavı jüri üyelerimden saygıdeğer hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Melek ÇELİK ve Dr. Öğr. Üyesi Gonca VAROĞLU'na,

Yüksek lisans eğitiminde derslerini aldığım, bu yolda gelişmemi sağlayan tüm hocalarıma,

Değerli zamanlarından ayırarak, tez çalışmama katkı sunan tüm saygıdeğer katılımcı Japonca Öğretmenlerine,

Çanakkale'deki yüksek lisans yolculuğumun ilk gününden beri, bana evlerini açarak kendimi güvende ve huzurlu hissetmemi sağlayan çok değerli Hanife Serap ERTÜRK ve ailesine,

Hayatımın her safhasında yanımda olan, karşılıksız özveri, emek ve sevgi gördüğüm annem Selda ÇAKIR ve babam Cahit ÇAKIR başta olmak üzere biricik aileme,

Yüksek lisans eğitimimde ve bu tezin tamamlanmasında en az benim kadar fedakârlık gösteren, varlığını ve sonsuz desteğini her an hissettiğim kıymetli eşim Burak DEMİR'e,

Minnet ve teşekkür duygularımı sunmayı bir borç bilirim.

Emine Bihter ÇAKIR DEMİR

Çanakkale, Ağustos 2023

ÖZET

JAPONCA ÖĞRETMENLERİNİN TEKNOLOJİK PEDAGOJİK ALAN BİLGİLERİ İLE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ KULLANIMINA İLİŞKİN TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Emine Bihter ÇAKIR DEMİR
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi
Danışman: Prof. Dr. Tolga ÖZŞEN
09/08/2023, 119

Bu tez çalışması, Japonca öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgileri (TPAB) ve öğretim teknolojilerini kullanımına yönelik tutumlarının arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Bu çalışmadaki araştırma modeli, araştırma sorularını cevaplamak, Japonca öğretmenlerinin TPAB ile öğretim teknolojileri kullanımına ilişkin tutumlarının arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek adına nitel araştırma deseni çerçevesinde belirlenmiştir. Araştırmada görüşme yöntemi benimsenmiş, detaylı ve uzun görüşmelerin gerçekleşmesi planlandığı için, yarı yapılandırılmış sorulardan ve iki bölümden oluşan görüşme soru formu oluşturulmuştur. Görüşme sorularının güvenirlilik ve geçerliliğinin sağlanması amacıyla, pilot test uygulaması yapılmıştır. Pilot testte katılımcılarla yapılan görüşmelere göre görüşme soruları araştırmacı tarafından tekrar düzenlenmiştir. Çalışmada örneklemin belirlenmesinde kartopu metodu kullanılmış olup, görüşme için 16 katılımcı belirlenmiştir. Mart-Nisan 2023 tarihlerinde yapılan görüşmelerden sonra, manuel olarak veri transkripsiyonu yapılmıştır. Sonrasında, içerik analizi yöntemiyle veriler analiz edilmiştir. Verilerin kodlanıp, temaların bulunmasının ardından, kodlar ve temalar düzenlenmiş, bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Nihai olarak, Japonca öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgileri ile öğretim teknolojileri kullanımına yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmış, bir sonraki çalışmalara katkı sunabilecek önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Japon Dili Öğretimi, Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi, Öğretim Teknolojileri, Öğretmen Yetiştirilmesi

ABSTRACT

AN INVESTIGATION ON THE RELATIONSHIP BETWEEN THE TECHNOLOGICAL PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE AND ATTITUDES TO THE USE OF INSTRUCTIONAL TECHNOLOGIES OF JAPANESE TEACHERS

Emine Bihter ÇAKIR DEMİR

Çanakkale Onsekiz Mart University

School of Graduate Studies

Master of Science Thesis in Department of Foreign Language Education

Advisor: Prof. Dr. Tolga ÖZŞEN

09/08/2023, 119

This thesis study examines the relationship between Japanese teachers' technological pedagogical content knowledge (TPACK) and their attitudes toward the use of instructional technologies. The research model in this study was determined within the framework of a qualitative research design in order to answer the research questions and to determine the relationship between Japanese teachers' attitudes towards TPACK and the use of instructional technologies. In the research, the interview method was adopted, and since detailed and long interviews were planned, an interview questionnaire consisting of semi-structured questions and two parts was created. In order to ensure the reliability and validity of the interview questions, a pilot test was implemented. The interview questions were rearranged by the researcher taking into account the interviews made with the pilot test participants. In the study, snowball sampling was used to determine the sample, and 16 participants were determined for the interview. After the interviews were held in March-April 2023, data were transcribed manually. Subsequently, the data were analyzed by content analysis technique. After coding the data and finding the themes, the codes and themes were arranged, and the findings were defined and interpreted. Finally, it was concluded that there was a significant relationship between Japanese teachers' technological pedagogical content knowledge and their attitudes towards the use of instructional technologies, and suggestions that could contribute to the next studies were introduced.

Keywords: Japanese Language Teaching, Technological Pedagogical Content Knowledge, Instructional Technologies, Training of Teachers

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

JÜRİ ONAY SAYFASI……... i
ETİK BEYAN……. ii
TEŞEKKÜR…….. iii
ÖZET ……..…….…….. iv
ABSTRACT …….. vii
İÇİNDEKİLER ……..…… viii
SİMGELER ve KISALTMALAR…….....……. xi
TABLOLAR DİZİNİ…….…. xii
ŞEKİLLER DİZİNİ……..……...……..….. xiii

BİRİNCİ BÖLÜM
GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....…….…… 1

İKİNCİ BÖLÜM
KURAMSAL ÇERÇEVE/ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR 6

2.1. Teknolojinin Tanımı……..... 6
2.2. Öğrenme Kavramı……..…..…….... 7
2.3. Öğretim Teknolojileri……... 8
2.3.1. Yabancı Dil Öğretiminde Teknoloji Entegrasyonu..... 10
2.3.2. Yabancı Dil Öğretiminde Öğretim Teknolojileri..... 14
2.4. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Modeli..... 15
2.4.1. Pedagojik Alan Bilgisi (PAB)..... 15
2.4.2. Teknolojik Bilgi (TB)..... 16
2.4.3. Teknolojik Alan Bilgisi (TAB)..... 17
2.4.4. Teknolojik Pedagojik Bilgi (TPB)..... 17
2.4.5. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB)..... 18
2.5. TPAB Hakkında Yapılan Araştırmalar..... 21
2.5.1. Türkiye'de Yapılan Çalışmalar..... 21
2.5.2. Japonya'da Yapılan Çalışmalar..... 22

2.6. Öğretim Teknolojilerinin Kullanımı Temelinde Öğretmen Yetiştirilmesi ve Öğretmen Gelişimi..... 22

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM 24

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ/MATERYAL VE YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli..... 24
3.2. Evren ve Örneklem..... 24
3.3. Araştırmaya Dâhil Etme Kriterleri..... 25
3.4. Araştırmanın Yeri ve Zamanı..... 25
3.5. Verilerin Toplanması..... 26
3.6. Veri Toplama Aracı..... 27
3.6.1. Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Metni..... 27
3.6.2. Görüşme Soru Kâğıdı..... 28
3.7. Verilerin Analizi..... 31

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM 33

ARAŞTIRMA BULGULARI

4.1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Dair Bulgular..... 33
4.1.1. Katılımcıların Mezun Oldukları Programlara Genel Bakış..... 33
4.1.2. Katılımcıların Mezuniyet Yılları..... 35
4.1.3. Mesleki Kıdem Açısından Katılımcıların Profili..... 36
4.1.4. Katılımcıların Çalıştığı Kurum Türü..... 37
4.2. Katılımcıların TPAB Yetkinlikleri..... 38
4.2.1. Öğretim Yöntem ve Teknikleri Kullanımı..... 38
4.2.2. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgileri..... 47
4.2.3. Teknolojik Pedagojik Bilgileri..... 60
4.2.4. Öğretim Teknolojilerinin Kullanımına Yönelik Tutumlar..... 68
4.2.5. Öğretim Teknolojilerine Yönelik Farkındalıklar..... 75
4.2.6. Teknolojik Alan Bilgileri..... 85
4.2.7. Mesleki Gelişimlerine Yönelik Farkındalıklar..... 94

BEŞİNCİ BÖLÜM
SONUÇ ve ÖNERİLER 102

5.1. Tartışma..... 102
5.1.1. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Yönelimleri..... 102
5.1.2. Öğretim Teknolojisi Kullanımına Yönelik Tutumlar..... 104
5.2. Sonuç..... 106
5.3. Öneriler..... 108
KAYNAKÇA 110
EK1. ETİK KURUL İZNİ..... I
EK 2. BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM METNİ..... II
EK 3. GÖRÜŞME SORU FORMU..... III
ÖZGEÇMİŞ V

SİMGELER VE KISALTMALAR

PLATO	Programmed Logic for Automated Teaching Operation
CAI	Computer-Assisted Instruction
CALL	Computer-Assisted Language Learning
BİT	Bilgi ve İletişim Teknolojileri
ICT	Information and Communication Technology
TPAB	Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi
TPACK	Technological Pedagogical Content Knowledge
PAB	Pedagojik Alan Bilgisi
TB	Teknolojik Bilgi
TAB	Teknolojik Alan Bilgisi
TPB	Teknolojik Pedagojik Bilgisi
ARPANET	Advanced Research Project Agency Network
TALL	Technology-Assisted Language Learning
CALICO	Computer-Assisted Language Instruction Consortium
MALL	Mobile-Assisted Language Learning
f	Frekans
%	Yüzde Oranı

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
Tablo 1	Katılımcıların Mezun Oldukları Programlar	34
Tablo 2	Katılımcıların Mezuniyet Yılları	35
Tablo 3	Katılımcıların Mesleki Kıdemleri	36
Tablo 4	Katılımcıların Çalıştığı Kurum Türleri	37
Tablo 5	Kurum Özellikleri	37

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil No	Şekil Adı	Sayfa No
Şekil 1	TPAB Bileşenleri	20
Şekil 2	TPAB Yapısı ve Bilgi Alanları	21

BİRİNCİ BÖLÜM
GİRİŞ

Bu bölümde araştırma konusuna ilişkin olarak çalışmanın problem durumuna, amacına ve önemine, sınırlılıklarına, varsayımlara ve tanımlara yer verilecektir.

1.1. Problem Durumu

Teknolojinin sınırsız işlevi, her gün kendini güncellemektedir. Yenilenen ve değişen teknoloji, modern toplumun alışkanlıkları ve gündelik hayata olan etkisiyle, hayatlarımızın vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. İnsanoğlunun, bu gelişmelerin birer mucidi olduğu ve teknoloji ile internetin getirdiği imkânlardan azami olarak faydalandığı bir çağda yaşadığımız söylenebilir. Dahası, süregelen teknolojik ve bilimsel gelişmeler ile insanların ihtiyaç ve tutumları da değişkenlik göstermektedir (SSC, 1989; akt. Bacanak, Karamustafaoğlu ve Köse, 2003). İnternet ile bilginin çeşitliliği, evrenselliği ve kolay erişilebilir oluşu da bu değişikliklere sebebiyet veren başka bir konu haline gelmiştir. Bu sebeple, teknolojik hızla doğru oranda, insanların da kendilerini sorgulayıp yenilediği, bilgilerini güncellemelerini mütemadiyen gerçekleştirmelerinin gerekliliğine dayanan yaşam boyu öğrenme kavramının, 1980'li yıllardan itibaren gelişmiş ülkelerde eğitimde yeni bir sorgulama sürecine gidilmesiyle ortaya atıldığı ifade edilmektedir (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012).

Günümüze kıyasla, tarihsel arka plana bakıldığında, öğrenme kavramı ve anlayışında değişiklikler gözlenmiştir. Örneğin, 18.yüzyılda öğrenme, Giambattista Vico'nun "İnsanlar yalnızca kendi yaptığını anlar" (akt. Arslan, 2007) sözünün yansıttığı gibi bireysel öğrenmeyi hedef alırken, 1990'lı yıllara gelindiğinde insan beyni üzerinde ve özellikle nörobilim alanındaki çalışmalar arttıkça öğrenme ve öğretim üzerindeki çalışmalar farklılaşmaya, gelişmeye ve hatta yapılandırmacı bir anlayış ile eğitim sistemlerinde görülmeye başlamıştır. 1900'lü yıllardan beri giderek daha çok tartışılmaya başlayan öğrenmeye ilişkin kurumlar, 21.yüzyılda da tartışılan bir konudur. Çakır ve diğerleri (2013), insan öğrenmesinin nasıl gerçekleştiğinin bilinmesini öğretim teknolojilerine dair en önemli

konulardan biri olduğunu vurgular. 1960'lı yıllardaki PLATO (Programmed Logic for Automated Teaching Operation) ve CAI (Computer-Assisted Instruction) kullanımı ile başlayan bilgisayar programlamaları, bilim insanlarının çalışmalarına "bilginin nasıl depolandığına" dair soruları da beraberinde getirmiştir. 1960'lı yıllar itibariyle öğrenme, davranışçı bir anlayışa bürünerek, sınıftaki öğretme ve öğrenme vazifesi öğretmen ile ilişkilendirilmiştir (Arslan, 2007). Öğretmene yüklenen bu yükün öğrenme sürecine yapıcı bir gelişim katmaması nedeniyle, eğitimciler tarafından farklı yaklaşımlar arama gereksinimi duyulmuştur. 1960 yılı itibariyle PLATO projesinin geliştirilmesi, 1980'li yıllar ve özellikle 1990 ve sonrasında küresel iletişim ağları ve internetin çığır açmasıyla birlikte nörobilim çalışmaları artmıştır. Özellikle 1980'li yıllar itibariyle yapılandırmacı yaklaşım benimsenmeye başlamıştır (Çakır ve diğerleri, 2013). Yapılandırmacı yaklaşımda, "öğrencilerin yaparak öğrenmeleri, karar vermeye dâhil edilmeleri ve öğretmenin rehber rolü üstlenmesi" gerekmektedir (Demirel ve diğerleri, 2002:129).

İkinci yabancı dil eğitimi özelinde düşünüldüğünde, Healey'e göre (2016: s.11) 1980'lerde öğretmenlerin, internete güçlükle eriştikleri hâlde, bu durumun günümüzde tersine bir ivme kazandığı açıktır (Gibson vd., 2018). Günümüze kıyasla kısıtlı imkânlarla dahi gelişen teknolojiyle birlikte, teknolojik aygıtların ve sosyal etkileşimin artması, öğrenme yaklaşımlarındaki değişikliği de beraberinde getirmiştir. Aslında her şeyin, basit ve sınırlı internet ağlarının tasarlanmaya başlamasının ve akabinde araştırmacıların ve öğretmenlerin bu ağları kullanarak birbirleriyle olan iletişimlerini kurabildikleri bir sistemden, yabancı dil öğretmenlerinin tasarladığı programlarla CALL'a (Computer-Assisted Language Learning) ve hatta BİT'in (Bilişim İletişim Teknolojileri) kullanılarak günümüze değin yaygınlaştırılmasına uzanan bir geçmişe sahip olduğu söylenebilir. Bu geçmiş, bizlere öğrenmenin tanımının değiştiğini ve belki de bundan sonrası için tahayyül edemeyeceğimiz kadar farklılaşabileceği olasılığını sunmaktadır.

Bunun yanında, öğretim teknolojilerinin tarihî geçmişine bakıldığında; yukarıda bahsedildiği üzere 1960'li yıllarla başlayan CAI sisteminin ve özellikle PLATO projesinin geliştirilmesi ile yabancı dil öğretiminde önemli bir dönüm noktası olduğu söylenebilir. Clancy ve Murray (2016), 1960'lı yılların; bu yıllarda dijital sesin sınıfta kullanılabilir olmasının, sesi duyma ve yabancı dilde sözlü iletişim kurulabilmesinin yanı sıra; yabancı

dili “nasıl öğreteceğiz” sorusunu da beraberinde getirdiği son derece önemli bir dönem olduğunu belirtmiştir. Clancy ve Murray yabancı dil öğretiminde konuşma ve dinleme yeterliliğinin gelişiminde dijital sesin, yabancı dil öğretmenlerinin materyal geliştirebilmesi için yeni bir potansiyel yarattığını da ifade etmiştir. 1970’li yıllarda görsel-işitsel eğitimin yerine öğretim teknolojileri kavramları gelişmeye başlamıştır (Karademirci, 2010). Godwin-Jones (2016), 1970’li yıllarda dil öğretiminde İletişimsel Dil Öğretiminin (Communicative Language Teaching) yaygınlaştığını, önemli derecede popülerlik kazandığını belirtmiştir. Ayrıca, yabancı dil öğrenirken, temel kurallar ve örneklerin dışına çıkarak sosyokültürel bağlamda bir arayışın egemen olduğu iletişimsel dil öğretiminde; hedef dilin dilsel özelliklerine gerçek hayatta maruz kalacakmışçasına hedef dil ve kültür öğretilmeye başlanmıştır. Bahsi geçilen yıllarda iletişimsel dil öğretimi etkisiyle özellikle hedef kültürü aktarabilmek için sınıf içerisinde kullanılan materyallerde de farklılık meydana gelmiştir. Godwin-Jones; tren seferleri, restoran menüleri, anadili konuşan kişilerin yazdığı günlükler veya mektupların materyal olarak kullanıldığını belirterek, öğrencilerin daha sonraki süreçte sınıfta göreve dayalı olarak iletişim veya konuşma derslerinde aktif katılım göstermesini sağladığını ifade etmiştir. Bu durum, 1980’lere gelindiğinde mikrobilgisayarların ortaya çıkışıyla birlikte yerini yapılandırmacı kuramın etkisiyle çoklu öğrenme ortamlarına bırakmıştır (Kimav, 2020).

Öğrenme ortamlarında ve öğretim yöntemlerinde yaşanan değişiklik, öğretmenleri de teknolojiyi kullanıp kullanmama hususunda bir kararsızlığa düşürmüştür Fisher (2006: 295). Ortaya çıkan bu kararsızlıklar bir yandan pedagojik (müfredat derslerinde öğretim teknolojileri kullanmak öğretme ve öğrenmeyi geliştirebilir) ve teknoloji temelli (ülkenin teknoloji okuryazarlığı olan gençlere ihtiyacı) olarak oluşan bir mantıktır. Bu mantık, Shulman (1986) tarafından ortaya atılan PAB kavramı ve yıllar sonra “öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliliklere teknolojiyi de ekleyerek teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB), Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) kavramı dâhilinde araştırılmaktadır. Özellikle eğitimde teknolojinin bir değişim aracı olarak görülmesine karşın, Fisher (2006) aslında öğretmenlerin bu değişim rolünü üstlenmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich (2010) tarafından öğretmenlerin teknolojiyi sınıfa dâhil etme süreçlerindeki değişimler, dört değişken (bilgi, öz yeterlilik, pedagojik inançlar, konu ve okul kültürü) üzerinden yorumlanmıştır. Bu sebeple, her öğretmenin içinde

bulunduğu durum ve koşullar dikkate alınarak, gözlenebilen ve gözlenemeyen bilişsel özellikleri ile öğretim teknolojilerinin sınıf içerisindeki kullanımı incelenmelidir. Geçmişte internetin sağladığı kısıtlı imkânlar, yerini dijital altyapı ve uygulamalar ile yapay zekânın sınırsız dönüşümüne bırakmıştır. Bu durum artık bizlere "doğru" ve "güvenilir" bilgiye ulaşmanın yollarını aramanın gerekliliğini sunmaktadır. Böylelikle, *teknoloji okuryazarlığı* veya *sayısal yetkinlik* kavramlarının tartışıldığı; fen bilimleri ve yabancı dil öğretmenlerinin bu kavramlara ilişkin yetkinliğinin ölçüldüğü çalışmalar meydana gelmektedir (bkz. Akkoyunlu ve Soylu, 2010; Bacanak, Karamustafaoğlu ve Köse, 2003; Cüre ve Özdener, 2008, Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich, 2010).

Timur ve Taşar (2011:841)'e göre, öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisini uygun olarak bütünleştirip etkili bir öğretim sağlamaları için teknolojiyi ve öğretimlerini bütünleştirmeleri gerekmektedir. Bu nedenle, öğretmenlere hem pedagoji hem de teknoloji bilgilerinin geliştirilmesi ve farkındalıkları eğitim yoluyla sunulmalıdır. Teknoloji ve pedagojinin birbirinden ayrı düşünülmesi, öğretmenlerin teknolojiyi entegre etmesindesorun yaratabilmektedir (Öner, 2010). Bu sebeple, yakın geçmişte ve günümüzde, PAB (Pedagojik Alan Bilgisi) ve TPAB (Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi) kavramlarınıntemelleri üzerinde çalışmaların (öğretmen yetiştirilmesi ve öğretmen gelişimi) arttığı görülmektedir.

UNESCO (2011), "ICT Competency Framework for Teachers" standartları ayrıntılı olarak incelendiğinde bu standartların; öğretmenin bilişsel yeterliliği, alan bilgisi vb. yeterliliklerine ilaveten, 21.yüzyıl dünyasında öğretmenin teknolojiye entegrasyonu ile, öğretmenin teknoloji okur-yazarlığını artırması için yayınlandığı söylenebilir (Healey, 2016:58). Kessler (2016), yabancı dil öğretiminde vasıflı olarak nitelendirilebilen, temel yeterliliklere sahip yabancı dil öğretmeninin, teknolojinin sınıf içerisinde kullanımındaki önemli bir role sahip olduğunu vurgulamaktadır. Türk Eğitim Derneği (TED) (2009) öğretmen yeterlilikleri raporunda, öğretmen mesleği standartlarının, belli kalıplaşmış özelliklerden ziyade, öğretmen alan bilgisi ile pedagoji ve teknolojinin bütün olarak düşünüldüğü TPAB anlayışına dönüşmekte olduğu belirtilmiştir. Bu sebeple, yabancı dil öğretmenlerinin pedagojik yeterliliğinin yanı sıra, teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliliğinin de sorgulanması, sahadaki öğretmenlerin gerçek vaziyetinin araştırılması

gereklilik arz etmektedir. Dünyadaki tüm yabancı dil öğretmenlere yönelik American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) 2011 yılı raporu yayınlamıştır. Bu rapora göre, yaygın olarak öğretilen diller arasında İspanyolca, Fransızca ve Almanca dillerinden sonra Japonca mevcuttur. Ancak alanyazın incelendiğinde, ülkemizde sahada çalışan Japonca öğretmenlerinin TPAB yeterliliğine dair bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yurtdışı çalışmaları incelendiğinde ise çalışmalar genel itibariyle okul öncesi, fen bilimleri ve matematik alanlarında olduğu tespit edilmiştir.

Yukarıda belirtilen sebepler doğrultusunda, bu çalışma; Japonca öğretmenlerinin öğretim teknolojilerinin kullanımı ile teknolojik pedagojik alan bilgilerini incelemeyi amaçlamak ile Japonca öğretmenlerinin öğretim materyali olarak öğretim teknolojilerini kullanmayı tercih etme ve kullanma konusundaki yönelimlerini belirlemeyi amaçlar. Böylece, Japonca öğretmenlerinin yetiştirilmesinde teknolojik pedagojik farkındalığına bu çalışmayla katkı sunulması bu çalışmanın temelini oluşturur.

Japonca öğretmenlerinin teknolojik ve pedagojik alan bilgisine ne kadar sahip olduklarını ve öğretim teknolojilerini belirleme ve kullanma konusunda yeterli olup olmadığı bu çalışmanın problem durumunu oluşturmaktadır. Hem TPAB durumu hem de öğretim teknolojilerini belirleyebilme konusu temelinde oluşan bu çalışma ile; Japonca öğretmenlerinin TPAB'sini ortaya koyma, derslerde-eğer kullanıyorlarsa-hangi öğretim teknolojilerini hangi yöntemleri ve amaçları benimseyerek bunları nasıl kullandıklarının çözümlenmesi amaçlanmaktadır. Bu çözümleme sonucunda, Japonca öğretmenlerinin öğretim teknolojilerine ilişkin görüş ve tutumlarının belirlenerek, tespit edilen TPAB ile arasındaki muhtemel ilişkinin de belirleneceği öngörülmektedir.

Saptanan problemler ve amaçlar ışığında, bu çalışmayla birlikte 2022-2023 yılındaki hizmet içi 16 Japonca öğretmeni ile bireysel görüşmeler yapılarak, Japonca öğretmenlerinin TPAB yeterliliklerini ve öğretim teknolojilerinin kullanımına ilişkin görüşlerini belirleyebilecek nitelikte bir çalışma olması öngörülmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM
KURAMSAL ÇERÇEVE/ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR

Bu kısımda çalışmanın amacına katkı sağlayabilecek önceki çalışmalar ile literatür araştırması yer almaktadır.

2.1. Teknolojinin Tanımı

TPAB kavramına ilişkin bazı tanımlara önceki bölümde yer verilmiştir. TPAB kavramının anlam ve yapı bakımından incelenmesinden sonra literatürdeki yeri ve önemi olmakla birlikte, geniş anlam yelpazesine sahip olan teknolojinin tanımına yer verilecektir.

Teknoloji kavramını daha iyi anlayabilmek adına, anlamına bakılabilir. Türk Dil Kurumuna (TDK) göre ayrı iki farklı tanımı bulunmaktadır. İlk tanımı "Bir sanayi dalı ile ilgili yapım yöntemlerini, kullanılan araç, gereç ve aletleri, bunların kullanım biçimlerini kapsayan uygulama bilgisi, uygulayım bilimi" olarak yer almaktadır. İkinci tanımı ise "İnsanın maddi çevresini denetlemek ve değiştirmek amacıyla geliştirdiği araç gereçlerle bunlara ilişkin bilgilerin tümü" olarak belirtilmektedir (TDK, 2023). Tanımlarda da yer aldığı üzere, teknolojinin sadece belli kalıplarla tanımlanmadığı görülmektedir. Örneğin, ilk tanımda belirtilen araç-gereç ve aletlerin kullanımı ve uygulama bilgisi ile ikinci tanımda yer alan araç-gereçlerin denetimi ve geliştirilmesine dair yer alan tanımlamaların teknolojinin oldukça basit sayılabilecek derecede kullanılabilir olduğu ve aynı zamanda oldukça fazla sayıda işlevi olduğu düşünülebilir. Aslında her iki tanımlamada da teknolojinin doğasında ihtiyaçlara göre değişim ve gelişimin yer aldığı açıkça bellidir. Kline (1985), teknolojiyi farklı biçimlerde tanımlarken, bir tanımında görevlerin yerine getirilmesi adına bilgi, beceri, süreç ve prosedürler olarak ifade etmektedir. Bu tanımlamalardan hareketle, teknolojinin, aslında değişim ve gelişime duyulan gereklilikle birlikte farklı boyutlar kazanarak günümüze geldiği söylenebilir. 1960'lı yıllarda ABD'de geliştirilen bir proje ile internetin temelleri atılmaya başlamış ve bu projenin ARPANET (Advanced Research Project Agency Network) ile bilgisayarla ağ iletişimi başlayarak, teknolojinin farklı boyutlarda konumlanmasına adeta yeni bir dönemin açılmasına fırsat verdiği söylenebilir

(Yükselen, 2007: 203; akt. Yıldırım, 2014). Teknolojinin insanoğluna getirdiği büyük faydalardan biri olan internet, sadece gündelik hayatı kolaylaştırmakla kalmamış, farklı sektörde kullanılan temel araç olarak yer alarak, bilhassa eğitim sektöründe örgün öğretimden yaygın öğretime kadar her seviyede kullanılan elzem olan bir araç haline gelmiştir.

2.2. Öğrenme Kavramı

Chomsky (1975:4), dili zihnin aynası olarak tanımlamaktadır (akt. Gömleksiz ve Elaldı, 2011:444). Dilin, etkileşimlerin içinde en karmaşık yapı olduğu Kessler (2016) tarafından belirtilmiştir. İnsan zihni dış ve iç faktörlerle karmaşıklık gösterdiği gibi öğrenme kavramı/felsefesi de değişmekte olan bir tanım hâline gelmiştir. İnsan beyninin çalışma sistematiğini anlamadan, öğrenmenin gerçekleşmesinin de nasıl olduğunu anlamanın mümkün olamayacağı, Hebb (1952) ve dönemin nörofizyologları tarafından araştırılan bir konu haline gelmiştir. İnsan beyninde bilginin edinilme yolları, bellek gibi kavramların çeşitli perspektif ve yöntemlerle bilgiyi sembolleştirilerek öğrenmenin mümkün olabileceğine dair çalışmalar görülmüştür (Woolfolk, 1993). Reagan (1999), aktif öğrenmenin, öğrenmenin bir gereği olarak işbirlikçi olduğunu belirtmektedir. Davranışçı öğrenmenin ise 1960'lı yıllardan itibaren eğitim sistemlerinin içerisinde sıkça yer aldığı, bilginin dış kaynaklardan edinildiğini öğrenmenin doğrudan öğretmen temelinde gerçekleştiği görülmektedir. Yıllar süren davranışçı öğrenme uygulamalarından sonra, özellikle 1980'li yıllardan itibaren yapılandırmacı yaklaşıma doğru bir dönüşüm meydana gelmiştir. Araştırmalarda biraz daha eski tarihe gidildiği takdirde, 1930'lu yıllarda davranışçı kuramın özümsenmeye başlanıldığı görülür. Skinner gibi bu yaklaşımı savunanlaröğrenme ortamının nasıl tasarlanmasından ziyade, ortam koşullarının düzenlenmesinin öncelikli olduğunu vurgular (Saettler, 1990). 1960'lı yıllar itibariyle öğrenme, davranışçı biranlayışa bürünerek sınıftaki öğretme ve öğrenme vazifesi öğretmen ile ilişkilendirilmiştir (Arslan, 2007). Öğretmene yüklenen bu yükün öğrenme sürecine yapıcı bir gelişim katmaması nedeniyle eğitimciler tarafından farklı yaklaşımlar arama gereksinimi duyulmuştur. 1960 yılı itibariyle PLATO projesinin geliştirilmesi, 1980'li yıllar ve özellikle1990 ve sonrasında küresel iletişim ağları ve internetin çığır açmasıyla birlikte nörobilim çalışmaları artmıştır.

Çakır ve diğerleri (2013), insan öğrenmesinin nasıl gerçekleştiğinin bilinmesinin, öğretim teknolojilerine dair temel konulardan biri olduğunu vurgulamaktadır. Yukarıda bahsedildiği üzere özellikle nörobilim alanındaki çalışmalar arttıkça öğrenme ve bilginin edinilmesi temelindeki çalışmalar farklılaşmaya başlamıştır. Farklılaşan çalışmalarla birlikte öğrenme kuramlarının eğitim sistemlerinde yer alması, davranışçı kuramdan yapılandırmacı kurama doğru değişkenlik göstermeye başlamış olup, edinilen bilginin kalıcılığını Woolfolk, sembollerle kodlanarak mümkün olabileceğini ifade eder. Böylece, bilginin kalıcılığı iki kodlama yoluyla mümkün olabilmektedir: Zihinsel resimlerle ve sözel sembollerle. 1700'lü yılların daha öncesinde başlayarak tartışılan "öğrenme" , özellikle psikoloji ve felsefe alanlarında tartışılagelmiş bir tanımdır. Keza sonrasında Jean Piaget ve Lev Vygotsky tarafından geliştirilen bilişsel gelişim anlayışı ile geliştirilen yapılandırmacılıkkuramı, Arslan'a göre, günümüzdeki aktif öğrenmenin temellerini oluşturan bir kuramdır. 1900'lü yıllardan beri giderek daha çok tartışılmaya başlayan öğrenme ve öğrenmeye ilişkinkurumlar, 21. yüzyılda da tartışılan bir konudur.

1960'lı yıllardaki PLATO ve CAI kullanımı ile başlayan bilgisayar programlamaları bilimsel çalışmalarda "bilginin nasıl depolandığına" dair araştırmalar yer almaya başlamıştır. Örneğin, bilgisayarda veri işleme adımları ile insan beyninde bilgiyi işleme adımlarının birbiri ile olan ilişkisi/benzerliği gibi araştırmalar yer almaktadır. Bu gibi sorular bilişsel yaklaşım ile açıklanmaya başlamıştır. Silber ve Foshay (2006), bilişsel yaklaşımla bağlantılı olarak modeller geliştirmişlerdir. Bu çalışmalarıyla öğretim stratejilerini formüle edebilmek için öğrenme ve öğretime ilişkin bilişsel yaklaşımdan yararlandıkları açıktır. Bilişsel yaklaşım, bilişsel psikoloji temellidir. Bu yaklaşımla öğrenmede; "bilginin kodlanması, hafıza, kavrama, aktif öğrenme, motivasyon, zihinsel modeller, üst biliş, bilginin transferi ve bireysel farklılıklar" dikkate alınmıştır (akt. Çakır ve diğerleri, 2013:106). Böylece, öğrencinin öğrenme sürecinde aktif olduğu bir öğrenme gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

2.3. Öğretim Teknolojileri

1970'li yıllardan itibaren gelişen teknolojinin eğitime entegrasyonu ile eğitim teknolojileri kavramı ve alt kavramlarına rastlanmaya başlamıştır. 1960'lı yıllarda alanyazın

çalışmalarına bakıldığında, her iki terimin de çalışmalarda kullanıldığı, öğretim teknolojisi veya öğretim teknolojisi olarak tasvir edildiği görülmüştür. Eğitim Teknolojisi, çok daha geniş tanımlama ile ifade edilmesine karşın, Öğretim Teknolojisinin ise Eğitim Teknolojisinin bir parçası olduğu söylenebilir (Wesley, 1983). Eğitim Teknolojisinin tanımına bakılacak olursa; "Eğitim Teknolojisi, öğrenme ile ilgili sorunların analizi ve çözümünde insanları, yöntemleri, düşünceleri, araç-gereçleri ve organizasyonu içeren karmaşık ve tümleşik bir süreçtir." Öğretim Teknolojisi ise, Eğitim Teknolojisinin bir alt kümesi olarak ele alınmaktadır. Öğretim Teknolojileri, Wesley tarafından şöyle tanımlanmaktadır: "Öğretim Teknolojisi öğrenmenin amaçlı ve kontrollü olduğu durumlarda öğrenmeyle ilgili sorunların analizi ve çözümünde insanları, yöntemleri, düşünceleri, araç-gereçleri ve organizasyonu içeren karmaşık ve tümleşik bir süreçtir. Eğitimsel İletişim ve Teknoloji Derneğinin (AECT) tanımına göre öğretim teknolojisi, "Süreç ve kaynakların, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirilme aşamalarında öğrenme için kullanılmasının teori ve pratiğidir" (akt. Karademirci, 2010). Alpan (2008) ise, öğretim teknolojilerinin kullanım amacının öğretme ve öğrenme aşamalarının niteliğini geliştirmek olduğunu belirtir.

Eğitim Teknolojisi ve Öğretim Teknolojisi kavramlarını tanımlamaktan ziyade, pratikteki kullanımına bakarak örneklendirmek daha açıklayıcı olabilir. Çünkü, her iki kavram da birbirinden beslenerek, eğitim ve öğretim sürecindeki gelişmeyi sağlamak adına var olan alt kullanım alanlarına sahiptir. Örneğin, Çakır ve diğerleri (2013), Öğretim Teknolojilerinin daha planlı bir öğrenme sürecinde kullanıldığını, Eğitim Teknolojilerinin ise, öğretim süreçlerini değil çevre faktörlerini de içerdiğini belirtmektedir. Eğitim Teknolojisindeki çevre faktörü ayrımı, kullanımı açısından önemli bir fark oluşturabilir. Örnek verilecek olursa; Türk Eğitim Sisteminde kullanılan e-okul eğitim teknolojisiyken, eğitim portalı öğretim teknolojisi olarak ele alınabilir (Çakır ve diğerleri, 2013).

O hâlde, "öğretim teknolojisi nedir? " sorusuna cevabın, öğretim teknolojisinin anlamı içerisinde yer alan, öğrenmeyle ilgili sorunların çözümü ve analizinde kullanılan tüm uygulamalar olduğu söylenebilir. Ancak, eğitim ve öğretimde öğretmenler tarafından kullanılan ve nitelik olarak "teknolojik" olarak değerlendirilebilen her bir araç-gerecin öğretim teknolojisi olduğunu ifade etmek uygun bir kapsayıcılık taşımayacaktır. Örneğin,

yazı tahtası ve kalemin de teknolojinin birer ürünü olan "teknolojik" araç-gereç, bu araç-gereçlerin eğitim ve öğretim ortamında kullanıldığında ise öğretim materyali olduğu söylenebilir. Kaya (2006), öğretim materyallerini, "öğrenme süreci içerisinde öğretmen tarafından değişik ortamlarda öğrencilere sunulan araçlar" olarak tanımlamaktadır (s.25). Öğretim materyallerinin ve öğretim teknolojilerinin kullanımının hem öğretmen hem de öğrencinin rollerinin değişkenlik göstermesi, yenilenmesi ve gelişmesi için kullanılmasının çok ortamlı öğrenme imkânı sunduğunu göstermektedir (Şahin, 2014). Çok ortamlı öğrenme ortamının oluşabilmesi amacıyla tasarlanan öğretim materyalleri ve öğretim teknolojileri, hangi materyalleri veya teknolojileri neden ve nasıl kullanılması gerektiği sorusunu sunmaktadır. Christopher (2012:3), öğretim teknolojilerinin bilgisayarlar veya beyaz tahtalardan ibaret olduğunu, kullanan kişilerin beceri, yöntem ve faaliyetleriyle ortaya çıkan ürünler olduğunu vurgularken, Kaya (2006:26), öğretim teknolojilerinin ve materyal geliştirmenin birbiriyle bağlantı içerisinde olduğunu, "doğru, güncel ve etkin" materyal geliştirme için öğretim teknolojilerinden yararlanıldığından bahsetmektedir. Bu nedenle, etkin bir öğretim planı ve materyal geliştirme için, öğretmen tarafından hazırlık sürecinin yapılarak, derste nerede ve nasıl kullanılacağını bilmenin gerekliliği büyük önem taşımaktadır (Demirel, Seferoğlu ve Yağcı, 2004; akt. Şahin, 2014).

2.3.1. Yabancı Dil Öğretiminde Teknoloji Entegrasyonu

Günümüze kıyasla kısıtlı imkânlarla dahi gelişen teknoloji, teknolojik aygıtların ve sosyal etkileşimin artması öğrenme yaklaşımlarındaki değişikliği de beraberinde getirmiştir. Aslında her şeyin, basit ve sınırlı internet ağlarının tasarlanmaya başlamasının ve akabinde araştırmacıların ve öğretmenlerin bu ağları kullanarak birbirleriyle olan iletişimlerini kurabildikleri bir sistemden, yabancı dil öğretmenlerinin tasarladığı programlarla CALL'a ve hatta BİT'in kullanılarak günümüze değin yaygınlaştırılmasına uzanan bir geçmişe sahip olduğu söylenebilir. Bu geçmiş, bizlere öğrenmenin tanımının değiştiğini ve belki de bundan sonrası için tahayyül edemeyeceğimiz kadar farklılaşabileceği olasılığını sunmaktadır.

İnternetin toplumda yerini almadan önceki ilk büyük gelişmelere sebebiyet veren bilgisayar, dil öğretimi ile yabancı dil öğretimini de büyük ölçüde etkilemiştir. Bilgisayar

tabanlı PLATO sistemi ile başlayan bu etki, 1970'li yıllarda sıklıkla kullanılmaya başlamıştır (Healey, 2016). Healey, bilgisayarların burada komut verici rolünde olduğunu, öğrencilerin sınıf içindeki aktiviteleri tamamlamalarını bilgisayar aracılığıyla sağlayan bu uygulamaların, kolaydan zora doğru ilerlediğinin görüldüğünü ifade etmektedir. Dahası, Amerika'da 1980'lerde mikrobilgisayarların ortaya çıkmasıyla birlikte sınıf içerisinde bilgisayarların sayıca artmasını ve kullanımının da artmasını sağlamıştır. Kısaltması CAI (Computer- Aided Instruction) olan Bilgisayar Destekli Öğretimi teriminin akabinde dil öğretiminde CALL (Computer-Assisted Languge Learning/Computer-Aided Language Learning) olarakyerini almıştır. Bunun sebebi, içerisinde yer alan Bilgisayar Destekli Dil Öğretiminin tek başına önemli bir alan olarak kabul görmeye başlaması ve yabancı dil öğretimi özelinde bir terminolojinin ortaya çıktığıdır. (Davies ve Higgins, 1982; Erol ve Gülcü, 2016). Healey (2016) bu durumu, yabancı dil öğretmenlerinin 1970'lerin sonu ve 1980'lerin başında öğrencilerinin öğrenmelerini desteklemek için kendi basit programlarını yaratmaya başlayarak zamanla bir araya getirdikleri bu programların CALL terimine dönüştürdükleri şeklinde ifade etmiştir. Dahası, yabancı dil öğretmenleri tarafından geliştirilen bu programların zamanla kümeleşerek çeşitli kısaltmalar meydana geldiğini belirtmiştir. Healey tarafından belirtilen bu kısaltmalardan bazıları; CALL, teknoloji destekli veya teknolojiyle Geliştirilmiş Dil Öğrenimi (TALL veya TELL). Bilgisayar destekli dil öğretimi Konsorsiyumu (CALICO), bilgisayar destekli dil eğitimi (CALI), mobil destekli dil öğrenimi (MALL) olarak sıralanmıştır. Bu kısaltmalar nicel olarak fazla olsa da hâlâ sık olarak CALL terimi kullanılmaktadır.

Bunun yanında, öğretim teknolojilerinin tarihi geçmişine bakıldığında; yukarıda bahsedildiği üzere 1960'li yıllarla başlayan CAI sisteminin ve yukarıda da bahsedildiği üzere özellikle PLATO projesinin geliştirilmesi ile yabancı dil öğretiminde önemli bir dönüm noktası olduğu söylenebilir. Clancy ve Murray (2016), 1960'lı yılların, bu yıllarda dijital sesin sınıfta kullanılabilir olmasının, sesi duyma ve yabancı dilde sözlü iletişim kurulabilmesinin yanı sıra; yabancı dili "nasıl öğreteceğiz" sorusunu da beraberinde getirdiği son derece önemli bir dönem olduğunu belirtmiştir. Clancy ve Murray, yabancı dil öğretiminde konuşma ve dinleme yeterliliğinin gelişiminde dijital sesin yabancı dil öğretmenlerinin materyal geliştirebilmesi için yeni bir potansiyel yarattığını da ifade etmiştir. 1969 yılında Amerika Birleşik Devletleri Savunma Bakanlığının ARPANET adındaki ağı

oluşturmaya başladığı ve bu ağın, 1980'li yılların sonuna kadar geliştirilerek 21. yüzyıl internetinin temelini attığı bilinmektedir. İngiliz bilim insanı Dr. Tim Berners-Lee tarafından 1989-1991 yılları arasında www (world wide web) oluşturulmuştur (Yeşilyurt, 2019). İnternetin Türkiye'ye ilk kurulumu ve bağlantısı ise Orta Doğu Teknik Üniversitesinde gerçekleşmiştir (Kaya, 2006). 1970'li yıllarda görsel-işitsel eğitimin yerine öğretim teknolojileri kavramları gelişmeye başlamıştır (Karademirci, 2010). Godwin-Jones (2016), 1970'li yıllarda dil öğretiminde İletişimsel Dil Öğretiminin (Communicative Language Teaching) yaygınlaştığını ve bunun önemli derecede popülerlik kazandığını belirtmiştir. Ayrıca, yabancı dil öğrenirken, temel kurallar ve örneklerin dışına çıkarak sosyokültürel bağlamda bir arayışın egemen olduğu iletişimsel dil öğretiminde hedef dilin dilsel özelliklerine gerçek hayatta maruz kalacakmışçasına hedef dil ve kültür öğretilmeye başlanmıştır. Bahsi geçen yıllarda iletişimsel dil öğretimi etkisiyle özellikle hedef kültürü aktarabilmek için sınıf içerisinde kullanılan materyallerde de farklılık meydana gelmiştir. Godwin-Jones tren seferleri, restoran menüleri, anadili konuşan kişilerin yazdığı günlükler veya mektupların materyal olarak kullanıldığını belirterek, öğrencilerin daha sonraki süreçte sınıfta göreve dayalı olarak iletişim veya konuşma derslerinde aktif katılım göstermesini sağladığını ifade etmiştir.

Bu durum 1980'lere gelindiğinde mikrobilgisayarların ortaya çıkışıyla birlikte yerini yapılandırmacı kuramın etkisiyle çoklu öğrenme ortamlarına bırakmıştır (Kimav, 2020). Amerika dışında yabancı dil öğretimi üzerine çalışmaların o yıllarda sıklıkla arttığı pratiğe yönelik olarak yazılımların da (London Adventure, Lemonade Stand gibi) olduğu görülmektedir. Örneğin London Adventure yazılımında öğrencilere Londra'da bir yerden bir yere giderken esnaf ile iletişim kurarken kullanabilecekleri örnek cümleleri vererek öğrenci tarafından seçim yapılmasını, bir dükkâna gidildiğinde satın almak istediği eşyaları söyleyebilecekleri seçeneği sunma şansı sunuyordu. Karademirci (2010), çalışmasında 1980'lerde televizyon akımının var olduğunu, iş performansı ve iş ürünlerinin tasarımına yönelik kullanımına dikkat çekmiştir. Ayrıca, bu dönemde bilgisayarlara olan ilginin eğitimde minimum seviyede olduğunu, öğretmenlerin bilgisayarların eğitimdeki kullanımının az faydası olduğu veya hiç faydası olmadığı görüşünde olduklarını belirtir. Healey (2016:10), 1990'lara doğru gelişen dil öğretiminde kullanılan yazılımların sınıf içerisindeki öğrenmeyi odak noktası haline getirdiğini vurgulamaktadır. Çalışmanın bir

önceki sayfasında (s.11), PLATO sisteminin Amerika'da ilk ortaya çıktığı zamanlarda, sınıf içerisinde sadece komut odaklı çalıştığına yer verilmiştir. Yaklaşık 20 yıl içerisindeki bu değişim, öğretim materyalleri ve öğretim teknolojilerinin sistemsel olarak değişkenlik göstermekte ve aynı zamanda hem öğrenci hem de öğretmenler özelinde rolleri farklı boyutlarla farklılık göstermektedir.

1990'lı yıllardan itibaren web siteleri sadece bilgi vermek amaçlı olarak kullanılmış, web 1.0 kullanımı yaygınlığı artmıştır. Sonrasında, 2004 yılına gelindiğinde ise Google, Amazon, MSN gibi ünlü internet tabanlı yazılım ve web sitelerini yöneten şirketlerin katılımıyla birlikte web geleceği hakkında konuşulurken ilk defa web 2.0 kavramı ortaya çıkmaya başlamıştır (Yeşilyurt, 2019). Web 2.0 oluşumuyla, web sitelerindeki kullanıcı ve ziyaretçi terimlerinin oluşmasından, günümüz uygulamalarına ve sosyal medyanın oluşumuna kadarki sürecin hızlanmasını sağlamıştır. Günümüzde öğretim içerisinde sıklıkla kullanılan, dosya paylaşım servisleri (google drive, dropbox, microsoft onedrive gibi), podcastler, bloglar, wikiler, sosyal ağlar, anlık mesajlaşma programları, web 2.0 teknolojilerine örnek olarak verilebilir (Horzum, 2010). Bu bağlamda, yabancı dil öğretmenler ve öğrenciler tarafından kullanılmasına olanak sağlayan veya kullanılmasını zorunlu hale getiren yeni araçlar eklemiştir. Öğretmen ve öğrenci tarafından internette ve mobil uygulamalarda oluşturulan içeriklerin, mobil araçlarla öğretimin gerçekleştiğini vurgulayan MALL kısaltmasıyla (Mobile-Assisted Language Learning) ortaya çıkmıştır. Bu terim, CALL terimi altında yer almakla birlikte, "cihaz taşınabilirliğinin özellikle belli avantajlar sunduğu durumlarda dil öğreniminde mobil teknolojilerin kullanımı" olarak tanımlanmıştır (Kukulska-Hulme, 2013: 3701; akt. Stockwell ve Hubbard, 2013). MALL teriminin ortaya çıkmasıyla birlikte, literatürde mobil dil öğrenimi ile ilgili birçok teori de ortaya çıkmaya başlamıştır. İlk çalışmalar daha çok teknolojinin sağladığı faydalara odaklanmış fakat alandaki çalışmalar geliştikçe, literatüre mobil öğrenme araştırmasına girmeye başlamıştır (Stockwell ve Hubbard, 2013).

2.3.2. Yabancı Dil Öğretiminde Öğretim Teknolojileri

Bilginin ve gelişimin hızlanarak birbirini takip ettiği yeni çağ, aslında "bilgi toplumu" olarak da adlandırılabilir (Yılmaz, 1998: 147). İçinde yaşadığımız bilgi toplumunda, değişim ve gelişimin hayatımıza kattığı teknolojiyi kullanmak, bir tercih değil neredeyse bir zorunluluk haline gelmiştir. Değişimin bir tanımlayıcısı olan dönüşüm ile (Fisher, 2006) eğitimde de çeşitli şekillerde teknolojinin dönüşüm içerisinde olduğunu görmekteyiz. Aslında, temel eğitimde, dil eğitimi ve yabancı dil öğretiminde bilgi iletişim teknolojileri ile başlayan teknoloji kullanımı, yerini Web 2.0 teknolojilerine bırakmıştır (Çiftçi ve Sağlam, 2023). BİT, terim olarak günümüzde kullanılan çoğu teknolojiyi kapsaması nedeniyle, oldukça geniş bir tanıma sahiptir. Örnek verilecek olursa; "radyo, televizyon, video, DVD, telefon, uydu sistemleri, bilgisayar ile ağ donanım ve yazılımlarını ve ayrıca video-konferans ve elektronik posta gibi araçları kapsamaktadır" (UNESCO, 2006, 14; akt. Özel, 2016).

Marc Prensky tarafından ortaya atılan "dijital yerliler" ve "dijital göçmenler" terimleri, teknolojik olarak çağdaş yeni nesil ve bu yeni neslin öğretmenleri arasındaki farkları tanımlamak için kullanılmıştır (Temizyürek ve Ünlü 2015). Dijital yerliler, çok küçük yaştan itibaren teknolojinin içinde büyüyerek, dijitalleşmenin ve hızın bu kadar hızlı olduğu bir bilgi çağında doğmuş olan nesildir. Marc Prensky tarafından vurgulanan terimler, aslında bir ayrım değil, bir dönüşümün içerisinde olunduğunu gösterir. Dijital yerlilerin Prensky (2001), yazılı metinlerden çok görselleri tercih ettiklerini, hızlı dönüt almak istediklerini ve oyunları ciddi ciddi çalışmaya tercih ettiklerinden bahseder. Yapılan bir araştırmaya göre (Gürün ve Tümer, 2022), 1977-1994 yılları arasında doğan Y kuşağı olarak tasvir edilen bireylerin, interneti ve teknolojiyi aktif olarak kullandıkları ortaya çıkmaktadır. Dahası, (1995-2009) arasında doğan Z kuşağının, önceki kuşaklara nispeten web 2.0 araçlarından biri olan sosyal medyayı kullanımlarının daha fazla olduğu söylenebilir (Mürütsoy, 2019).

Dijital neslin dijital öğrenen nesil olacağı gerçeğiyle öğrenme yöntemlerinin de hızla değiştiği, ikinci yabancı dil öğretiminde öğretim yöntemlerinin değişiklik gösterdiği söylenebilir (Drake vd., 2009). Yabancı dil eğitiminin amaçlarına bakıldığında "21. yüzyılın

küreselleşmesine cevap verebilmek için öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren dünya dilleri ve kültürleri ile tanıştırılması" karşımıza çıkmaktadır (Japan Foundation, 2014; akt. Sugishima, 2019). Sugishima'ya göre yabancı dil eğitimi ayrıca, geleneksel yüz yüze ders verme tarzından, öğrencilerin bağımsız ve yaşam boyu öğrenen bireyler olmalarını destekleyen, 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan becerilerini geliştirmeye de olanak sağlar.

2.4. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Modeli

Çalışmanın bu bölümünde TPAB modelinin tarihsel arka planına değinilerek, TPAB kavramının bileşenlerinden; Pedagojik Alan Bilgisi (PAB), Teknolojik Bilgi (TB), Teknolojik Alan Bilgisi (TAB), Teknolojik Pedagojik Bilgi (TPB), Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisinin (TPAB) terminolojik açıklamalarına yer verilecektir. Daha sonra bu konu üzerinde yapılan yurtiçi ve yurtdışı araştırmalarına ver verilecektir.

2.4.1. Pedagojik Alan Bilgisi (PAB)

Zaman içinde teknolojik ihtiyaçların etkisiyle PAB kavramından beslenerek, TPAB kavramı ortaya çıkmıştır. Bu kavram uluslararası alanyazında Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) olarak karşımıza çıkmakta olup, ilk defa Mishra ve Koehler (2006) ile literatüre kazandırılmıştır. PAB'nin kapsadığı alan bilgisi ve pedagojik bilgiye ilaveten, teknoloji bilgisinin de dâhil edilmesiyle TPAB kavramı ortaya çıkmıştır.

Öğretmen yeterlilikleri ve öğretmen farkındalıkları, günümüz çalışmalarında PAB adı altında alanyazına yansımaktadır. Shulman (1986), Öğretmen bilgisinin tekdüze görülmesine karşın, öğretmen yetiştirilmesi ve öğretmen gelişiminde PAB kavramını ortaya çıkarmıştır. Shulman bu kavramla öğretmenlikle ilgili eksik paradigmayı tamamlamaya çalışmıştır ve öğretmen bilgisini üç başlık altında sınıflandırmıştır (içerik bilgisi, müfredat bilgisi ve pedagojik içerik bilgisi). Shulman (1987), öğretmende bulunması gereken profesyonel bilgiyi 7 maddede geliştirmiştir ve bu maddeler: "Alan bilgisi, müfredat bilgisi,

pedagojik alan bilgisi, genel pedagojik bilgi, öğrenciler ve özellikleri ile ilgili bilgi, eğitsel ortamların bilgisi ve eğitsel olarak ulaşılmak istenen sonuçların, amaçların, değerlerin ve bunların felsefik ve tarihsel bilgisi" olarak karşımıza çıkmaktadır (akt. Öner, 2010). PAB, anlatılan konuyu başkaları için daha anlaşılır örneklerle, çizimlerle-hatta bazen tek kelimeyle-anlatma ve aktarabilme yolu olarak Shulman (1986:9) tarafından ifade edilmiştir. Daha ziyade, belirli bir alan öğretimi için bilgi ve geçerli olan pedagoji bilgisiyle birleşimidir. PAB, öğretmenlerin, alan ve konuyu yorumlayıp, farklı yollar belirleyerek öğretim materyallerini alternatif kavramlara ve öğrencilerin hazırbulunuşluğuna göre uyarlamasıyla (Koehler, Mishra ve Cain, 2013:15) gerçekleşir. (Koehler vd., 2013) öğrenmeyi teşvik eden koşullar, müfredat, değerlendirme ve pedagoji arasında bağlantılarla birlikte, öğretme, öğrenme, müfredat, değerlendirmenin temel mantığını kapsadığını belirtir. Öğretmen olarak, pedagojik kavram yanılgılarının da farkında olarak, sorunlara farklı alan fikirlerine, öğretim stratejilerinin arasında bağlantı kurabilme yetisi bu kavram altında incelenir.

2.4.2. Teknolojik Bilgi (TB)

Teknolojinin durağan olmayan, hızlı ve devamlı olan özelliği sebebiyle, teknolojinin tanımını açıklamak geçerliliğini hızlı bir şekilde yitirme olasılığına sahiptir (Koehler vd., 2013:15). Örneğin, bundan 4000 yıl öncesinde mürekkep, 150 yıl önce derslerde kullanılan dolma kalem bir teknoloji olarak kabul edilirken, günümüzde teknoloji olarak görülmeyen basit araçlardır. National Reseacrh Council (NRC) tarafından 1999 yılında önerilen, FITness kavramı ile yakın olduğu söylenebilir (NRC, 1999). FITness kavramı, geleneksel bilgisayar okur-yazarlığının ötesine geçmeyi amaçladığı, bireylerin BİT teknolojilerini işlerinde ve gündelik hayatlarında verimli bir şekilde kullanabilecek kadar anlamalarını kapsar. Teknolojik Bilgi, bireyin BİT kullanarak, farklı görevleri tamamlaması, üretken bir şekilde yeni yollar denemesi ve gelişen teknolojileri öğrenme yetkinliği olarak ifade edilebilir (Koehler vd., 2013; Tabach, 2011).

2.4.3. Teknolojik Alan Bilgisi (TAB)

Pratiğe dayalı olarak, teknolojinin pratik üzerindeki etkisini anlayarak, belirli bir alan üzerindeki bilgi ile teknolojik araçların eğitim amaçlı olarak uygun teknolojiyi kullanılması teknolojik alan bilgisi olarak tanımlanır. TAB, teknolojinin ve alan bilgisinin birbiriyle olan etkisinin anlayışına sahip olmaktır (Koehler ve Mishra, 2009). TAB, teknolojinin ve alanın birbirini etkileme veya tam tersi kısıtlamasını anlamaktır (Koehler vd., 2013). Koehler ve Mishra (2009), öğretmenlerin öğretecekleri konudan daha fazlasına hâkim olmaları gerektiğini, ayrıca konunun (veya oluşturulabilen temsil türlerinin) belirli teknolojilerin uygulanmasıyla ve hatta teknolojilerin nasıl değiştirilebileceği konusunda derin bir anlayışa sahip olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin, kendi alanlarındaki konu öğrenimini ele almak için hangi belirli teknolojilerin en uygun olduğunu ve öğretecekleri konunun teknolojiyi nasıl etkilediğini ve hatta belki de değiştirdiğini (veya tam tersini) anlamaları, TAB anlayışının temelini oluşturmaktadır (Koehler ve Mishra, 2009).

2.4.4. Teknolojik Pedagojik Bilgi (TPB)

TPB, öğretme ve öğrenmenin "belirli teknolojilerin belirli şekillerde kullanılması" ile öğretme (öğretmen tarafında) ve öğrenmenin (öğrenci/öğrenen tarafında) nasıl değişebileceğinin anlaşılmasıdır (Koehler vd., 2013:16). Günümüzde en yaygın olarak kullanılan yazılımların eğitim amaçlı tasarlandığı düşünülürse (örn. Misrosoft Office, Google gibi) teknolojinin pedagojik boyutta nasıl kullanılacağını bilmek son derece önemlidir (Koehler ve Mishra, 2009). Koehler ve Mishra, TPB'nin teknolojik araçların pedagojik avantajlarının veya dezavantajlarının bilinmesi olduğunu ifade eder. Ayrıca Koehler ve Mishra, sınıf içerisinde kullanılan beyaz tahta ile bu kavramı açıklar. Örneğin, sınıflarda kullanılmakta olan beyaz tahtanın, ders bağlamının ve dersin amaçlarının getirdiği değişkenliklere göre nasıl farklı şekilde değerlendirilebileceğinin TPB anlayışının bir parçası olduğundan bahseder. Yaygın kullanılan teknolojilerin standart özelliklerinin de ötesine geçebilme ve pedagojik amaçlar için teknolojileri değerlendirip düzenleyebilmesi TPB kavramının önemli bir özelliğidir. Bu nedenle, TPB kavramı derslerde teknoloji kullanma

durumu öğretmenlerin kendi iyiliklerini düşünerek işlerini kolaylaştırmak değil, aksine "açık fikirli" bir arayış ile öğrencilerin öğrenmesini ve anlamasını ilerletmek adına teknoloji kullanımında "yaratıcı" ve "geleceğe dönük" bir anlayışı gerektirir (Koehler ve Mishra, 2009).

2.4.5. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB)

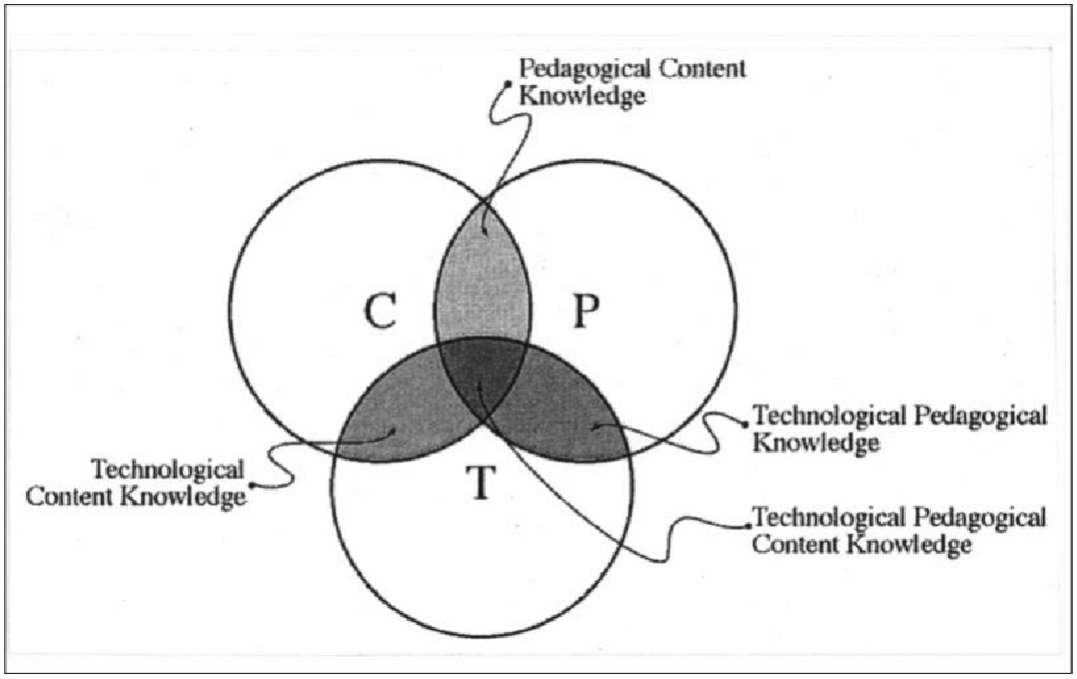
Öğretmenin sahip olması gereken bilgiler ile teknolojinin olumlu yönde kullanılmasının "hangi yollarla" veya "nasıl" olacağı vb. soruları literatürde uzun yıllardır tartışılan konular haline gelmiştir. Araştırmacılar, pedagojik alan bilgisini teknolojiyle öğretim alanında değişik şekillerde kavramsallaştırmıştır. Yukarıda Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi kavramının bileşenleri açıklanmıştır. Literatürde geçerli olan TPAB kavramı, Koehler ve Mishra (2005) tarafından ortaya konarak günümüze ulaşmıştır. Öncelikle, teknolojinin öğretimi ve öğrenmeyi etkilemesinin tarihsel arka planını incelemek, bu kavramın anlaşılmasını kolaylaştıracaktır.

Healey (2016:11), erken internetin kullanılmaya başlanmasının ve 1990'larda WorldWideWeb (www) kullanılması ve http kullanımına dönüştüğünü belirtir. Web 2.0 araçlarının http kullanımını kolaylaştırdığı gibi, ana bilgisayarlardan mikro bilgisayarlara geçişi hızlandırdığı belirtilerek; öğretim teknolojilerinin kullanımında büyük bir değişiklik meydana getirdiği Healey tarafından söylemektedir. Bu değişiklikle birlikte, Fisher (2006: 295), öğretmenlerin teknolojiyi kullanıp kullanmama konusunda bir "ikilem" yaşadıklarını ifade eder. Dikkat edilmesi gereken bir noktadır ki, ikilem 1996 yılında İngiltere'de Bilgi Teknolojisi konulu IFIP WG3.1/3.5 konferansında devlet tarafından öğretmenlerin derslerde ICT kullanımını artırması için yapılan girişim ile ortaya çıkmıştır (Watson, 1997; akt. Fisher, 2006). Pedagojik (müfredat derslerinde öğretim teknolojileri kullanmak öğretme ve öğrenmeyi geliştirebilir) ve teknoloji temelli (ülkenin teknoloji okuryazarlığı olan gençlere ihtiyacı) olarak meydana gelen bu ikilem, PAB kavramı ve yıllar sonra "öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliliklere teknolojiyi de ekleyerek teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB), Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) kavramı dâhilinde

araştırılmaktadır. Bu tezin PAB bölümünde belirtildiği üzere, Shulman, öğretmen yetiştirilmesi ve gelişiminde etkin kullanılmasına adına bu kavramı ortaya çıkarmıştır. Bu kavram hem pedagojiyi hem de alan bilgisini kapsamaktadır. Aynı zamanda PAB'nin "birbirinden beslenen disiplinler" olduğu söylenebilir (Öner, 2010). Koehler ve Mishra (2005) TPAB kavramını geliştirmişlerdir. Teknolojinin derslere entegrasyonundaki yanlış anlaşılmalara karşı, Koehler ve Mishra'ya göre TPAB; sadece öğretime teknolojiye eklemek değil, teknolojinin tanıtılması ve duyarlılığın geliştirilmesine bağlı bir çerçeveye sahiptir. Ayrıca TPAB; "öğretmenin ne bildiği ne yaptığı ve öğretmenlerin yaptıklarını neden yaptığı" sorularını temel alan bir kavramdır (Baxter ve Lederman, 1999; akt. Timur ve Taşar, 2011). Koehler ve Mishra (2005), iyi öğretim anlayışının, kullanılan öğretim yöntemlerine teknolojinin entegre edilmesinden ibaret olmadığını ifade eder. Bu anlayışın sağlanabilmesi için; alan bilgisi, teknoloji bilgisi ve pedagoji bilginin, canlı bir şekilde kullanılarak öğretim yöntemlerine entegre edilmesi gerekmektedir.

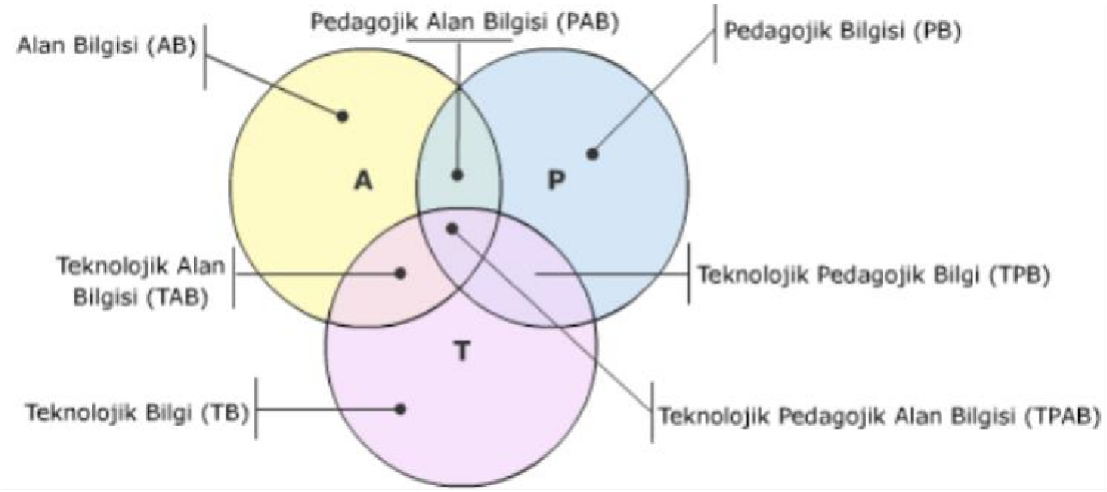
Koehler ve Mishra (2009), TPAB kavramını açıkça aşağıdaki şekilde tanımlar:

"TPACK, üç "temel" bileşenin (içerik, pedagoji ve teknoloji) ötesine geçen bir bilgi biçimidir ve teknolojik pedagojik alan bilgisi, alan, pedagoji ve teknoloji bilgisi arasındaki etkileşimden oluşur. TPAB, teknoloji ile gerçekten anlamlı ve ustaca bir öğretimin temelini oluşturur. Teknolojiyi kullanarak bilgi ve kavramların anlamlı gösterimini veya sınıf ortamını göre teknolojiyi yapılandırmayı gerektiren bir anlayışa sahiptir. Ayrıca TPAB, öğretmenin, konuyu öğretmek için pedagojik stratejilerle teknolojiyi anlamlı olarak kullanma ve eski bilgilerine yenileri ekleme becerisidir."



Şekil 1. TPAB Bileşenleri (Koehler ve Mishra, 2005).

Koehler ve Mishra (2005) tarafından geliştirilen TPAB modeli Şekil 1'de verilmiştir. Timur ve Taşar (2011:841)'a göre, öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisini uygun olarak bütünleştirip etkili bir öğretim sağlamaları için teknolojiyi ve öğretimlerini bütünleştirmeleri gerekmektedir. Bu sebeple bu durum, öğretmenlerin hem pedagoji hem de teknoloji bilgilerinin geliştirilmesi ve farkındalıklarıyla mümkün olabilir. Eğer teknoloji ve pedagoji birbirinden ayrı düşünülürse, bu durum, öğretmenlerin teknolojiyi entegre etmesinde sorun yaratabilmektedir (Öner, 2010). Bu sebeple, yakın geçmişte ve günümüzde, PAB ve TPAB kavramlarının temelleri üzerinde çalışmaların (öğretmen yetiştirilmesi ve öğretmen gelişimi) arttığı görülmektedir.



Şekil 2. TPAB Yapısı ve Bilgi Alanları (Koehler ve Mishra, 2008; akt. Timur ve Taşar, 2011).

2.5. TPAB Hakkında Yapılan Araştırmalar

2.5.1. Türkiye'de Yapılan Çalışmalar

Literatürde TPAB ile ilgili olarak yapılan çalışmalar içerisinde öğretmenlerle yapılan araştırmalarda fen ve teknoloji öğretmenliği öne çıkmaktadır. Ülkemizde yapılan çalışmaların Fen Bilimleri ve Matematik Eğitiminde, Temel Eğitim Bölümlerinde, Sosyal Bilgiler Eğitimi, BÖTE ve özellikle son yıllarda Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve İngiliz Dili Eğitiminde arttığı görülmektedir (bkz.; Akgündüz ve Bağdiken, 2018; Bal ve Karademir, 2013; Ekmekçi, 2018; Timur ve Taşar, 2011; Zengin ve Aksu, 2017). Öğretmen adaylarının oluşturduğu çalışmalar incelendiğinde, matematik ve sınıf öğretmenliği alanlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Hizmet içi öğretmenleri ile yapılan araştırmalar, hizmet öncesi öğretmenleri (öğretmen adayları) ile yapılan araştırmalardan farklı olarak, ortaöğretim (matematik, tarih, bilgisayar ve öğretim teknolojileri) alanlarında yapılan araştırmalardır.

Yükseköğretim kurumlarını kapsayan çalışmalarda, hizmet öncesi eğitimindeki öğretmen adaylarının TPAB yeterliliği ve/veya hizmet içi öğretmenlerin TPAB yeterlilik düzeylerine, öğretmen öz yeterliliğine ilişkin çalışmalar yer almaktadır. Ülkemizde ise Japon

Dili Eğitimi alanında henüz bir çalışmaya rastlanılmadığı için bu çalışma ile alanyazındaki eksikliğin giderilmesi amaçlanmaktadır.

2.5.2. Japonya'da Yapılan Çalışmalar

TPAB alanına ilişkin Japonya'da yapılan araştırmalar, genel alanyazın çerçevesinde incelenmiştir.

TPAB modelinin Japonca karşılığı alanyazında, 技術的な教育内容の知識 (Gijutsu-tekina kyōiku naiyō no chishiki) olarak karşımıza çıkmaktadır. Çalışmanın bu kısmında alanyazın incelemeleri, CiNii ve J-Stage adında, Japonya kütüphanelerindeki Japonca ve/veya İngilizce akademik yayınları içeren çevrimiçi bibliyografik veri tabanları incelenmiştir. 2007-2023 yılları arasında bu alanla ilgili çalışmalar ortaya çıkmıştır.

Japonya'da eğitim bilimlerine yönelik çalışmaların arttığı görülmektedir. Özellikle, TPAB farkındalığının oluşması ve TPAB yapısının öğretmen eğitimi ve öğretim programlarına dahil edilmesiyle ilgili çalışmalar alanyazında başlıca çalışmalar (Oda vd., 2020; Oyanagi, 2016; Sakaue vd., 2023; Terashima vd., 2016; Yagisawa ve Horita, 2019) vardır. Ayrıca, Japonya'da fen bilimleri eğitimi ve matematik eğitimi başta olmak üzere, eğitim bilimleri genelinde çalışmalara rastlanılmıştır. Hizmet öncesi ve/veya hizmet içi öğretmenlere ilişkin araştırmalar mevcuttur (bkz. Oyanagi, 2016; Oyanagi ve Satake, 2016; Yagisawa ve Horita, 2019).

2.6. Öğretim Teknolojilerinin Kullanımı Temelinde Öğretmen Yetiştirilmesi ve Öğretmen Gelişimi

Yabancı dil öğretiminde bilişim teknolojilerin kullanımı artık bir zorunluluk haline gelmiştir (Birinci, 2020). Öğretmenler ve öğrenciler için çeşitli avantajlar sağladığı

düşünülebilir. Ancak, teknolojinin sınıf içerisinde kullanımı öğretmenler açısından değerlendirildiğinde, teknolojik araçların repertuvarının çok geniş olması nedeniyle göz korkutan bir yanı da olması muhtemeldir. Teoride ve pratikte kullanılabilir çok fazla teknolojik araçların olması, öğretmenlerin nereden başlayıp, öğretim teknolojilerini neden ve hangi öğretim yöntemleriyle nasıl kullanmaları gerektiğini düşündüren bir sorunun oluşmasına yol açabilir. Sugishima (2019), öğretmenlerin BİT bilmelerinin, eğitimde anlamlı teknoloji kullanımına yol açmadığı gibi, öğretmenlerin pedagojik anlayışını kolaylaştıracak şekilde değiştirmenin yolunu düşünmek gerektiğinden bahseder. Bu sebeple, öğretmen yetiştiren programlarda alan dersleri hem genel alan bilgisini hem de özel alan bilgisini öğretmeye yönelik olmalıdır (Öner, 2010).

Ülkemizde hâlihazırda mevcut olan öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme derslerinin, eğitim teknolojisi, öğretim yöntemleri ve materyal tasarımı vb. konularda öğretmen adaylarını eğitmeyi hedef aldığı söylenebilir (Baran, Canbazoğlu Bilici, 2015; Yükseköğretim Kurulu YÖK, 2007). Öner (2010), öğretim yöntemleri dersinde öğretmen adaylarının hem müfredat konularının nasıl öğretilebileceğini (alan ve pedagojik bilgi) hem de öğrencilerin kavram yanılgılarını ve öğrenme zorluklarını (alan ve öğrenci bilgisi) inceleyebilecek uygulamalarla pratik kazanmalarının sağlanmasının son derece önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bir yandan, öğretmen yetiştirme programları kapsamındaki öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme ve özel öğretim yöntemleri gibi alan dersleri, öğretmen adaylarının alanlarına özgü öğretim teknolojilerini derslerinde nasıl kullanabilecekleri konusunda ders saati ve içeriği açılarından yetersiz kalmaktadır (Canbazoğlu Bilici, Yamak ve Kavak, 2012).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ/MATERYAL VE YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde, araştırma yönteminin genel özellikleri verilmektedir. Bunlar; araştırmanın modeli, araştırma evreni, örneklem ve çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi gibi açıklamalardır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmadaki araştırma modeli; araştırma sorularını cevaplamak, Japonca öğretmenlerinin TPAB ile öğretim teknolojileri kullanımına ilişkin tutumlarının arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek adına nitel araştırma deseni çerçevesinde belirlenmiştir. Nitel araştırmayı, Yıldırım ve Şimşek (2011), "nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya çıkmasını sağlayan nitel bir sürecin gözlemlendiği araştırma" olarak tanımlamaktadır. Nitel araştırmadaki, gerçek olay ve olguları yakından ve derinlemesine inceleme ve aktörlerin bakış açısını anlama özelliği, bu çalışmadaki araştırma modelinin çıkış noktasının nitel çalışma olmasını belirlemiştir (Glesne ve Peshkin, 1992). Ayrıca, "kişilerin bir olguya yönelik çıkardıkları anlamları, algıları ve düşünceleri keşfeden bir yaklaşım" olması sebebiyle, olgubilim deseni bu çalışmada tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Dahası, bu çalışmada, Japonca Öğretmenlerinin TPAB ile öğretim teknolojilerini kullanımlarına yönelik tutumlarının detaylı ve yorumlara dayalı olarak belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu sebeple, çalışmada nitel araştırmalarda başlıca kullanılan bir yöntem olan görüşme yöntemi tercih edilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini, Türkiye'de lisans düzeyinde mezunlarını vermiş olan, Japonca Öğretmenliği ile Japon Dili ve Edebiyatı bölümlerinden mezun Japonca

öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini Türkiye'de özel/devlet kurumlarında görev yapmakta ve lisans programı olarak Japonca Öğretmenliği veya Japon Dili ve Edebiyatı bölümlerinden mezun 16 Japonca Öğretmeni oluşturmaktadır. Örnekleme dâhil edilecek Japonca Öğretmenlerinin sayısının nicel olarak az olması nedeniyle, çalışmada kartopu yöntemi belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından belirlenmiş olan ve gönüllü olarak çalışmaya katılım göstermeyi resmi olarak kabul etmiş ve mesleğinde tecrübe kazanmış bir Japonca Öğretmeninden başlayarak bu yöntem uygulanmaya başlamıştır.

3.3. Araştırmaya Dâhil Etme Kriterleri

Türkiye'de aktif olarak 5 devlet üniversitesinde lisans düzeyinde Japonca eğitimi verilmektedir. Bu bölümler: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Japon Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Japon Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Erciyes Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Japon Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Japon Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı ve Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi Yabancı Diller Fakültesi Japonca Mütercim ve Tercümanlık Anabilim Dalıdır. Bu bölümlerden mezun olup, meslek olarak Japonca öğretmenliği yapan öğretmenlerin sayısı görece az olmakla birlikte, çalışmada öğretmenlerin bilgi, deneyim ve görüşlerinden son derece faydalanılması gerektiği için aktif olarak Japonca öğretmenliği yapan bireyler, bu çalışmaya dâhil edilmiştir. Eğitim Fakültesi mezunu olmayan katılımcılar arasında pedagojik formasyon eğitimi sertifikasına sahip olanlar çalışmaya dahil edilmiştir. TPAB kapsamında yapılan tüm çalışmalarda hizmet öncesi veya hizmet içi öğretmenlerin yer aldığı bellidir. Bu sebeple, bir başka kriter olarak çalışmada örgün/yaygın eğitim veren, özel/devlet kurumlarında, tam zamanlı/yarı zamanlı olarak çalışan Japonca öğretmenleri dâhil edilerek, serbest çalışıp bir kuruma bağlı çalışmayan bireyler dahil edilmemiştir.

3.4. Araştırmanın Yeri ve Zamanı

Araştırmada, zaman ve mesafe gibi engelleyici faktörler dikkate alınıp, görüşmeye katılım gösterecek öğretmenlerin görüş ve önerileri dikkate alınmıştır. Bu nedenle, her

öğretmenin kolayca katılabileceği, (görüşme yapılan tarihlerde) bilabedel kullanılabilir olması nedeniyle Google Meet platformu tercih edilmiştir. 20 Ekim 2022 tarihinde etik kurul izni resmi olarak alınmış, akabinde 8 Kasım 2022 tarihinde pilot testlerin uygulanmasıyla birlikte veri toplama süreci başlamıştır. Pilot test uygulaması 25 Kasım 2022tarihinde son bulmuştur. Araştırma, 6 Mart 2023-16 Nisan 2023 tarihleri arasında çevrimiçi gerçekleştirilerek, her biri yaklaşık 1-2 saat arasında, ses kaydı alınarak tamamlanmıştır. Tüm görüşmeler, araştırmacı ve katılımcılar tarafından görüntülü olarak gerçekleşmesine rağmen, veri transkripsiyonunu gerçekleştirebilmek ve veri analizini gerçekleştirmek amacıyla katılımcıların izniyle ses kaydı alınmıştır. Tüm ses kayıtları güvenli depolama alanı olan ve internet bağlantısı olmayan bir sabit disk içinde muhafaza edilmiştir.

3.5. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada verilerin etik olarak toplanabilmesi için öncelikle Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörlüğü Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu Bilimsel Araştırma Etik Kurulundan 20.10.2022 tarih ve 17/07 sayılı karar ile etik kurul izni alınmıştır (*bkz. Ek-1*). Araştırmada görüşme yöntemi benimsemesi sebebiyle, detaylı ve uzun görüşmelerin gerçekleşmesi planlandığı için, yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşme soru kâğıdı (*bkz. Ek-3*) oluşturulmuştur. Görüşme sorularını oluşturan bu form, öğretmenlerin çalışmada belirleyici kriter olarak yer alan demografik sorular (mezuniyet durumu, mezuniyet yılı ve mesleki kıdem) niteliğindeki ön bilgi sorular bölümünü oluşturmaktadır. Ardından, çalışmanın amacı, kapsamı ve çerçevesine uygun olarak belirlenmiş olan görüşme soruları oluşturmaktadır. Görüşme soru kâğıdı, 3 tane ön bilgi sorusu ve 7 tane görüşme sorusu olmak üzere toplamda 10 adet sorudan oluşmaktadır. Bu soruların güvenirlilik ve geçerliliğinin sağlanması amacıyla, pilot test yapılmış ve öğretmenlerden edinilen geri dönütlere göre görüşmedeki soruları sorma şekli araştırmacı tarafından iyileştirilmiştir.

Görüşmelerin yaklaşık 1-2 saat sürmesi planlandığı için, bu tahmin hem gönüllü onam metninde hem de görüşmeye davet edildiği sırada tüm öğretmenlere çalışmanın amacı ve önemi ile e-posta yoluyla yazılı olarak bildirilmiştir. Bu bağlamda, kendilerinden toplanacak verilerin yalnızca akademik amaçla kullanılacağı noktası vurgulanarak

kendilerinden izin alınmıştır. Bu açıklamalarda araştırmanın amacı, konusu, kapsamı, içerdiği etkinlikler, süresi, verilerin nasıl toplanacağı, nasıl kullanacağı, araştırmaya katılımın katılımcılar açısından ortaya çıkarabileceği sonuçlar gibi hususlarla birlikte, bilhassa görüşme yönteminde ses kayıt izni alınması hususunda bu aşamada katılımcılardan izin alınmıştır. Araştırmaya katılacak olan öğretmenlere görüşme öncesi ve görüşme başlamadan hemen önce gönüllü onam metni (*bkz. Ek-2*) sesli olarak okunarak tekrar araştırmaya katılım izni alınarak, çalışmanın etik kurallara uygun bir çerçevede yapılacağı ifade edilmiştir. Görüşme talebinin sunulmasından, görüşmenin tamamlanmasına kadar olan tüm süreçte araştırmaya katılan 16 Japonca Öğretmeni, gönüllü olarak araştırmaya katkı sunmuştur.

3.6. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı, araştırmacılar tarafından araştırma sorularına cevap arayacak nitelikte ve literatür taraması yapılarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme sorularından oluşan soru kağıdıdır. Veri toplama aracına ilişkin detaylar 3.6.2.'deki gibidir.

3.6.1. Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Metni

Ek-2'de yer alan ve veri toplama aşamasında kullanılmış olan bilgilendirilmiş gönüllü onam metninde içerik olarak sırasıyla; araştırmanın başlığı, amacı, görüşme tahmini süresi (1 saat), görüşmeye katılacak katılımcıların tahmini sayısı (20 kişi) hakkında bilgilendirmeler mevcuttur. E-posta yoluyla çalışmaya davet edilen katılımcılara bilgilendirilmiş gönüllü onam metni dosya eki olarak gönderilerek, katılımcıdan metnin okunması rica edilmiştir. Şayet, katılımcılar çalışmaya katılmayı onaylıyorsa, gönüllü onam metnini okuduğunu ve çalışmaya katılmayı kabul ettiğini bildirir nitelikte yazılı cevap yazmışlardır. Metinde, çalışmanın gönüllülük esasına dayalı olduğu, onam metnini okuyup kabul eden katılımcıların arasında çalışmaya katılmaktan vazgeçen katılımcıların da olması durumunda araştırmayı bırakma hakkına da sahip oldukları belirtilmektedir.

Görüşme saatinde görüşme başlamadan hemen önce, araştırmacı tarafından her katılımcıya bilgilendirilmiş gönüllü onam metni tekrar sesli okunarak, çalışmaya katılmayı onaylayıp onaylamadıkları sorulmuştur. Görüşmede söyleneceklerin araştırmacı(lar) dışında herhangi birinin dinleyip, izlemeyeceği, toplanan verilerin yalnızca bilimsel amaçla kullanılacağı, özellikle belirtilmiştir. Ayrıca, kişisel verilerin korunması hususunda, görüşme esnasındaki tüm konuşmaların ve katılımcı kişisel verilerinin araştırma sonuçlanırken ve sonuçlandıktan sonraki tüm süreçlerde 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu ve ilgili diğer mevzuat uyarınca tümüyle gizli kalacağı ifade edilmiştir. Tüm bu ifadeleri onaylayan katılımcılardan, ses ve/veya görüntü kaydı alınması konusunda bir itirazı ya da çalışmaya ilişkin sorusu olup olmadığı sorulmuştur.

3.6.2. Görüşme Soru Kâğıdı

Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme yaklaşımının belirlenmesinin başlıca sebeplerinden biri, araştırma sorularını ve amacı kapsayacak olan soruları belli bir formatta belirleyebilmektir. Nitel çalışmalardaki görüşme formu yaklaşımı Yıldırım ve Şimşek (2011: 130) tarafından yarı yapılandırılmış görüşme olarak da tanımlanmaktadır. Görüşme formu yaklaşımında araştırmacılar, farklı insanlardan aynı türde hazırlanmış bilgileri alma amacıyla görüşme formu yöntemini hazırlamaktadır (Patton, 1987: 111; akt. Yıldırım ve Şimşek 2011: 130).

Wu (2013), 2002-2011 yıllarına kadar yayınlanmış makaleleri, seçilmiş dergiler arasından belirleyerek, çalışmalardaki TPAB eğilimlerini belirleyici bir çalışma ortaya koymuştur. Bu çalışmada, nicel çalışmaların sayıca daha fazla tercih edildiği, ardından nitel yöntemin ve karma yöntemin de daha az sıklıkla tercih edildiği ortaya konmuştur. Korucuve diğerleri (2017), Türkiye'de ve dünyada TPAB çalışmalarındaki eğilimleri farklı boyutlarla inceleyerek, nicel çalışmaların sıklıkla tercih edildiği, sonrasında karma yöntemlerin ve en az nitel yöntemin tercih edildiği sonucuna varmışlardır. Çetinkıran (2022),2008-2021 yılları arasındaki TPAB konusu özelinde, uluslararası tüm kaynaklar incelediğinde çoğunlukla nicel çalışmaların tercih edildiğini belirtmiştir. Literatürde var olan bu ve benzer çalışmaların sıklıkla fen bilimleri ve matematik alanlarında görülmesine karşın,

sosyal bilimler ve ikinci yabancı dil çalışmalarında da yer almaya başladığı görülmektedir. Özellikle Japon Dili Eğitimi alanında, hizmet öncesi/hizmet içi öğretmenlerini kapsayacak TPAB çalışmalarına rastlanılmadığı için, bu çalışmaya örnek teşkil edecek önceki bir çalışma da mevcut değildir. Bu nedenle, görüşme soruları belirlenmeden önce, TPAB terimine yönelik çalışmalardaki yöntemler incelenmiş ve bununla birlikte öğretim teknolojilerinin kullanımına yönelik tutumları inceleyen güncel çalışmalar detaylı olarak incelenmiştir (bkz. Arpacı, 2022; Cangül, 2022; Güney, 2022; İnce, 2015; Şahin, 2020; Tuna, 2022).

Araştırmada nitel araştırma yönteminin belirlenerek, görüşme metodunun tercih edilmesinin sebepleri kısaca aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

- Türkiye'de hizmet içi Japonca öğretmenlerinin sayısının nicel olarak azlığı nedeniyle bu çalışmada nitel araştırma tercih edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2011), olgubilim çalışmalarında kartopu veya ölçüt örnekleme yöntemi tercih edildiğinde, örneklem sayısının 10'u geçmemesini belirtmiştir.
- TPAB konusu çerçevesinde yapılmış ve muhtemel olarak Japon Dili Eğitimi alanında ilk çalışma olması sebebiyle-nitel araştırmanın doğası gereği-daha derinlemesine verilerin toplanmasını sağlanması amacıyla nitel çalışma tercih edilmiştir.
- Yarı yapılandırılmış görüşme sorularının güçlü yanlarından biri olan "araştırmadaki esneklik" noktasının, görüşme kağıdında belirlenen sorular ve muhtemel cevaplar haricinde de bulguların çalışmaya katkı sunma ihtimaline dayanarak nitel çalışma tercih edilmiştir.
- Görüşme yöntemini Stewart ve Cash (1985:11) "Etkileşimli iletişim kurma süreci…" (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011) olarak ifade etmektedir. Katılımcılarla etkileşim içerisinde veri toplama sürecini gerçekleştirebilmek adına görüşme yöntemi tercih edilmiştir.

Görüşme formu hazırlanırken araştırmacılar tarafından, katılımcıların kolayca anlayabileceği sorular oluşturmak öncelikli olmuştur. Bu sebeple, pilot test uygulaması

yapılarak görüşme soruları 8 Japonca Öğretmeninin katkısıyla tekrar düzenlenmiştir. Katılımcıların tepkileri, pilot test uygulaması sonrası ilettikleri yorumlar, düzenlemeye katkı sunmuştur. Bu çalışmadaki görüşme soru kâğıdı iki bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler; Ön Bilgi Soruları ve Görüşme Soruları olmak üzere, toplamda 10 sorudan oluşmaktadır.

Görüşme soru kağıdında bulunan ön bilgi sorularında;

- Katılımcıların çalıştıkları kurumun devlet mi yoksa özel bir kurum olduğunun sorularak, TPAB ile öğretim teknolojilerinin kullanımı arasında kurum özelliğinin belirleyici etken olup olmayacağı,
- Katılımcıların meslekteki kıdem yılı sorularak, tecrübenin ve kuvvetle muhtemel tecrübe ile doğru orantılı olacak olan yaş değişkeninin de TPAB ile öğretim teknolojilerinin kullanımında belirleyici etken olup olmayacağı,
- Mezun olunan üniversite ve bölüm sorusu ile, mezun olunan bölümlerin türünün (Edebiyat Fakültesi, Eğitim Fakültesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi) ve mezuniyet yılının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Görüşme soru kağıdında bulunan görüşme sorularında;

- Katılımcıların Japonca derslerinde kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleriyle, pedagojik alan bilgilerini belirleme,
- Katılımcıların kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri öğretim teknolojileri ile kullanıp kullanmadıklarını belirleme ve böylece teknolojik pedagojik alan bilgilerini belirleme,
- Öğretim teknolojilerini kullanırken sınıf yönetimini nasıl sağladıklarını belirleyerek, teknolojik pedagojik bilgilerini ortaya koyma,
- Katılımcıların öğretim teknolojilerine yönelik tutumlarını, pedagojik bilgileri ile belirleme,

- Katılımcıların öğretim teknolojileri hakkındaki farkındalıkları, görüşleri ve teknolojik pedagojik bilgilerini belirleme,
- Katılımcıların alan bilgisi ve teknolojik alan bilgisini belirleme,
- Katılımcıların pedagojik bilgisi ve pedagojik alan bilgisini belirleme amacı ortaya konmuştur.

Nitel araştırmalardaki süreç içerisinde "değişkenlik ve yeniden düzenlemeye açık olma" görüşü hâkim olabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Pilot test uygulaması ve asıl görüşmeler esnasında katılımcıların verdikleri cevapların farklılıklarının, çalışmanın yelpazesini genişlettiği durumlar olmuştur. Örneğin, görüşme soru kağıdında görüşme soruları bölümünde yer alan son soru, katılımcıların öğretim materyallerini hazırlarken bilinçli/bilinçsiz olarak derslerinde kullandıkları, bir başkası tarafından oluşturulmuş materyallerin izinsiz olarak veya kaynak gösterilmeden kullandıklarına dair cevapların alınmasıyla içerik olarak değişkenlik göstermiştir.

3.7. Verilerin Analizi

Katılımcılarla gerçekleştirilen bireysel görüşmelerden sonra, her bir görüşme için manuel olarak veri transkripsiyonu tamamlanmıştır. Ardından, verilerin analizini sağlamak amacıyla "verilerin derinlemesine analiz edilmesini ve önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların" ortaya çıkmasını sağlayan bir yöntem olması sebebiyle içerik analizi yöntemi belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 243).

Yıldırım ve Şimşek tarafından, içerik analizinin aşamaları dört adımda verilmiştir. Bu çalışmada, verilerin analizi sürecinde aşağıdaki aşamalardan yararlanılmıştır.

1- Verilerin kodlanması
2- Temaların bulunması,
3- Kodların ve temaların düzenlenmesi,

4- Bulguların tanımlanması ve yorumlanması.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI

Çalışmanın bu bölümünde, nitel verilerin araştırma sorularıyla belirlenen temalar ile ortaya çıkan kodlar sonucunda analizine ilişkin bulgular sunulmuş ve yorumlanmıştır.

4.1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Dair Bulgular

4.1.1. Katılımcıların Mezun Oldukları Programlara Genel Bakış

Çalışmaya gönüllü katılım gösteren Japonca Öğretmenleri, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Japon Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Japon Dili Eğitimi Anabilim Dalı ve Erciyes Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Japon Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı mezunlarından oluşmaktadır. Çalışmanın 3. bölümünde yer alan araştırmaya dâhil etme kriterlerinde yer verildiği gibi, Türkiye'de 5 devlet üniversitesinde lisans düzeyinde Japonca eğitimi verilmekle birlikte bu bölümler; Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Japon Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Japon Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Erciyes Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Japon Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Japon Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı ve Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi Yabancı Diller Fakültesi Japonca Mütercim ve Tercümanlık Anabilim Dalıdır. Bu bölümler arasında Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi Japonca Mütercim ve Tercümanlık Anabilim Dalı hariç diğer bölümler geçmiş senelerde mezunlarını vermişlerdir. Bu sebeple, araştırmaya dahil edilebilecek ve aktif olarak Japonca öğretmenliği yapan öğretmenler yalnızca Ankara Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ve Erciyes Üniversitesi mezunlarından 16 Japonca Öğretmeninden oluşmaktadır.

Tablo 1'de görüldüğü üzere, katılımcıların büyük bir çoğunluğunu Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Japon Dili Eğitimi mezunları olan Japonca Öğretmenleri (13/16)

oluşturmaktadır. Örnekleme yönteminin kartopu olması nedeniyle, araştırmacının mezun olduğu üniversite olan Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesine yönelimin arttığı söylenebilir. Çalışmada yer alan diğer katılımcılarda, Ankara Üniversitesi Japon Dili ve Edebiyatı mezunları olan Japonca Öğretmenleri (2/16) ve Erciyes Üniversitesi Japon Dili ve Edebiyatı mezunu olan (1/16) Japonca Öğretmeni yer almaktadır.

Tablo 1

Katılımcıların mezun oldukları programlar

Mezun Olunan Üniversite ve Program	*f*	*%*
Ankara Üniversitesi Japon Dili ve Edebiyatı	2	12,50
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Japon Dili Eğitimi	13	81,25
Erciyes Üniversitesi Japon Dili ve Edebiyatı	1	6, 25
Toplam	16	100

f : Frekans
% : Yüzdelik

4.1.2. Katılımcıların Mezuniyet Yılları

Tablo 2

Katılımcıların mezuniyet yılları

Mezuniyet yılı	*f*	*%*
1999-2000	2	12,50
2003-2008	4	25
2011-2016	3	18,75
2017-2022	7	43,75
Toplam	16	100

f : Frekans
% : Yüzdelik

Tablo 2'de verilen bulgular, katılımcıların mezuniyet yıllarına aittir. Bulguların, 1999 yılından 2022 yılına kadar mezun gruplarını içeren geniş bir aralığa sahip olduğu söylenebilir. Diğer yıllara oranla, 2017-2022 arasındaki katılımcıların, tüm katılımcıların %43,75'lik kısmını oluşturduğu görülmektedir.

4.1.3. Mesleki Kıdem Açısından Katılımcıların Profili

Tablo 3

Katılımcıların mesleki kıdemleri

Tecrübe/Yıl	*f*	*%*
0-1 yıl	2	12,50
1-3 yıl	6	37,50
3-5 yıl	2	12,50
5-10 yıl	3	18,75
10-15 yıl	1	6,25
15 yıl ve üzeri	2	12,50
Toplam	16	100

f : Frekans
% : Yüzdelik

Bu çalışmada, Japonca Öğretmenlerinin görüşme sorularına verecekleri cevaplarda bulguların sonucunda, çalışma sonucunu ve yorumları etkileyecek kriterlerden biri de mesleki kıdem (tecrübe) olacaktır. Bu nedenle, Tablo 3'te katılımcıların mesleki kıdemleri verilmiştir.

Tablo 3'te görüldüğü üzere, çalışmaya katılan Japonca öğretmenleri arasında, 1-3 yıldır mesleğini sürdürmekte olan 6 Japonca öğretmeni vardır. Sonrasında kıdem olarak, 5-10 yıl arasında Japonca öğretmenleri çoğunluktadır. Nicel olarak kıdemli sayılabilecek 15 yıl ve üzeri öğretmenlerden sadece 2 öğretmenin yer aldığı görülmektedir.

4.1.4. Katılımcıların Çalıştığı Kurum Türü

Tablo 4

Katılımcıların çalıştığı kurum türleri

Kurum	*f*	*%*
Devlet	12	75
Özel	4	25
Toplam	16	100

f : Frekans
% : Yüzdelik

Tablo 5

Kurum özellikleri

Kurum	*f*	*%*
Ortaöğretim Kurumu (Devlet)	3	18,75
Yükseköğretim Kurumu (Devlet)	5	31,25
Kurs Merkezi (Devlet)	4	25
Ortaöğretim Kurumu (Özel)	1	6,25
Kurs Merkezi (Özel)	2	12,50
Dernek (Özel)	1	6,25
Toplam	16	100

Çalışmada, katılımcıların demografik bulgularından biri de çalışan kurum türü (devlet/özel) olarak ortaya çıkmaktadır. Önce, Tablo 4 ile katılımcıların çalıştıkları kurumlar özel/devlet altında genel olarak belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle, katılımcıların çoğunluğunun (%75) devlete bağlı kurumlarda çalıştıkları sonucuna varılabilir.

Tablo 5'te verilen katılımcıların görev yapmakta oldukları kurum özelliklerine ait bulgular verilmiştir. Araştırmacı, bulgulardan yola çıkarak kurumları alt başlıklar halinde ayırmıştır. Önce, devlete bağlı kurumlarda çalışan katılımcı sayısına yer verilmiş, sonrasında ise özel kurum veya derneklerde öğretmenlik yapan katılımcıların bulgularına yer verilmiştir. Bu bulgular, katılımcıların büyük bir çoğunluğunun (%31,25) devlet üniversitesinde çalıştığını, diğer çoğunluğu oluşturan katılımcıların ise devlete bağlı kurs merkezlerinde çalıştığı görülmektedir.

4.2. Katılımcıların TPAB Yetkinlikleri

Bu kısımda, katılımcılara dair TPAB bulguları, veri toplama araçlarından biri olan görüşme soru kağıdındaki sorularda bulunan, 7 soruya ilişkin cevaplardan oluşturulan temalar ve kodlar düzenlenmiştir. Katılımcıların cevapları kodlanarak, temalar bulunmuştur. Katılımcıların gerçek isimlerini ifşa etmemek adına, her bir katılımcı için "K1, K2, K3...K16" isimli kod isimler verilmiştir. Araştırmacı ise, "A" harfi ile temsil edilmektedir.

4.2.1. Öğretim Yöntem ve Teknikleri Kullanımı

Görüşme sorusunun ilk sorusunda bulunan "*Derslerde kullandığınız öğretim yöntem ve teknikleri hakkında kısaca bilgi verir misiniz?"* sorusuna verilen cevaplardan edinilen bulgular aşağıda verilmiştir.

- K1, başta derslerinde direkt metodu kullanmıştır. Fakat, her öğrencinin seviyesine uygun olması için çeviri yöntemini kullanmaya başlamıştır. Çoğunlukla uygulama yöntemi tercih etmektedir.

K1: "*Sınıflara gramer dersi anlattığım için direkt metot uyguladım. Ama ben bunu birkaç ders denedim, sonra seviyeler farklı olduğu için öğrenciler arasında bunu bırakıp Türkçe anlatmaya başladım. Biraz çeviri yöntemini kullandım. Biraz uygulamalı olarak göstererek bazen anlatmaya başladım. Onun dışındaki dersler zaten Kanji öğretiminde bir ders materyalleri kullanarak öğretiyorum. O yüzden hani direkt metot uygulayınca o seviyesi düşük olan öğrenciler anlayamadığı için dinleyemiyor zaten. Böyle bir sorunla karşılaşıyoruz. Bu metodu kullanmama sebebim hazırlık sınıfına girmiyor olmam biraz onunla alakalı. Yaşla da alakalı olabilir tabii. Bazen hani önce Japonca önce Türkçe sonra uygulamalı olarak anlatmaya çalışıyorum, bazen çeviri yoluyla."*

- K2, Kanji derslerine ve okuma becerileri derslerini verdiğinden bahsetmektedir. Derslerde uyguladığı yöntemleri dersten derse değiştirdiğini ifade etmektedir. Örneğin Kanji dersinde, çoğunlukla düz anlatım tekniği kullanırken, soru-cevap yöntemini de kullandığını söylemektedir. K2 tarafından, Japonca derslerinde öğretmen tarafından kullanılan dilin, ders akış hızını etkilediğini ve bu yüzden kendisinin ana dil tercih ettiği bellidir. Okuma becerileri dersinde ise, çeviri yöntemi ve soru-cevap yöntemlerini tercih ettiğini söylemektedir.

K2: "*Dersten derse değişebiliyor. Mesela verdiğim Kanji dersinde daha çok öğrenciye düz anlatım tekniği kullanıyorum. Bazen soru-cevap yöntemi kullanıyorum. Bazen alıştırma kağıtları dağıtıyorum. Dil öğretirken ana dil kullanıyorum. Bunun sebebi de ders anlatımını hızlandırmak. Sadece Japonca kullandığımız zaman ders yavaşlıyor. Kanji dersinde çok fazla Kanji öğretmek zorunda kaldığımız için ana dil kullanıyoruz. Okuma becerileri dersinde de aynı şekilde çeviri yöntemi, soru-cevap yöntemi kullanıyoruz. Açıkçası çok gelişmiş yöntemler kullanmıyoruz. Okuma dersinde sesli okuma çalışmaları yapıyoruz, bazı öğrencilerle ders dışında da bunu devam ettiriyoruz... "*

- K3, öğretim teknik ve yöntemler olarak spesifik bir ifadeye yer vermemiştir. Japon kültürü dersinin öğrenciler tarafından ilgi görmesi üzerine kullandığı resim ve videolar hakkında örnekler vermiştir. K3 için öğrenci özelliklerinden "yaş" , ders içeriğini esnetebilmek için bir nedendir.

K3: "*...Haftada 3 saat işleyebiliyoruz. 1 dersi yazıya, 1 dersi gramere, 1 dersi Japon kültürüne ayırdım. Bunu kendim kararladım. Yazı dersinde Hiragana ve Katakana ağırlıklı yazı çalışıyoruz. Gramer kitabında ise farklı kaynaklardaki dil bilgisi konuları üzerinden işliyorum. Kendini tanıtma, selamlaşma, sayılar, renkler gibi konuları bu gramer dersinde veriyoruz. Öğrenciler en çok kültür dersini seviyorlar. Farklı konu başlıkları üzerinden bazen resimler gösteriyorum, bazen video klip izletiyorum. Akabinde izlettiğim materyaller hakkında konuşarak ve tartışarak ders işlemiş oluyoruz. Hem meraklarını gideriyor hem de Japon kültürünü öğrenmiş oluyorlar. Kendi kültürleri ile karşılaştırma da yapabiliyorlar. Aynı zamanda Japoncalarına da katkıda bulunuyor. Ortaokul öğrencilerine dersler biraz ağır geldiğinden onlar için bazen müfredatı esnetebiliyoruz... "*

-K4, derslerinde öğrenci seviyelerine göre kullandığı yöntemleri değiştirmektedir. Başlangıç seviyesi sınıflarında direkt metodu tercih etmektedir. İleri seviyelerde ise, ters-yüz öğretim modelini tercih ettiğini belirtmektedir.

K4: "*Ben aslında ters-yüz eğitim gibi bir niyetle başladım. İleri seviyede ters-yüz eğitim yapmaya çalışıyorum. Normalde öğrencilerin evde çalışıp derse geldiği ve katıldığı bir eğitim istiyorum. Önce derste anlatıp daha sonra öğrencilerin tekrar yaparak derse gelmelerini tercih ediyorum. Ben anlatıyorum, öğrencilerle birlikte uygulama yapıyoruz. Evde hazır olup gelmeleri, tamamen onların hazırladığı sunumları yapmalarını ters-yüz eğitim şekilleri arasında. Alt seviyelerde ise ders anlatıp tekrar yaptırıyorum, direkt metodu kullanıyorum diyebilirim. "*

- K5, direkt yöntemi tercih etmektedir. Fakat öğrenci özelliğinden dolayı ana dili de tercih ettiklerinden bahsetmektedir. Böylece katılımcının direkt yöntemi ve dolaylı olarak çeviri yöntemine de başvurduğu söylenebilir.

K5: **"***Direkt olarak aracısız dille öğretmeye başlıyoruz, ama Türk öğrencilerle çok kolay olmuyor. Kullandığımız kitap hep Japonca ancak arada aracı dil olarak Türkçe kullanıyoruz."*

- K6, öğretim yöntem ve tekniklerle alakalı olarak spesifik bir ifadeye yer vermemiştir. "Tahtaya yansıtma yapıyorum" şeklinde ifade ettiği için, sunuş yoluyla öğrenme stratejisini kullanmaktadır. İhtiyaç olduğu durumlarda da anadilden yararlanarak çeviri yöntemine başvurulduğu söylenebilir.

K6: **"***Hmm...Materyal olarak kitap kullanıyorum, dil bilgisi dendiğinde sunum yaptırmak yahut öğrenciye katmak gibi bir durumumuz olmuyor. Dersi ben işliyorum. Yöntem olarak alıştırmalar üzerinden gidiyoruz. Tahtaya yansıtma yapıyorum. İçerik bakımından ise öğrencilere ödevler veriyorum, bir sonraki derste tahtaya yansıtılmış ekrandan ödev kontrolü sağlıyoruz. Türkçeden faydalanmam gerekirse faydalanıyorum. Kanjileri de genelde kullandığım kitaptan ben okuyorum... Kitaba bağlı kalıp Powerpoint üzerinden ilerliyorum. Çoğu Türkçe oluyor, birazı Japonca oluyor. Yöntem olarak Türkçeyi kullandığım bir yöntem takip ediyorum..."*

- K7, derslerde anadilden yararlandığından bahsetmektedir. Soru-cevap yöntemini de öğrencileri derste aktif tutabilmek için kullanmaktadır. Öğrenci özelliklerden yaşın, sınıfta öğretmenin kullanacağı dili belirlemede bir etken olduğu söylenebilir.

K7: *"Anadil kullanarak ve öğrenciye soru sorarak ders anlatıyorum. Slaytlar üzerinden anlatıyorum, daha sonra interaktif bir şekilde ders işlemek amacıyla öğrencilere sürekli*

sorular soruyorum. Az kişi olduğu için bu durum daha kolay oluyor...Aynı sınıfta 47 yaşında da öğrencim var, 9 yaşında da öğrencim var. Özne, yüklem gibi tabirleri kullanarak anlatınca bazen 9 yaşındaki öğrencim anlayamayabiliyor. Ben de herkesin anlayabileceği bir dil kullanmaya çalışıyorum."

- K8, öğrencilerin derslerini gerçek hayata yakın şekilde, uygulamalı olarak planlamaktadır. Aktif öğrenme metodundan faydalandığını ve bununla birlikte dört dil becerilerinden biri olan konuşmayı aktif hale getirmeye çalıştığı söylenebilir. Ayrıca, derslerinde sunuş yoluyla öğretimden yararlanmaktadır.

K8: *"Özellikle görsel materyallere çok önem veriyorum. İşitsel-görsel materyaller ve bol tekrarlar, karşılıklı diyaloglar gibi teknikleri kullanıyorum. Farklı ülkelerden farklı isimlerdeki, farklı yaştaki kişi kartlarını öğrencilere verip kendini tanıtma etkinliği yaptırıyorum. Aynı şekilde Japonya'ya ilk defa gitmişler gibi orada kendini tanıtma ve gideceği yönü sorma gibi aktif öğrenme metodunu kullanıyorum. Yazılı tekrarlar şeklinde de metot kullanıyorum. Yanlışlarını kendileri düzeltme gibi uygulamalı metot da kullanıyorum. Öğrencilere gösterip sunuş metodu ve akabinde uygulamalı metot kullanıyorum..."*

- K9, verdiği ders türünün seçmeli ders olmasından kaynaklı olarak öğretim yöntem ve tekniklerinden faydalanamadığını ifade etmiştir. Öğrencilerin dört dil becerilerini (okuma, yazma, dinleme ve konuşma) geliştirmeye katkı sunacak uygulamalara yer verdiğini fakat zaman sıkıntısından dolayı konuşma alıştırmalarına çok yer veremediği ifade etmiştir. Marugoto kitabının dinleme, okuma ve anlama alıştırmalarına yer vermektedir. Kitabın içeriği; dil bilgisi, okuma-anlama ve sakubun (yazma dersi) olarak belirlendiği için öğretmen de bu çerçevenin dışına pek çıkmamaktadır.

K9: *"Şu an verdiğimiz dersler genellikle seçmeli ders olduğu için çok fazla öğretim yöntem ve teknikleri kullanamıyorum. Marugoto kitabını kullanıyorum, metot olarak da Marugoto'nun dinlemelerini kullanıp dinleme üzerinden, ayrıca okuma-anlama üzerinden*

gidiyoruz. Mümkün olduğunca öğrencileri kendi arasında konuşturuyorum...Kitabın hazırlanış tarzı da şu şekilde; gramer ile giriş yapıyor, okuma-anlama ile devam ediyor ve sakubun (yazma dersi) ile devam ediyor. Onun dışında 4 ve 5. Konudan itibaren kolay Kanjiler öğretmeye başlıyor. Daha sonraki ünitelerde Kanjiler giderek zorlaşıyor. Bizde konuşma maalesef geri planda, zamanımız kısıtlı olduğu için ve kitaptaki planı takip etmekte olduğumuz için konuşma pratiklerini çok yoğun olarak yapmıyoruz."

- K10, öğrenci özelliklerinden biri olan "yaş" özelliğinin sınıfındaki öğretim yöntemlerini değiştirebilecek nitelikte olduğunu ifade etmektedir. Aynı zamanda, öğrenci gruplarının öğrenme yöntemlerine göre, öğretmen olarak yol göstermenin gerekliliğinden bahsetmektedir. Sınıflarda kullandığı öğretim yöntemlerinin, öğrenci özelliklerine göre değişkenlik gösterdiğini ve derslerinde yaşayarak öğrenme veya iletişimsel bir yöntem kullanmayı, öğrenmede pekiştirmeyi sağladığı için kullandığını belirtmiştir.

K10: *"Bizim sınıflarımız yetişkin gruplardan oluşuyor...Her yaşa uygun öğretim tekniği uygulamak daha uygun olacaktır. Yaştan bağımsız olarak insanların öğrenme yöntemini test edip insanların öğrenme yöntemlerine göre çözüm yolları önermek gerekiyor. Bunun dışında genel dersin işleyişiyle alakalı sadece görsel şekilde öğrenenlere hitap edersek sınıfın bir kısmına hitap edemeyiz. Hem görsel hem işitsel materyalleri eşit olarak kullanacak biçimde dersi işlememiz gerekir. Bunların yanında yaşayarak deneyimleyerek öğrenmesi için dile maruz kalma ve o dilde öğrendiklerini hedef dilde öğrenme aşaması olacak. Bu şekilde öğrenmeyi pekiştirmiş oluyoruz."*

- K11, derslerinde sunuş yoluyla öğretim yönteminden faydalandığını ifade etmektedir. Öğretmen, her ders için kendi hazırladığı materyalleri, Japonca yazılı kaynakları ve internette bulunan Japonca sitelerini kullanmayı tercih etmektedir.

K11: **"***Derslerimde özellikle kendi hazırladığım sunumları kullanıyorum. Ben okuma, dil bilgisi, Kanji, yazı sistemi derslerinin hepsine giriyorum. Her bir ders için ayrı sunumlar*

hazırlayıp derslerde bunları kullanıyorum. Materyal olarak Minna no Nihongo ve Marugoto kullanıyorum. İnternette Japonca sitelerinden de yararlanıyorum."

- K12, direkt metodu kullanmaktadır. Başlangıç seviyelerinde ana dili kullandığını, ileri seviyelerde ise hedef dili kullanmaktadır. Quizlet uygulamasını bir "yöntem" olarak gördüğünü ve verim alamadığını söylemektedir. Öğretmenin çevrimiçi derslerde kullandığı öğretim yöntemleri ile yüz yüze derslerde kullandığı öğretim yöntemleri arasında farklılık yoktur.

K12: **"***Kitabı takip ederek doğrudan yöntemle Japonca öğretiyorum. Düşük seviyelerde Türkçe üzerinden, biraz daha yüksek seviyede Japonca üzerinden devam ediyoruz. Bu yöntemleri kullanma sebebim, alışılagelmiş bu yöntemlerin dışındaki Quizlet gibi yöntemlerden istediğim kadar verim alamamam oldu. Şu anda online ders veriyorum, yüz yüze derste de kitap üzerinden devam ediyorduk. Ancak online dersten tek farkı, ödev dağıtıp kâğıt topluyorduk ve kontrol ediyorduk."*

- K13, kendi hazırladığı materyalleri kullanıp, sınıfın ihtiyacına uygun olarak bunları tasarlamaktadır. Öğrencilerle oyunlar eşliğinde sınıf içi etkinlikler planladığını ve öğrencileri iletişimsel olarak aktif tutmaya çalıştığını ifade etmektedir.

K13: *"Ders kitabımız oluyor, ders kitabımız üzerinden gramer konuları işliyoruz. Kelime öğretimi bakımından kendi hazırladığım oyunlar, şarkılar üzerinden ilerliyoruz. Öğrencilerin kendi belirlediği konular üzerinden hazırladığı diyaloglar var. Yine internet üzerinden Kahoot, Quizlet gibi oyunları kullanıyoruz. Kanji öğretiminde kes, parçala birleştir gibi oyunları kullanıyoruz. Bu oyunları, sınıfın ihtiyaçlarına yönelik tasarlıyorum..."*

- K14, öğrenci sayısının nispeten az olması sebebiyle, öğrencileri derslere aktif olarak katacak nitelikte ders işlemeye çalışmaktadır. Öğretmenin, direkt metot ve çeviri yöntemlerinden yararlandığı söylenebilir.

K14: **"***İlk başladığım zamanlarda %90 Türkçe eğitim şeklinde ilerliyordum, ama şu anda yarı yarıya direkt metot ve Türkçe şeklinde anlatıyorum. Samimi bir ders ortamımız var, aktif katılım şeklinde ders işlemeye çalışıyorum. Öğrenciler de katılım sağlıyor. Şu anlık 11 öğrenciden oluşan bir sınıfım var, hafta içi her gün bir buçuk saat dersimiz var. Öğrencilerden yalnızca beş tanesi aktif, diğerleri ders kayıtlarından daha sonra takip ediyorlar."*

- K15, derslerinde temel olarak direkt metot olmak üzere, Suggestopedia (telkin) yöntemini ve ters-yüz öğretim modelini tercih ettiğini belirtmektedir. Öğretmenin, ders verdiği öğrenci gruplarının seviyesi her sene aynı olduğu için çeşitli teknikler kullanamamaktadır.

K15: **"***Metot olarak direkt metot kullanmayı tercih ediyorum. Ara ara Suggestopedia yöntemini de kullanıyorum. Her öğrenciye ayrı ayrı Japonca isim veriyorum, öğrencilerim kendi seçtikleri isim ve şehir ile konuşuyorlar. Bu şekilde öğrencilere Japonca konuşuyorum. Öğrencilerin Japonca kendilerini ifade etmede zorluk yaşamaları hâlinde ise Türkçe konuşmalarına izin veriyorum. 3 dersimiz var, ilkini dil bilgisi alanında işleyip bu alanda Türkçe konuşuyoruz. İkinci dersimiz konuşma olarak geçiyor, diğer ders ise Hiragana-Katakana-Kanji alfabelerini öğretme şeklinde geçiyor. Tek seferlik dersler olduğu için maalesef devamı gelmiyor ve her sene hiç Japonca bilmeyen öğrencilere tek senelik Japonca dersi veriyoruz. Bu sebeple maalesef çok çeşitli teknikler kullanma fırsatımız olmuyor. Marugoto'nun sayfası çok güzel, Katsudoo ve Rikai kitaplarını kullanıyorum. Asıl J-standart var CFIR gibi Japonca standartlarına göre dil bilgisi notlarımı kendim hazırlıyorum ve Türkçe açıklamalı yapıyorum. Öncelikle o haftanın konusu olan 15 dakikalık video hazırlayıp dersten önce izletiyorum. Ters-yüz metodu ile öğrenciler bunu izledikten sonra bu videodaki konuları derste işliyorum. Çok güzel bir yöntem, bu yöntemi uygulayabilmek için platform çok önemli. Biz öğrencilerle Teams üzerinden yapıyorduk. Ancak okulun bize*

sunduğu sistem, BigBlueButton sistemi. Öğrenciler, Hiragana ve Katakana öğrenimi için oyun oynarken hepsi ekranı kullanabiliyor, hepsi aynı anda yazabiliyor ve ben de canlı olarak müdahale edebiliyorum. Bu platform, çok faydalı."

- K16, kullandığı materyallerle öğrencilere sunuş ve soru-cevap yöntemleriyle dersi aktif hale getirmeye çalışmaktadır.

K16: *"Şu an bulunduğumuz durumdan dolayı Teams üzerinden online dersler veriyoruz. Pandemiden beri böyle açıkçası. Daha öncesinde normaldi. 5 gruba dersler veriyorum sınıf size'larımız küçük. Sınıflara sıkışmaya çalışıyoruz. Tahtası olan, projeksiyonu olan normal bir sınıf. Ben kendi bilgisayarımı kullanıyorum... Öğrencinin görsel hafızasını güçlendirecek bir şeyler, resimler koyunca öğrencinin dikkatini çekebiliyorsunuz. Mesela kimonoyu yazıyla anlatmak yerine, yanında fotoğrafını da koyarak paylaşınca daha etkili oluyor. Her ders için en az 20 slaytlık PowerPoint sunumlar hazırlıyorum. Hem renkli ve hareketli şeylerin olması öğrencileri mutlu ediyor ve beni de mutlu ediyor. Derste aktiflik kazanmalarını sağlıyor. Ben daha çok öğrencilerin aktif olmasını sağlıyorum. Mesela 40 dakikalık dersin 20 dakikasında dil bilgisi anlatırken 20 dakikasında da öğrencilere slayt üzerinden-her öğrenciyi derse dahil edecek şekilde- uygulamalar yapıyorum. Öğrenci her an bana da soru gelebilir diye hazırlıklı oluyor. Sınıf listesini elime alıp da tek tek kaldırmıyorum. Karma bir şekilde gidiyorum.*

Derslerde kullandığınız öğretim yöntem ve teknikleri hakkında kısaca bilgi verir misiniz?" sorusu sonucu elde edilen bulgularla, öğretmenlerin derslerinde çoğunlukla direkt metot, çeviri metodu kullanıldığı görülmektedir. Bunun yanında, görsel-işitsel materyallere ağırlık verildiği ve böylece sunuş yoluyla öğretim yöntemini sıklıkla tercih ettikleri söylenebilir.

4.2.2. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgileri

Görüşme sorusunun ikinci sorusunda bulunan *"Kullandığınız öğretim yöntemlerini hangi öğretim teknolojileri ile desteklemeyi tercih ediyorsunuz? Tercih etme sebepleriniz nelerdir?"* sorusuna verilen cevaplardan edinilen bulgular aşağıda verilmiştir.

- K1, bir ortaöğretim kurumunda ders verdiği için kurum tarafından sunulan standart öğretim materyallerine sahiptir. K1, öğrenci yaş grubu, öğrencilerin tavırları ve öğrenci yorumlarını önemsemekle birlikte, derste kullandığı öğretim teknolojilerini bu değişkenlere uygun olarak kullanmaya çalışmaktadır.

K1: **"***Bizim okulumuzda dijital ekranlar var. Bilgisayarlar var. Epey kullanışlı bilgisayarlar, o yüzden daha çok onları kullanıyoruz. Nadiren telefon uygulamamızdan oyun oynatabiliyoruz. Ama onun dışında ders anlatırken akıllı ekranı tercih ediyoruz. Kanji gibi uygulamalı biraz daha el becerisine dayanan derslerde öğrencileri de tahtaya kaldırarak da çalıştırıyoruz ama daha çok dijital ekran üzerinden harfleri göstererek örnek cümlelerle görsellerle destekleyerek ders anlatıyoruz."*

A: *Hocam peki akıllı tahtayı kullanmadığınız bir ders var mıdır?*

K1: *Onu Kaiwa'da (konuşma dersi) kullanmıyorum. Bir konu geçiyor mesela, bir yer adı geçiyor, onu mesela göstermek istiyorum internetten. İlgilerini de çekiyor. İmkân varken öğrenciler görsün istiyorum. Normalde Sakubun'u (yazma dersi) kitaptan işliyoruz ama Kaiwa'da kitap kullanmıyorum. O yüzden görsel hani akılda kalacağını düşündüğüm öğeleri göstermek için kullanıyorum.*

A: Hocam peki bunları tercih etme sebebiniz nedir? Bu teknolojileri kullandığınız anda öğrencilerde ne gibi değişiklik oluyor? Siz bir öğretmen olarak bunları görerek bu öğretim teknolojilerini neden tercih ediyorsunuz, biraz bahsedebilir misiniz?

K1: Mesela bunu denedim. Normalde slayt ve ekran üzerinden anlatıyordum. Bizim ara tatillerde de tekrar dersimiz olmuştu. O derslerde slayt hazırlamadan ders verdim. Bu sefer öğrencilerde daha fazla dikkat kaybı oldu, ben tahtaya yazıyorum. Zaten çocuklar biliyorsunuz o zamanlarda ekran bağımlılığı çok fazla vardı. Yani çok fazla bağımlılık sorunu ve odaklanma sorunu var çocuklarda gerçekten. Öyle olunca çocuk şey dedi, slayt olunca hızlı hızlı geçiyor. Sadece ona bakıyoruz gibi kendisi söyledi. Slayt olmayacağını bundan sonra anladım. Okulda böyle bir imkân olması, güzel bir şey.

- K2, Kanji yazı derslerinde çizim tabletini tercih etmektedir. Tercih etme sebebi olarak ise; öğrencilerin daha rahat görebilmesi ve Kanji yazım sırasını doğru gösterebilmek. Çizim kaleminin fonksiyonel olarak daha kullanışlı olduğunu da sebepleriyle birlikte açıklamaktadır. Azalan ders saati ile alıştırma yapacak zamanın olmadığının farkında olması sebebiyle, öğrencilere MS Teams üzerinden paylaşım yapmaktadır.

K2: "*Açıkçası çok fazla teknoloji kullandığımı söyleyemem. Powerpoint kullanıyorum. Kanji derslerinde çizim tableti de kullanmaya başladım. Çok işime yarıyor. Çizim tabletini bilgisayara bağlıyorum. Akıllı tahta olmadığı için yalnızca projeksiyon ile tahtaya yansıtabiliyoruz. Bu sebeple çizim tabletini bilgisayar ve projeksiyon sayesinde ekrana yansıtmış oluyoruz. Kalemle yazıyoruz ve tahtaya bu şekilde yansıyor. Öğrencilerin okumasını akıcı hâle getirmek amacıyla online ek dersler yapıyoruz. Bunu da Teams gibi online ders programlarını kullanarak sağlıyoruz. Çizim tabletini tercih etme sebebim, Kanji'nin çizim sırasını doğru olarak aktarmak. Ben tahtaya kendi elimle yazarken tüm öğrenciler o sırayı maalesef göremiyor. Ayrıca mürekkep sıkıntısı da yaşamıyoruz. Bazen Kanjilerde ortak kullanılan şeyleri farklı renklerle yazmak gerekiyor. Kalem bitmiş oluyor, renk bulamıyorsunuz. Çizim tablette ise dijital olarak renk değiştirebiliyoruz, mürekkep bitme problemi yok. Böylelikle ders daha verimli geçiyor. Kanji dersi haftada 4 saatten 2*

saate indiği için ders süresi azaldı, öğretmemiz gereken içerikte değişiklik olmadı. Dolayısıyla, alıştırma yapmaya çok fazla fırsatımız olmuyor. Ben de öğrencilere çalışma kâğıdı göndermeye çalışıyorum. Materyal paylaşımı ve öğrencilerle haberleşme konularında Teams kullanıyoruz. Teams çok faydalı oluyor. Öğrencilere belgeleri Word ve PDF formatında gönderiyoruz. Japonca derslerinde Jamboard kullanıyoruz. Google Drive üzerinden bunları başka hocalarla da paylaşıyoruz."

-K3, özellikle Kanji derslerinde kullandığı öğretim teknolojilerinden bahsetmektedir. Öğrencilerin yazım alıştırmaları yapmalarını sağlamak ve görsel öğretime destek sağlamak amacıyla öğretim teknolojilerinden yararlandığı söylenebilir. Öğrencilerin Japonca dersini almaları için geçerli sebepler oluşturmak, öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmak ve dersi daha aktif hale getirmek amacıyla öğretim teknolojilerini kullanarak, derste konuları pekiştirmelerine katkı sunan etkenlerden birinin de teknoloji olduğunu ifade etmektedir.

K3: "*Örnek vermek gerekirse lisans dersi aldığım zamanlarda, Kanji / kaligrafi dersi aldığım zaman kurşun kalem ve kareli kâğıt kullanıyorduk. Ben de bu şekilde kullandırıyorum. Kırmızı kalem ve silgi yasak. Ben de bu tekniği kullanıyorum, fırça yöntemi gibi oluyor. Kaligrafi kulübü kurdum, bu şekilde yazdırıyorum. Özellikle kültür dersinde bilgisayar, internet, fotoğraf, projeksiyon ve yansı kullanıyoruz. Akıllı tahta da kullandığımız oluyor. Youtube, Pinterest, Canva, NHK, Google Arts ve Kanjilerin yazımı için kullandığım birkaç Japon site var. Öncelikle ben o yaştayken nasıl bu dersi almak isterdim diye düşünüyorum ve bu sebeple teknoloji kullanmaya karar verdim. Çocukların hoşuna gidecek ve aynı zamanda akıllarında kalacak yöntemler olduğu için teknolojiyi kullanıyorum. Yazı dersleri dışında ödev dahi vermiyorum."*

- K4, öğrencilerin kitaplarını iyi görebilmesi ve dinleme alıştırmalarını gerçekleştirebilmek amacıyla öğretim teknolojilerinden yararlanmaktadır. Sınıfa eşit düzeyde sesini ulaştırabilmek ve öğrencilerin de eşit ölçüde duymasını sağlamak için portatif mikrofon kullandığından bahsetmektedir. Ayrıca, öğretmenin verimli bir şekilde ders anlatmasını etkileyecek nitelikte bir araç olduğu da anlaşılmaktadır.

K4: **"***Birincisi her ders mutlaka projektör kullanıyorum, öğrencilerin elinde kitap olsa bile hem kendi kitaplarından hem de projektörlerinden takip ediyorlar. Onun dışında ses dosyalarını dinletmek için hoparlörü dinletiyorum. Mikrofonla ders anlatıyorum, öğrenciler sesimi daha iyi duyuyor ve ben de bağırmak zorunda kalmıyorum. Portatif bir mikrofon kullanıyorum. Ses dosyaları da dinleme pratiği bakımından fayda sağlıyor. Mikrofon olmadığı zaman bir süre sonra bağırmak zorunda kalıyorum ve bir süre sonra yoruluyorum. Mikrofon ile dersin verimini artırıyorum. Mikrofonum bozulduğu için iki hafta mikrofonsuz ders anlatmak zorunda kaldım ve çok yoruldum... Mikrofon da benim için çok önemli."*

- K4, öğretim materyallerine ulaşabilmek için teknolojiden yararlanmaktadır. Alan kaynaklarına, Google Play'den satın aldığı kitaplar ya da çevrimiçi platformlardan üzerinden erişerek, öğrencilere de projeksiyon vasıtasıyla göstermektedir. Öğretmen, kaynak kitapları öğrencilere göstermeden yayınevi izni aldığını ifade etmektedir.

K4: *"Google Play'den kitapları kullanıyorum. Öncesinde yayınevlerinden izin alıyorum. Projektör araçlığıyla Japonya'daki dil okullarının kitaplarını projektöre yansıtıyorum, öncesinde izin alıyorum. Kesinlikle Google Drive uygulamasını kullanıyorum. Bilgisayar, tablet ve TeamViewer uygulaması kullanıyorum. Sözlük yahut başka uygulamalar için öğrencilere tabletten TeamViewer üzerinden yansıtıyorum. Zoom ve Microsof Teams kullanıyorum."*

- K4, öğretim teknolojilerini kullanma sebebini hem öğrenciler açısından hem de kendi açısından değerlendirmektedir.

K4: *"Çok sık olmasa da birkaç kez Kahoot uygulamasını kullandım. Kitaplarda satırlar ufak yazılarla yazılıyor, öğrenciler için okumak zor oluyor. Tahtada daha rahat büyük şekilde okuyabiliyorlar ve dersi görsellerle destekleyebiliyorum. Öğretim teknolojilerini kullanmadığım anda öğretim yöntemlerini uygulamakta zorluk yaşıyorum ve eksiklik hissediyorum. Öncelikle kendi performansımı çok artırıyor. Aynı zamanda öğrencilerin*

anlama potansiyelini ve kavramasını önemli ölçüde artırıyor. Duyma engeli olan öğrenciler de oluyor, mikrofon onun için hayatî bir materyal. WhatsApp ve telefon ile internet de kullanıyorum..."

- K5, öğretmen olarak kullandığı öğretim teknolojileri ve sebeplerinden bahsetmiştir. Bu noktada, öğretim teknolojilerinin nispeten daha az kullanıldığı okuma dersinde öğrencilerin motivasyonunu etkilendiğinden bahsetmektedir.

K5: **"***Akıllı tahtaları kullanıyoruz, okulda tüm dersliklerimizde akıllı tahtamız var. Zaman zaman telefondaki uygulamalardan oyunlar oynuyoruz, onun dışında bilgisayarlar ve tabletleri kullanıyoruz. Youtube kullanıyoruz, Kahoot kullanıyoruz. Youtube uygulamasını dinleme materyallerini dinlemek için yahut herhangi bir kalıbın gerçek hayatta kullanılma şeklini dinletmek için kullanıyoruz. Öğretim teknolojilerini kullanmadığım bir ders yok. Elektrik kesintisi yahut sistemsel bir arızada daha önce işlediğimiz bir konuyu tekrar ediyor yahut öğrencilere oyun oynatıyorum. Öğrencilerin sıkılıp sıkılmaması ise konuya bağlı olarak değişiyor. Dilbilgisi dersleri daha akıcı geçerken okuma dersleri pek hoşlarına gitmiyor. Okuma derslerinde Minna no Nihongo'nun okuma kitabını okutuyorum. Öğrendiğimiz ünitenin okuma parçası oluyor. İlk önce öğrenciler kendisi okuyor, sonra grup hâlinde okuyup soruları tartışıyor ve soruları çözüyoruz. İlk dönem N5, ikinci dönem N4, ikinci sene de N3'e getirme hedefimiz olduğu için hızlı ilerlemek zorundayız. Konuları tahtadan anlatmayı sevmiyorum, zaman kaybı da çok oluyor. Bu sebeple hızlı hızlı slaytlar hazırlayıp örnekler koyuyorum. Görseller, espriler ve başkaca materyaller de öğrencilerin ilgisini çekiyor; aynı zamanda daha hızlı ilerliyorum. Tahtada 1 saatte anlatacağım konuyu bu sayede 20 saatte daha eğlenceli şekilde anlatıyorum."*

- K6, bir yükseköğretim kurumunda ders vermektedir. Derslerde standart öğretim teknolojilerinden yararlandığını ve ders içeriklerine uygun teknolojilerinden yararlanma nedenlerini paylaşmaktadır.

K6: *"Dil kursu gibi dil öğretimi yapmadığım için oyun gibi öğretim teknolojilerinden çok faydalanmıyorum. Powerpoint ve Teams kullanıyorum, projeksiyon kullanıyorum. Ödev verme konusunda en elverişli ders dilbilgisi dersi. Dersler yüz yüze olsa dahi kâğıt israfı olmaması adına online ödev veriyorum. Microsoft Office programı üzerinden ödev veriyorum. Soruları kaç kişi doğru yapmış, kaç kişi yanlış yapmış, en çok doğru ve yanlış yapılan soruların grafiklerini inceliyorum. Çok fazla yanlış yapılan soruların üzerinde duruyorum. Böylelikle daha verimli ve hızlı şekilde ilerleyebiliyoruz. Ödevi sadece online üzerinden değil kitaptan da veriyorum. Öğrenciler de ödevi yapıp fotokopisini bana veriyor. Videoları ise Dil Edinimi derslerinde kullanıyorum. Derslerden önce bilgisayarıma indirip öğrencilere izletiyorum. Bazen kullanılan kalıpları açıklamak için sadece bu amaca hizmet eden birçok internet sitesinden faydalanıyorum. İlk önce sunumlar üzerinden daha basit şeylerden başlayıp daha sonra kitaptaki kalıplara geçiyoruz. Her derse bilgisayara götürüyorum. Çok nadiren Youtube kullanıyorum."*

- K7, özel bir dernekte eğitim vermektedir. Az ders saati ve öğrencilerin Japoncayı daha çok hobi odaklı öğrenmesi nedeniyle, derslerinde kullandığı öğretim teknolojilerini de buna göre belirlemeye çalışmaktadır.

K7: *"Neredeyse tamamen slayt üzerinden işliyorum. Tüm kelimeleri de görseller üzerinden anlatmaya çalışıyorum. Slaytı bilgisayardan televizyona bağlıyor ve o şekilde ders işliyorum. Nadiren tahtayı da kullanıyorum. Bazen öğrencilere fotokopi de veriyorum. Minna no Nihongo kitabımız da var, kitabı daha çok ödev şeklinde kullanıyorum. Derste öğretmeye çok önem veriyorum. Haftada bir gün 2 saat ders veriyorum, maalesef çok az. Ama daha fazla olsa da herkesin işi olduğu için toplanmaları da zor olur diye düşünüyorum. Hep A1 ve A2 seviyesinde ders veriyorum. En genç öğretmen ben olduğum için düşük seviyeleri genelde ben üstleniyorum. En ilerideki sınıfım sekizinci ünitede. Belli bir kısımdan sonra başka hocaya devrediyorum. En fazla on üçüncü üniteye kadar gidebildim. Yazın tatilleri olduğu için sınıf mevcudu maalesef çok azalıyor. Kahoot gibi uygulamaları kullandığım oldu.Sadece 13-18 yaş arası öğrencilerden oluşan bir sınıfım için kullanmıştım. Kanji için Quizlet'i öğrencilere çok öneriyorum ama maalesef zaman olmadığı için derslerde kullanamıyorum. Youtube'u yalnızca 7 yaşındaki bir öğrencim için kullanıyorum. Şarkılar*

ile kelime öğretme metodunu kullanıyorum. Online derslerde ise Zoom uygulamasını kullanıyorum."

- K8, kamu statüsünde geçen bir kurs merkezinde öğretmenlik yapmaktadır. Öğretmenin, öğretim teknolojilerini kullanmasını etkileyen unsurlar; kurum özelliği ve öğrencilerin Japonca öğrenme amaçları olarak görülmektedir. Bu unsurlar, öğretmenin kullanmak istediği öğretim teknolojilerini kullanamama veya kullandığı öğretim teknolojilerini etkin bir şekilde kullanamama durumuna sebebiyet vermektedir.

K8: *"Tahtam akıllı tahta değil, normal beyaz tahta. Bilgisayar ve internet kullanıyorum. Özellikle telaffuz gibi hususlarda internetten video ve ses kaydı dinletiyorum. Öğretmen-öğrenci diyalogları dinletiyorum. Öğrenciler Hiraganada zorlandıkları için Romaji kullanarak öğrencilere telefon, bilgisayar gibi teknoloji aletlerinden ses kaydı ve videolar açıyorum. Kamuda teknoloji olanakları sınırlı olduğu için kendi getirdiğim teknoloji ekipmanlarını kullanıyorum. Gelen grup, evde çalışmadan geldiği için derslerde tekrar yapmak durumunda kalıyorum. Daha sonra da yeni konuya giriş yapıyorum. Derse gelmeyenler de var, 16 öğrenciden 5 tanesi Hiragana alfabesi okuyamıyor. Teknoloji ekipmanının eksikliği ve öğrencilerin ders öncesi hazırlık yapmaması, dersin verimini olumsuz olarak etkiliyor. Derse gelip kitabı takip eden ve benim verdiğim çalışma materyallerini kullanan öğrenciler genellikle başarılı olup sertifika programını başarıyla tamamlıyor. Derslerimiz konuşma odaklı interaktif şekilde oluyor. Japonca öğretirken Quizlet, Youtube da kullanıyorum. İrodori kitabını da Japonca öğretiminde kullanıyorum."*

- K9, bir yükseköğretim kurumunda ders vermektedir. Öğretmenin, öğretim teknolojilerini belirleyebilme sebebini net bir şekilde açıkladığı görülmektedir. Öğretmen, öğrencilerin seviyelerine uygun olarak öğretim teknolojilerini seçmekte, ders içi ve ders dışında öğrencilerin, dahası Japonca öğrenen kişilere de dijital içerikler üretmeye çalışmaktadır.

K9: **"***Biz normalde yabancı diller bölümü altında Japonca dersini İngilizce, Almanca ve Fransızca bölümlerine veriyoruz. Bizim öğrencilerimiz, seçmeli ders olarak Japoncayı seçen*

yabancı dil öğrencileri oluyor. Kendi sınıflarında Japonca dersi anlattığımız için bir yandan akıllı tahta kullanıyor, dersin içeriğine göre video da izletiyoruz. 3. ve 4. Sınıfta artık kitaptan ziyade Japonca kültürü öğrettiğimiz için daha çok teknoloji kullanıyoruz. Bu teknolojileri tercih etme sebebim, öğrencilere somut bir şey göstermek ve öğrencilere bu dilin yansımasını sağlamak için, öğrencilerin daha iyi öğrenebilmesi içindir. Zira yalnızca kitaptan gidince öğrenciyi sınırlamış oluyorsunuz. Bazı uygulamalar var, soru cevap şeklinde. O uygulamaları da kullanıyorum. Bir de Japonca Youtube kanalım var. Dizi / film kesitleri göstererek öğrencilere bu şekilde kullanmalarını söylüyorsunuz. Kanalın amacı, sıfırdan Japonca öğrenmeye çalışanlara Japonca öğretmektedir. Ancak çalıştığım kurumda yalnızca Marugoto'yu kullanıyorum, yalnızca bu kitabı takip ediyorum; bu sebeple kanalımdaki videoları çok sınırlı olarak kullanabiliyorum. Fiil çekimleri kapsamında da bu videoları kullanabiliyorum. Ancak bu dönem içerisinde bunu toplam 2 yahut 3 defa yapabiliyoruz."

- K10, kamu bünyesinde yer alan bir kurumda çalışmaktadır. Öğretmen, farklı eğitim merkezlerinde farklı gruplara eğitim vermektedir. Kuruma bağlı olarak yaşanan teknolojik imkanların kısıtlı olması nedeniyle, derslerinde belirttiği standart öğretim teknolojilerini kullanmaktadır.

K10: **"***21. yüzyılda olduğumuzdan çağımızın gerektirdiği tüm teknolojik ekipmanlarını kurumun imkânları dâhilinde kullanmaya çalışıyoruz. Bilgisayar, hoparlör, projeksiyon ve projeksiyon perdesi kullanıyoruz. Bunlardan birisi bile eksik olursa özellikle genç neslin odaklanma problemi yaşadığını görüyoruz. Zihinde görsel olarak kalacak şekilde ders anlattığımızda daha verimli oluyor, sadece kitabı kullanmak yerine interneti kullanmak da bizim için olmazsa olmaz bir durum. Öğrencimiz, kitapta bahsedilen bir yemek malzemesi yahut Japonya'daki bir yeri internet üzerinden görmek istiyor. Kurum kültürü, maalesef yeterli standartları sağlamakta güçlük yaşıyor. Bazı eğitim merkezlerinde donanım eksikliği yaşamıyoruz, ancak bazı eğitim merkezlerinde internet dâhil bu teknolojileri bulmakta birçok sorun yaşıyoruz... Bazı yerlerde de donanım eksikliği olmamasına rağmen bu donanımı kullanma konusunda bazı sorunlar olabilmektedir. Bu sorunların çözülmesi de aynı sebepten ötürü zaman alıyor. Ekipmanların eksik olması dersi anlatmamı kesinlikle*

olumsuz olarak etkiliyor. Aynı zamanda öğretim teknolojilerini geliştirme ve gerçekleştirmede de sıkıntı yaşıyoruz. Kurumdaki bilgisayarlar tamamen kurum malı ve barkotlu. Bazı programlar yüklü, biz bu programları kaldıramıyoruz yahut durduramıyoruz. Bu sebeple birtakım programları kullanamıyoruz. Klavye, Japonca klavyeyi desteklemiyor. Japonca klavye yüklesek dahi kullanamıyoruz... Bu sebeple kendim inisiyatif alarak bilgisayar, hoparlör gibi ekipmanları kendim götürmek zorunda kalabiliyorum."

-K11, ortaöğretim düzeyindeki bir devlet okulunda öğretmenlik yapmaktadır. Derslerin daha hızlı işleyebilmesi adına, belirlediği kısıtlı öğretim teknolojilerini kullanmaktadır.

K11: **"***Her sınıfta bilgisayar ve akıllı tahta var. Bu teknolojiler oldukça yeterli olduğu için başka bir şeye ihtiyaç duymuyorum. Online ders sırasında öğrencilerle zaten Zoom, Google Meet gibi uygulamalar kullanıyorum. Bunları tercih etme sebebim ise zamandan tasarruf ediyorum. Hem daha hızlı oluyor hem de öğrencilerin dikkatini çeşitli yazılar ve animasyonlarla daha çok çekebiliyorum. Bu sebeple akıllı tahta, benim için Japonca öğretiminde vazgeçilmezdir diyebilirim."*

- K12, özel kurs merkezinde öğretmenlik yapmaktadır. Yüz yüze ve çevrimiçi derslerinde kurum tarafından öğretim teknolojilerini destekleyecek nitelikte destek almamaktadır. Bu sebeple, zamansal olarak daha verimli ve anlaşılır içerikler çevrimiçi derslerinde daha faydalı olduğu için kendi hazırladığı belgeleri ve internet kaynaklarını kullanmaktadır.

K12: **"***Yüz yüze işlerken çok imkânımız yoktu. CD çalar kullanıyorduk, elimizdeki tek teknolojik alet, cızırdayan ses çıkaran bu CD çalardı. Bu sebeple kitap üzerinden devam ediyorduk. Online derslerde ise Powerpoint kullandım ancak verim alamadım. Ondan sonra PDF, Word dosyaları ve başka online kaynaklar hazırlamaya başladım. Haftada 8 saat Japonca ders veriyorum, PowerPoint'ler epey zamanımı alıyor. İleriki seviyelerde daha zor oluyor. Resimli bir şey anlatamıyorsunuz. Word ve PDF kullanma sebebim, doğrudan görebilecekleri bir kaynak olmasıdır. Daha net görebiliyorlar ve bana vakit olarak daha verimli oluyor. Ayrıca daha düzenli oluyor."*

- K13, kamu bünyesinde yer alan eğitim merkezlerinde öğretmenlik yapmaktadır. Öğrencilerin yaş aralığının epey geniş olması, öğrencilerin haftada kısıtlı saatlerde eğitim alması ve farklı amaçlarla Japonca öğrenen geniş bir kitleye eğitim vermesi nedeniyle öğretim teknolojilerinden yararlandığı söylenebilir.

K13: **"***Projeksiyonlardan yansılar kullanıyoruz. Canva, Kahoot, Quizlet gibi oyunlar tasarladığımız uygulamalar var. Youtube'u kullanıyorum. Instagram ve Twitter'ı derste değil, ders sonrası kullanıyoruz. Zoom, Discord ve WhatsApp'ı kullanıyoruz. Ödevlerin paylaşımı ve kontrolünde bu online mecraları kullanıyorum. 8 yaş- 60 yaş aralığı öğrencilerim var ve bu platformlar sayesinde herkesi aynı mecrada buluşturabiliyoruz. Çok faydalı ve işlevsel bir sistem olduğu için öğretim teknolojilerinden faydalanıyorum. Amacım, bütünleşik bir eğitim sunabilmek."*

- K14, özel bir eğitim merkezinde öğretmenlik yapmakta ve derslerini çevrimiçi olarak işlemektedir. Kurumun halihazırda sunduğu öğretim teknolojileri olanakları sebebiyle öğretmen, öğretim teknolojilerinden önemli ölçüde yararlanmaktadır. Derslerin sadece çevrimiçi işlenmesiyle yaşanan muhtemel dikkat dağınıklıklarını giderebilmek ve öğrencileri aktif olarak derse katabilmek için öğretim teknolojilerinden yararlanmaktadır.

K14: **"***Biz ilk olarak dersi Zoom uygulaması üzerinden işliyoruz. Kendi ürettiğimiz slaytları ekran paylaşımı yaparak dersi işliyoruz. Wordwall şeklinde çarkıfelek, sütunları birleştirme, yerleştirme gibi etkinlikler yaptığımız bir uygulamamız var. Öğrenciler konuşuyor ve gerekli yerleştirmeleri aktif olarak sadece ben yapıyorum. Bamboozle isimli bir uygulama var, bu uygulamadan ise Japoncadan Türkçeye ve Türkçeden Japoncaya kelime çevirileri yapıyoruz. Öğrencilere grupta ayırma şeklinde bir yöntem de uyguluyorum. Bu şekilde rekabet de oluyor ve daha verimli bir ders oluyor. Kahoot uygulamasını ise oyun hazırlayıp öğrencilere kart okutarak oyun oynatıyorum. Burada da öğrenciler, verdikleri cevaplara göre sıralamaya giriyor. Quizlet'i de kullanıyorum. Bir öğrenci ek çalışma hazırlayıp herkese gönderiyor, genellikle öğrendiğimiz kelimeler üzerinden bir çalışma oluyor. Her hafta sırayla birisine yaptırarak bu çalışmaları ortak kullanıyoruz. Bu uygulamaları kullanmaya*

çok gerek duymuyorum çünkü öğretip birden fazla tekrar yaptırıyorum. Kahoot'u ise dil bilgisi, kelime gibi o haftanın tekrarını yapmak için kullanıyorum. Ayrıca öğrenciler de rekabete dahil oldukları için öğrenciler aktif oluyor. Bir yandan da öğrencilerin zayıf kaldığı konularda çok kısıtlı bir zamanda kısa sürede bir tekrar yapabiliyorum. Diğer uygulamaları da yine öğrenciler aktif olarak derse katılsın, derste öğrendiklerimizi tekrar amacıyla kullanıyorum. Google Classroom uygulaması üzerinden ders notları, kelimeler ve sınavları gönderiyorum. Öğrencilerden de geri dönüş alıyorum. Öğrenciler, en çok Kahoot uygulamasını seviyorlar. Özellikle kültür ile alakalı Kahoot'ları tercih ediyorlar. Bamboozle'u da talep ediyorlar. Ancak Word Wall uygulamasına, kendileri çok fazla müdahale edemedikleri için çok rağbet göstermiyorlar. Öğrencilerin biraz dikkatini dağıldığını hissettiğimde Kahoot öneriyorum ve öğrenciler, adeta canlanıyor."

- K15, yükseköğretim kurumunda öğretmenlik yapmaktadır. Yüz yüze eğitimin aksine online eğitiminden daha memnun olduğunu söylemektedir. Kurum tarafından sunulan çevrimiçi platformlardan, kendi öğretim yöntemlerine uygun olan öğretim teknolojisini tercih ettiğini, öğrencileri uygulama oyunları ile derse katarak daha eğlenceli bir ders ortamı yaratmaya çalıştığını belirtmiştir.

K15: ***"****Daha çok yukarıda bahsettiğim altyapı olan Teams ve BigBlueButton platformlarını kullanıyorum. Ben Teams'i, beyaz tahtası daha uygun olduğu için daha çok tercih ediyorum. Öğrenciler, aktif katılabiliyor. Öğrenciler, seslerini kullanabiliyor ve derse katılabiliyor yahut çekinen öğrenciler de hiç konuşmadan yazmalara aktif olarak katılabiliyorlar. Kahoot kullanıyorum ve öğrencilerin yaşı kaç olursa olsun Kahoot ile oynadığımız oyunlara ilgi gösteriyorlar. Her fakülteye ait sınıflarda en fazla 6-7, 10 yahut 20 öğrencim oluyor ve genellikle toplamda gruplarda yer alan öğrencilerin toplam sayısı, 50'yi bulmuyor. Bu sebeple Kahoot'u daha aktif kullanabiliyorum. İngilizce Öğretmenliğinde haftada 2 saat, İİBF'de 4 saat ve Turizm Fakültesi'nde 3 saat Japonca dersi oluyor. Mühendislik ve Tıp Fakültesi de Japonca için talepte bulundu ancak öğretmen yokluğundan maalesef dersi açamadık. İlgili öğrenciler olunca dersler ve bu aktiviteler daha keyifli oluyor. Yüz yüze eğitimde sınıflarda yeterli ekipmanlar olmayabiliyor; örneğin projeksiyon bozulabiliyor, ses sisteminde sorun olabiliyor. Ancak online platformda her şey elimizin altında olduğu için*

ses ve görüntü kısmında hiçbir problem yaşamıyoruz. Zamandan tasarruf ediyoruz, fizikî güç harcamadan kolaylıkla dersimizi yapabiliyoruz."

- K16, yükseköğretim kurumunda öğretmenlik yapmaktadır. Halihazırda çevrimiçi dersler vermektedir. İlk çevrimiçi derslerini vermeye başladığı zamanlarda, öğretim teknolojilerinin derslerine adapte etmede zorlandığını ifade etmektedir. Öğretim teknolojilerini, hızlı olduğu ve zaman kazandırdığı için kullanmayı tercih etmektedir.

K16: **"***Düşünüyorum da ben de tahta kullanan bir öğretmendim, kâğıt ödevi verirdim hep. Fakat şimdi Microsoft Forms üzerinden hazırlıyorum. Nasıl entegre edebilirim diye kafa yordum. Mesela ödevlerde ve quizlerde daha çok boşluk doldurma ve seçenek ile ilerlemeye çalışıyorum. Mesela nichiyoubi yazıyor ve onu romaji okunuşuyla eşleştirmelerini istiyorum. Daha hızlı feedback verebiliyorum ve kâğıttan tasarruf oluyor. Kendi zamanımda Japonca çalışırken kâğıt ve kalem en iyi arkadaşımızdı ama şimdi öyle değil. Benim kendi çocuğum matematik çalışırken bile tablet üzerinden işlemlerini tamamlıyor. Biz de öğretmenler olarak işi o tarafa çekiyoruz. Mesela aplikasyon ile öğrenmeyi çok seviyorlar özellikleDualingo'yu. Artık eski derin öğrenme teknikleri öğrenciler için cazip değil. Biz de bir noktada kendimizi değiştirmeliyiz. Ben çok fazla ödev veririm. Her hafta veririm, mesela kore-sore ve are kullanımlarıyla alakalı öğrenci hata yapmış. Hemen feedback'ini görebiliyor çünkü Forms'a cevap anahtarını yüklüyorum ve öğrenci oradan hepsini kontroledebiliyor. Elbette yapay zekanın karanlık tarafları diyebilirim, bir noktayı bile koymamışsa yanlış olarak gözükebiliyor. Pandemi zamanında ekrana adapte olup programı anlamaya veöğrenmeye çalışıyorduk. Youtube'dan girip video izleyerek öğrenmeye çalışıyorduk çünkü okulda kimse bize bunu öğretmemişti. Aslında ne kadar hayatı kolaylaştıran bir şey olduğunu kullandıkça anlıyorsun. Teknoloji hem ders sonrasından iş yükünüzü azaltma mesela Excel ile sınıf ortalamasını hesaplama veya derste öğrenciye derste daha fazla görselsunma-PowerPoint gibi."*

"Kullandığınız öğretim yöntemlerini hangi öğretim teknolojileri ile desteklemeyi tercih ediyorsunuz? Tercih etme sebepleriniz nelerdir? sorusu, öğretmenleri genel olarak düşündürmüş olup öğretmenlerin, kullandıkları öğretim yöntemleri ve öğretim teknolojileri

arasındaki ilişkiye uygun cevaplar vermekte oldukları ve kullandıkları öğretim yöntemlerini neden tercih ettikleri hususunda belirsizlikler yaşadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar sonucu elde edilen bulgulara göre, tercih ettikleri öğretim teknolojileri aşağıdaki şekilde sıralanabilir.

Çevrimiçi Derslerde Kullanılan Platformlar:

- Zoom, MS Teams, Google Meet, BigBlueButton, Moodle

Derslerde Kullanılan Öğretim Teknolojileri:

- Akıllı Tahta, Projeksiyon, Bilgisayar, MS PowerPoint, Canva, MS Word, Çizim Tableti, Youtube, Kahoot, Quizlet, Wordwall, Bamboozle, Google Classroom, Google Forms, Google Drive, Google Jamboard, TeamViever.

Ders Sonrasında Kullanılan Öğretim Teknolojileri:

- Google Classroom, Google Forms, Quizlet, MS Excel, Instagram, Twitter, Discord, WhatsApp.

Öğretmenlerin bu öğretim teknolojilerini kullanmayı tercih etmelerinin başlıca sebepleri; öğrencinin odaklanmasını sağlamak, öğrenme ortamını oyunlaştırarak dersi daha keyifli hale getirmek, öğrencinin ders esnasında daha iyi görmesini ve okumasını sağlamak, öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmak, alıştırma yapmalarını kolaylaştırmak, sınıfı kontrol edebilmek olarak ifade edilebilir.

4.2.3. Teknolojik Pedagojik Bilgileri

Görüşme sorusunun üçüncü sorusunda bulunan *"Öğretim teknolojilerini kullanırken sınıf yönetiminizi nasıl sağlıyorsunuz?"* sorusuna verilen cevaplardan edinilen bulgular aşağıda verilmiştir.

- K1, ortaöğretim kurumunda öğretmenlik yapmaktadır. Öğrencilerin yaş grubunun, öğretim teknolojilerini kullanırken sınıf yönetimini etkileyen en önemli etkenlerden birisi olduğunu ve yeri geldiğinde öğrencilerin dikkatini çekmek için öğretim teknolojilerini kullandığını belirtmektedir.

K1: *"...Derse katıyorum bir şekilde ama bunun olmaması, derse pür dikkat kesildiği anlamına da geliyor. Bazen tabii diyaloglar oluyor falan. Onları kişisel olarak tek tek uyarmak gerekiyor. Biraz da dersi hareketli işlemek, dersi ekrana kaydırmak, sadece ekran değil de ders anlatılan yere, sahneye kürsüye dikkati kaydırmak gerekiyor bir şekilde... Zaten öğrencilerin yerleri göz numarasına göre değil de, göremeyen öğrenci en öne oturuyor. Ses ayarı çoğu zaman ortalama duyulabilecek şekilde oluyor. Ayarlıyorum onu. Ekranın ortasında durmuyorum tabii ki. Onun dışında konuşan varsa konuşmaması için uyarıyorum. O şekilde takip etmesini sağlıyorum."*

- K2, yükseköğretim kurumunda öğretmenlik yapmaktadır. Öğretim teknolojilerini kullanırken, öğretim yöntemlerini belirleyerek ilerlemesi öğrencilerin derse konsantre olmasını sağlamaktadır.

K2: *"Sınıf yönetimi konusunda bugüne kadar bir sorunum olmadı. Öğrencinin dikkatini konuya çekebildiğiniz zaman sınıf yönetimi konusunda bir sorun yaşamıyorsunuz. Slaytlarda çok fazla görsel kullanıyorum. Görseller, videolar sayesinde öğrencinin dikkatini derse çekebiliyoruz. Öğrenciyi uyanık tutmaya çalışıyorum, herkese karışık sırada soru sormaya çalışıyorum. Eskiden dil laboratuvarlarında Kanji kartları, televizyonlar vardı. Orada da*

öğrencilere çalışma yaptırdık. SuperLab diye bir yazılım (sunum programı) kullanmıştım. Kanji kartlarında olduğu gibi kartlar hazırlayıp onları karışık şekilde öğrencilere sunabiliyoruz. Aynı sırayla yapıldığı zaman öğrenciler ezber yapıp hiç çalışmayabiliyor. Karışık şekilde soru sorma, dikkat ve ilgiyi toplama konusunda daha faydalı oluyor."

- K3, özel ortaöğretim kurumunda öğretmenlik yapmaktadır. Öğretmen, yüz yüze dersler vermekle birlikte, kurumda yaşanan teknik sorunların fazla olduğundan bahsetmektedir. Kurumda kullanabildiği öğretim teknolojileri sayısı az olduğu için, öğretim teknolojilerini kullanırken sınıf yönetimi sağlamasında somut sorunlar yaşandığı söylenemez. Öğrencilerin yaş özelliğinin sınıf yönetimini etkilediği söylenebilir.

K3: *"İnterneti kullanıyor olmak, durumu biraz aksatabiliyor. İnternetin kesilmesi ve yavaşlaması, dersi etkiliyor. 7. ve 8. Sınıf öğrencisinin keyfi yerinde değilse psikolojik durumu sebebiyle ders ne kadar eğlenceli olsa da derse katılmıyor. Yaşadığım en büyük sıkıntı ise okuldaki bilgisayarlarda Japonca klavye olmamasıydı. Bu sebeple kendi bilgisayarımı getirerek onu kullanıyorum. Çoğu zaman sınıf yönetimini sağlamak zor oluyor, bana en büyük tecrübe katan nokta pandemiden sonra öğretmenliğe başlamış olmaktı diyebilirim. Zira öğrenciler genelde online derse alıştığı için bir anda sizden izin almadan tuvalete gidiyor yahut çantasından çubuk kraker çıkarıp yemeye başlıyor. Bunun sıkıntısını maalesef yaşıyoruz. Derste olduğumuz için sınıf düzenini bozmamak gerektiğini anlatmaya çalışıyorum ama bazen bunu sorguluyorlar..."*

- K4, kamuya bağlı bir eğitim merkezinde yetişkin (çoğunlukla üniversite öğrencilerine) grubuna ders vermektedir. Kendi belirlediği yaklaşımlar sebebiyle öğretim teknolojilerini kullanırken sınıf yönetimini daha rahat sağlayabilmektedir.

K4: *"Aynı anda hem göze hem de kulağa hitap ediyorum. Herkese hitap eden bütüncül bir yaklaşım tercih ediyorum. Bu sebeple sınıf yönetimini daha kolay sağlıyorum. Kitaptan*

teksirleri açıyorum ve daha fazla alıştırma yapma imkânı oluyor. Öğretim teknolojilerini kullandığım zaman hem göze hem kulağa hem beyne hitap ediyorum."

- K5, ortaöğretim kurumunda çalıştığı için öğrencilerin yaş grubu; öğretim yaklaşımlarını, ders materyallerini ve öğretim teknolojilerini etkilemektedir. Öğretmen, yaş grubunun ilgisini çekebilecek, daha dikkat çekici içerikler hazırlamaya çalışarak sınıf yönetimini sağlamaya çalışmaktadır. Öğretim teknolojilerini kullanırken sınıf yönetiminde zorlanmadığı söylenebilir.

K5: *"Ekran odaklı ilerlediğim için daha kolay sağlıyorum. Öğrenciler hep ekrana odaklılar, benim tahtaya yazı yazmamı yahut yazı silmemi beklemiyorlar. Slaytlarda canları bazen sıkılabiliyor ancak slaytlara eğlenceli materyaller koyunca dikkatleri sağlanmış oluyor. Kanji derslerinde ilgileri dağılmaya başlıyor ve konuşmaya başlıyorlar. Konuşan öğrenciye hemen ekranda yazılı yazıları okutma görevi veriyorum, böyle olunca öğrenciler konuşmayı kesiyorlar. Slayt olmayınca da canları sıkılıyor, slayt olmayınca neden slayt yok diye soruyorlar. Buna alıştıkları için onlar için daha kolay oluyor. Biz tahtadan öğrendiğimiz için tahtadan da takip edebiliriz ama onlar yalnızca ekran ve slayta alışmış vaziyetteler. Hızlı hızlı yazmaya çalıştığım zaman bazen okunmuyor, benim yazımı okumalarındansa tahtada okunaklı ve düzgün bir şekilde yazılmış ekrana bakmaları daha yararlı oluyor. Sevilen anime karakterleri koyunca seviniyorlar, her ünitenin bir rengi oluyor ve bu renkler öğrencilerin ilgisini çekiyor. Bazen hocam bir sonraki ünitenin rengi pembe olsun diyorlar. Ben de onların dediklerine önem veriyorum. Onlara uygun materyaller seçince ve onların fikrini önemseyince sınıf yönetimi kolaylaşıyor.*

- K6'nın derslerinde kullandığı öğretim teknolojilerinin kısıtlı olduğu görülmektedir. Ders içeriklerine uygun olarak kullandığı öğretim teknolojilerini ders konularını işleyebilmek adına kullanmaktadır. Kullandığı öğretim teknolojilerinde, öğrencilerin üniversite öğrencisi (Japonca bölümünde) olması ve dersleri ciddiye almaları sebebiyle sorun yaşamadığını ifade etmektedir.

K6: *"Üniversite olduğu için öğrenciler daha ciddi. Bu sebeple sınıf yönetiminde bir sorun yaşamıyorum. Gramer ve alan dersleri çok ayrı. Gramer dersi, Japonca olduğu için öğrencilerin katılımıyla gerçekleşmesi gereken bir ders. Bu sebeple her öğrenciyi sırayla konuşturuyorum. Powerpoint ve Word dosyasında okuduğum kısımları not almalarını istiyorum ve onlara süre veriyorum. Ödev dâhilinde olmayan alıştırmalarda öğrenciler yaparken sınıfta geziniyorum ve öğrencilere bakıyorum. Hatta bu konuda öğrencilerden bir şikâyet gelmiş sınıfta çok geziyorum diye. Powerpoint hazırlarken bir süre sonra aynı materyalleri kullanıyoruz. Ancak her sene güncelleme yapmak gerekebiliyor. Dersten bir-iki gün öncesinden kontrol ediyorum ve hangi soruların gelebileceğini saptamaya çalışıyorum. Derse de potansiyel sorulara göre hazırlanıyorum. Kelimelere özellikle dikkat ediyorum. Öğrencilerin aklında genelde Türkçe kelimeler kalıyor. Powerpointte ben ince noktaları düşünüyorum, sıkıcı konuları görseller ve stickerlar ile destekliyorum."*

- K7, öğretim teknolojilerini kullanırken sınıf yönetimini sağlayabilmesinin en temel sebebinin sınıf mevcudunun az olmasına bağlamaktadır. Ayrıca, sınıf içerisinde öğrencilerin dikkatini çekebilecek içerikler hazırlayarak bütüncül bir yaklaşımla sınıf yönetimini sağlamaktadır.

K7: "*Benim avantajım, sınıfta az kişi olması. Sınıfı kontrol etmem çok daha kolay oluyor. Sunumu herkese hitap edecek şekilde ve eğlenceli hazırlamaya çalışıyorum. Fotoğraf ve videolar kullanıyorum. İlgilerini çekecek şeyler yapmaya çalışıyorum, ilgisi dağılan olursa kişisel olarak soru sorup herkesi derse dâhil etmeye çalışıyorum. Bu şekilde sınıf yönetimini kolay bir şekilde sağlıyorum."*

- K8, öğretim teknolojilerini kullanırken görsel teknolojilerden yaralanmanın sınıf yönetimini kolaylaştırdığını ifade etmektedir.

K8: *"Görsel teknolojilerinden yararlanıyorum. Çünkü öğrencilerin daha çok dikkatini çekiyor ve öğrencilerin odaklanmasını kolaylaştırıyor."*

- K9, öğrenci mevcudunun az olmasının sınıf yönetimini kolaylaştıran bir etken olduğunu ifade etmektedir.

K9: *"Bizim en kalabalık sınıfımız 14 kişi. Ancak derslerde ortalama 6-8 kişi arasında oluyor. Bu sebeple sınıf yönetimi ile alakalı çok sorun yaşamıyoruz. Öğrencileri bazen gruplara ayırıp etkinlik de yaptırıyorum, bu şekilde tüm öğrenciler de derse katılıyor..."*

- K10, tüm öğrencilerin derse aktif olarak katılmaya çalışmasını ve öğrenci dikkatini en üst düzeyde tutmaya çalışarak sınıf yönetimini sağlamaya çalışmaktadır. Sınıf içerisinde belirlediği öğretim yöntemleri ve öğretim materyalleri ile sınıf yönetimini desteklemeye çalışmaktadır.

K10: *"Öğretim teknolojilerini kullanmak, sınıf yönetimini sağlamayı kolaylaştırıyor. Eski yöntemlerden bir tanesi, sınıf içerisinde herkese eşit ölçüde alıştırma yaptırmak. Bu yöntemde donanım eksikliğinden dolayı sınıftaki herkesi aklımda tutmaya çalışıp bu kişi yaptı bu yapmadı diyordum, ya da not alıyordum. Bazen sınıfta rastgele bir kişiyi seçerken bazen direkt aklımdaki kişiyi söylüyordum. Sınıf içerisindeki alıştırmayı yapabilme derecesini de gözlemleyebiliyordum. Yeni yöntemde ise yaklaşık 2 senedir çark çeviriyorum. Sınıf çarkı yahut oyun çarkı denilen bu çarkta herkesin ismi var ve çarkı döndürdükten sonra rastgele bir isim çıkıyor ve o kişiden alıştırma yapmasını istiyorum. Kimse, hoca beni görmesin diye arkaya geçeyim demiyor. Aynı zamanda çarkın dönüp kime sıra geleceğinin bilinmemesi, öğrencilerin dersi daha dikkatli dinlemesini sağlıyor. Bazı alıştırmalarda ise çarkı çevirmektense eski yöntemdeki gibi belirli bir öğrenciyi seçerek onun alıştırma yapmasını istiyorum. Bu da öğrencinin daha önceki performansını nasıl geliştirdiğini görmemi sağlıyor. Bazı sorularda kimlerden nasıl cevap geleceğini merak ettiğim için spesifik bir isim söylüyorum. Bazen de konuşmak isteyenlere söz veriyor ve istekli olanları konuşturuyorum. Katılanlardan, kendi öğrendiklerini nasıl yorumladıklarını görüyorum. Son olarak kimi zaman da bazı kritik alıştırmalarda herkesten sırayla yanıt istiyorum. Dolayısıyla sadece yanıtlamak isteyenler değil herkes fikir beyan etmiş oluyor. Bireysel olarak kişinin öğrenmesini destekliyor."*

- K11, öğrenci özelliklerine uygun olarak tasarladığı öğretim materyallerini kullanmaktadır. Bu vesileyle, öğrencilerin dikkatini çekerek, sınıf yönetimini kolaylıkla sağladığını söylemektedir.

K11: *"Kullandığım materyaller, öğrencilerin ilgisini çektiği için sınıf yönetimi konusunda herhangi bir problem yaşamıyorum. Öğrenciler, materyallere odaklandığı için sınıf yönetimi daha kolay sağlanıyor. Öğrencilerin ilgisini daha fazla çekecek materyaller kullandığım için herhangi bir sorun yaşamıyorum."*

-K12, özel bir eğitim kurumunda ders vermektedir. Çevrimiçi derslerde sınıf kontrolü ve sınıf yönetiminin son derece zor olduğunu ifade etmektedir. Öğrencilerin daha genç gruplardan oluşması, öğrencinin derse katılımını olumsuz etkilemektedir. Bu sebeple, aktif katılımının olmadığı sanal bir sınıf ortamında, öğretmenin de sınıf yönetimini sağlayabilmesi için bir sebep olmadığı öğretmen tarafından açıklanmıştır.

K12: *"Açıkçası online derslerde kontrolün neredeyse imkânsız olduğunu söyleyebilirim. Zira 7-8 öğrencinin katıldığı derste yalnızca 1-2 öğrenci kamera ve ses açıyor. Bu sebeple çoğunun beni dinleyip dinlemediğinden dahi emin olamıyorum. Bazı öğrenciler hiç mikrofon açmıyor. Derste süre sınırı var, ancak ben bazen kendi inisiyatifimle kaybedilen zamanı dersin sonuna ekliyorum. Sınıf yönetimi kavramı olması için sınıf olması gerekiyor, online derslerde çoğu zaman sınıf havası da olmuyor. Öğrencinin orada kendisi yok, sadece adı var. Bu sebeple sınıf yönetimi neredeyse imkânsız oluyor. Yüz yüzdedeyken öğrencinin yüzüne bakarak dahi anlayıp anlamadıklarını anlıyordum. Ancak online derslerde maalesef bu konuya ilişkin hiçbir fikrim olmuyor. Zaman kısıtlaması olduğu için çoğu zaman anlatıp geçmek zorunda kalıyorum. Öğrencilerin tamamı kamera ve ses açsa daha iyi bir sınıf ortamı sağlayabiliriz. Mesela yüz yüze başladığımız sonra online derse geçtiğimiz bir grup vardı. Oradaki öğrenciler yaşça daha büyük olduğu için kamera ve ses açıyorlardı, ben de sınıf yönetiminde çok zorluk yaşamıyordum. Online derse ilk geçtiğim zamanlarda grameri İngilizce anlatan kaynaklar bulabiliyordum, bazı uygulamalar buldum ancak bu uygulamalar çok kullanışlı değildi. Türkçe uygulamalar da yaşça büyük öğrenciler için*

kullanması daha zor olabiliyor. Bazı öğrenciler Iphone, bazı öğrenciler Android işletim sistemi kullanıyor ve tüm öğrenciler için uygun olmuyor. Tüm öğrencilere hitap eden, tüm hepsinin kullanabileceği bir uygulama bulmak zor."

-K13, kamu bünyesinde yer alan bir kurumunda öğretmenlik yapmaktadır. Görüşme yapıldığı zamanlarda çevrimiçi ders vermektedir. Derslerinde Microsoft Teams uygulamasını kullanmakta olduğu ve sınıf içerisinde yaptığı alıştırmalar sırasında sınıf yönetimine ihtiyaç duyduğu görülmektedir. Öğrencilerin üst sınıflarından (senpai) olan öğrencileri, Teams üzerinden oluşturduğu odalara koyarak sınıf yönetimini sağladığını ifade etmektedir.

K13: *"Sınıfları odalara ayırıp başlarına Senpai koyuyorum ve bu şekilde sınıf yönetimini sağlamak daha kolay oluyor."*

- K14, çevrimiçi ders vermektedir. Ekranda öğrencilerin davranışlarını gözlemleyerek, öğretim teknolojilerinin kullanımını ayarlayabilmektedir. Öğretim teknolojilerinin kullanım süresinin öğrencileri nasıl etkilediğini gözlemlemektedir. Öğrencinin derse aktif katılım sağlıyor olması, sınıf yönetimini kolaylaştırmaktadır.

K14: "*Öğrenciler, durağanlaştığında hemen eğlenceli bir uygulama açıyorum ve böylelikle herkesin derslere aktif katılımını sağlıyorum. Bu şekilde tekrar da yapmış oluyoruz. Kahoot'un da soruları fazla olduğunda bir süre daha pasif hâle geçiyorlar. Soru cevaplama süresi, 40 saniye olduğu için çabuk cevaplayan öğrenciler sıkılabiliyorlar. Bu sebeple Kahoot'ta 10 - 15 sorudan fazla soru sormamayı tercih ediyorum. Ayrıca 40 saniyelik süre de kısaltılabilir. Bu şekilde olursa sınıf yönetimi de çok kolay olur diye düşünüyorum."*

- K15, çevrimiçi ders vermektedir. Kullandığı öğretim yöntemlerini derse entegre ederek sınıf yönetimini sağladığı söylenebilir.

K15: *"Öğrenci, dil bilgisi açıklamasında pasif kalıyor. Ben konuyu anlattıktan sonra ilk önce soru-cevap şeklinde öğrencilere kullandırıyorum. En son aşamada konuşma kısmında kendimi tamamen soyutlayıp öğrencilerin kendi arasında konuşmasını talep ediyorum. Daha sonra öğrencilerin kullandığı kalıpların doğru hâllerini dersin sonunda veriyorum."*

- K16, yükseköğretim kurumunda görev yapmakta olup, seçmeli Japonca derslerinde öğrencilerin yaş grubuna uygun öğretim materyalleri ve teknolojileri derslerinde kullanmaya çalışmaktadır. Öğrencilerin kolaylıkla erişebileceği teknolojiler (telefon gibi) kullanınca sınıf yönetiminin de zor olmayacağını ifade etmektedir.

K16: *(Öğretmen düşünüyor…) "Diyelim ki Quizlet'ten bir alıştırma verdiniz. Zaten hepsinin cep telefonu olması bile büyük bir kolaylık. Öğrencinin ödevlerini telefonda da yapabileceği bir şey veriyorsanız şikâyet edebileceği bir durum bırakmamış oluyorsunuz. Öğrencinin görsel hafızasını güçlendirecek bir şeyler, resimler koyunca öğrencinin dikkatini çekebiliyorsunuz. Mesela kimonoyu yazıyla anlatmak yerine, yanında fotoğrafını da koyarak paylaşınca daha etkili oluyor. Her ders için hazırladığım en az 20 slaytlık PowerPoint sunumlar hazırlıyorum. Hem renkli ve hareketli şeylerin olması öğrencileri mutlu ediyor ve beni de mutlu ediyor. Derste aktiflik kazanmalarını sağlıyor. Ben daha çok öğrencilerin aktif olmasını sağlıyorum. Mesela 40 dakikalık dersin 20 dakikasında dil bilgisi anlatırken 20 dakikasında da öğrencilere slayt üzerinden-her öğrenciyi derse dahil edecek şekilde-uygulamalar yapıyorum. Öğrenci her an bana da soru gelebilir diye hazırlıklı oluyor. Sınıf listesini elime alıp da tek tek kaldırmıyorum. Karma bir şekilde gidiyorum."*

"Öğretim teknolojilerini kullanırken sınıf yönetiminizi nasıl sağlıyorsunuz?" sorusuna yönelik cevaplardan elde edilen bulgularla, öğretmenlerin genel itibarıyla öğretim teknolojilerini kullanırken sınıf yönetimi konusunda sorun yaşamadıkları söylenebilir. Özellikle, öğretim teknolojilerini kullanırken soru-cevap yöntemiyle öğrencileri derse katmaya çalışmaktadırlar. Öğrencilerin sınıf içerisinde, öğretim teknolojilerinden adil şartlarda yararlanabilecekleri bir sınıf ortamı yaratma farkındalığını taşıyan öğretmenler vardır. Öğretim yöntemlerine uygun öğretim teknolojilerini seçen ve bununla birlikte öğretim teknolojilerini kullanırken sınıf yönetimini sağlayan öğretmenlerin, öğretim

yöntemlerine uygun öğretim teknolojilerini belirlemeyen öğretmenlere kıyasla daha rahat sınıf yönetimini sağladıkları görülmüştür.

4.2.4. Öğretim Teknolojilerinin Kullanımına Yönelik Tutumlar

Görüşme sorusunun dördüncü sorusunda bulunan *"Ölçme ve değerlendirmeyi gerçekleştirirken öğretim teknolojilerinden yararlanıyor musunuz? Yararlanıyorsanız sebepleriniz nelerdir?"* sorusuna verilen cevaplardan edinilen bulgular aşağıda verilmiştir.

- K1, ölçme ve değerlendirme yaparken öğretim teknolojilerinden yararlanmamaktadır.

K1: *"Quizlerde daha çok yazılı yapıyorum. Kendi bilgisayarımı kullanıyorum. Ama öğrencilere teknolojik ürün kullanarak sınav yapmıyorum. Microsoft Word üzerinden hazırlıyorum. Ders aralarında 9 ve 10. Sınıflara gramer anlatıyorsam, konuyu anlattıktan sonra o konuda cevap verebileceği bir konuyla ilgili öğrencilere anlayıp anlayamadığını anlayacağım tarzda bir soru soruyorum. Bazen anlamadım diyenler oluyor, anlamadıkları hâlde anladık diyenler oluyor. Tekrar ederek soruyoruz. Kanji dersinde ise tekrar ettirmekten başka bir çarem yok, tahtaya kaldırıp yazdırıyorum. Sadece Kanjiyi göstererek tekrar yoluyla öğrenciye öğretme metodu uyguluyorum."*

- K2, yüz yüze derslerde ölçme ve değerlendirmeyi fiziki olarak yapmayı tercih etmektedir. Çevrimiçi ders verdiği zamanlarda çevrimiçi ortamda yapılan sınavların etkili ve kullanışlı olmadığını belirtmektedir.

K2: "*Online eğitimde yararlandık. Pandemi döneminde Google Forms ağırlıklı kullandım. Şu anda Microsoft Forms kullanıyorum. Ancak ben, sınavları kâğıt üzerinden fizikî yapmayı tercih ediyorum. Teknolojiyi kullanma sebebim, yalnızca online sınav zorunluluğundan ötürü idi. Kopyaya elverişli olduğu için online sınavları mecbur kalmadıkça kullanmıyorum."*

- K3, ölçme ve değerlendirmeden yararlanırken öğretim teknolojilerinden faydalanmaktadır. Ancak teknik olarak kullanmamakla birlikte, sınav kağıtlarını düzenlemede kullanmaktadır.

K3: "*En önemli sebebi, ortaokuldaki Türkçe öğretmenim. Çünkü öğretmenimiz, sınava keyifli şeyler koyar, çiçeklerle süslerdi. Ben de sınav kağıtlarına Japon kültürü ile süsler eklemeye çalışıyorum, daha dikkat çekici olmasına dikkat ediyorum. Daha rahat yazsınlar diye sınav kağıdını dik değil, yan kullandırıyorum. Canva, Word, Fotoshop gibi uygulamalar da kullanıyorum sınavları hazırlarken. Hem benim işimi kolaylaştırıyor hem de öğrencilerin ilgisini çekiyor. Çocukların hoşuna gidecek ve aynı zamanda akıllarında kalacak yöntemler olduğu için teknolojiyi kullanıyorum."*

- K4, öğrencilere farklı platformlar üzerinden hazırladıkları sunumları, sınıf önünde sunmasıyla ölçme ve değerlendirmeyi sağlamaktadır. Öğretmenin çalıştığı kurumun kamu bünyesinde yer alan bir eğitim merkezi olması ve akademik başarı gütmemesi sebebiyle, her öğrenciye yönelik bu tür uygulamaları yapabilmektedir.

K4: *"Öğrencilere sunum yaptırıyorum. Projektör eşliğinde kendileri sunuyorlar. Kendi hazırladıkları sunumları kullanıyorlar. Sunum ile alakalı siteler var ve öğrenciler, bu siteleri kullanıyor. Öğrencilerim genç bir kitle olduğu için teknolojiyi çok kullanıyorlar. Ben de alıştım, öğrencilere derste işleyeceğim her şeyi dijital olarak gönderiyorum. Ben kitabın bile dijital olarak elde edilmesini istiyorum. Yanlarında kitap taşımıyorlar, bir tablet yahut bilgisayar ile dersi tamamlamış oluyoruz. Wifi sayesinde internete de girebiliyorlar. Öğretim teknolojileri de aslında bir çevreleme yöntemi. Sunum şeklinde ölçme ve değerlendirme yapma sebebim, öğrencilerin derste aktif katılımını sağlamak. A1 seviyesinde de bu sunumu Türkçe yaptırıyorum. Öğrenciler, teknolojiyi çok kullandıkları için insan ilişkisini kötü etkiliyor. Topluluk ile yahut topluluk önünde bir şey yapmaktan çekiniyorlar, en ön sırada oturmaktan ve derste gölgeleme yapmaktan bile çekiniyorlar. Sunum yaptırmamın sebebi, öğrencilerin bu çekingenliklerini de kırmak. Bu şekilde konuşma yarışmalarında da başarılı oluyorlar."*

- K5, ortaöğretim kurumunda, Japonca ders saatleri yoğun olan gruplara öğretmenlik yapmaktadır. Bu sebeple, derslerinde seçtiği ölçme ve değerlendirme araçlarının bir o kadar pratik, kullanışlı ve ilgi çekici olması gerekmektedir. Bu sebeple öğretmen, belirlediği öğretim teknolojilerini ölçme ve değerlendirmede, öğrenci davranışlarına rağmen kullanmaya çalışmaktadır.

K5: *"Kahoot'u çok fazla kullanmıyoruz, eğlence için nadiren Kahoot kullanıyoruz. Kanji quizlerini kâğıt yerine slaytlar üzerinden yapıyorum. 10 sayfa slaytta 5 dakika içerisinde ne kadar ilerleyecek diye ölçüyoruz. Herhangi bir kalıp öğrettiysem her kalıba ilişkin ölçme ve değerlendirme uyguluyorum. Öğrencilerin anlamadığı konuları ise ödevlerde saptıyorum. Ödevleri ayrıntılı bir şekilde kontrol ettiğim için kimin nerede hata yaptığını görüyorum. Sınavdan önce bir ders, herkes eksik olduğu konuları yazıyor. Ben de bu derste anlamadıkları konular üzerinden herkese özel konular üzerinden ilerliyorum. Ölçme ve değerlendirmede öğretim teknolojileri kullanmamın sebebi, hız ve öğrenciler için daha ilgi çekici olması. Quizlet'i de kullanıyorum. Tahtadan bence hoşlanıyorlar, sürekli kâğıdın başında oturup kâğıda odaklanmalarındansa tahtaya çıkıp hızlıca yazıyorlar. Bu durum da öğrenciler için daha ilgi çekici oluyor. Açıkçası benim de hoşuma gidiyor. Aynı zamanda kâğıt israfını da önlemiş oluyoruz. Daha önce kâğıt üzerinden alıştırma yaptırıyordum ancak kağıtların sürekli buruşturularak atıldığını gördüğüm için artık mümkün olduğunca daha az kâğıt dağıtıyorum. Whatsapp gruplarımız var, gruplar üzerinden belge dağıttığım için öğrenciler kâğıdı kaybetse dahi telefonda kayıtlı olduğu için belgelere bakabiliyorlar. Tabii ki bu grubun dezavantajları da var, çok uzun bir şey yazdığım zaman bazen kimse cevap yazmıyor yahut öğrenciler garip emojilerle cevap veriyorlar."*

- K6, ölçme ve değerlendirmede öğretim teknolojilerinden yararlandığını söylemektedir. Yükseköğretim kurumunda çalıştığı için akademik başarı/not kriteri vardır, ölçme ve değerlendirmede sınavlar önemli bir rol oynamaktadır. Ölçme ve değerlendirme araçlarında da sınıfa uygun önlemleri almaktadır. K6, sınavların çevrimiçi değil, yüz yüze kâğıt olarak yapılmasının daha güvenilir sonuçlar sağladığını düşünmektedir.

K6: **"***Yararlanıyorum. Pandemiden sonra uzaktan eğitime dönüldü, bazı dersler buna uygun ama bazıları buna uygun değil. Kanji dersi online eğitime uygun değil mesela. Ödevlerle beraber ölçme ve değerlendirmede öğretim teknolojileri kullanıyorum. Online sınavlarda kopya olayını önlemek için süreyi kısıtlı tutuyorum. Örneğin 40 soruluk sınavda 35 dakika süre veriyorum. Yüz yüze iken kâğıt üzerinden sınav yapıyordum dilbilgisi dersinde. Online sınavlarda ise rapor yahut ödev talep ediyorum. Sınavlarda dersi takip edip etmediklerini ölçüyorum. Ben daha güvenilir olduğu için yüz yüze sınavları tercih ediyorum. Online sınavlarda bazı sistemsel sorunlar da yaşanabiliyor. Oysaki ben yüz yüze sınavda herhangi bir sorunda sınava ek süre veriyorum. Online sınavlarda sistem kapandığı için mağdur olan öğrenciler oldu, sistem süre tanımladığı için ek süre veremiyorum. Yavaş yavaş rapor sistemine geçmeyi düşünüyorum. Ödevleri de not sistemine dâhil ederek daha adil bir sistem oluşturmaya çalışıyorum. Böylelikle sınavlarda geçmekte zorlanan öğrenciler ödevlerde gayret göstererek sınıfı geçiyorlar."*

-K7, ölçme ve değerlendirme uygulamalarında öğretim teknolojilerden oldukça kısıtlı yararlanmaktadır.

K7: "*Quiz yapıyorum, kendim hazırlıyorum ve kâğıt üzerinden öğrencilere uyguluyorum. Kitabı fotokopi şeklinde derse getirmelerini istiyorum. Slaytlar sadece bende oluyor, ama dersi işledikten sonra öğrencilere WhatsApp üzerinden atıyorum."*

- K8, bir eğitim merkezinde az kişilik bir sınıfa ders vermekte olup öğretmenliğinin ilk yılındadır. Öğretim teknolojilerini kullanırken sınıf yönetimi konusunda bir sıkıntı yaşamamaktadır.

K8:*"Sınıfım genel olarak sessiz ve uyumlu bir sınıf. O yüzden açtığım videoyu izliyor, sonuna kadar dikkatle dinliyor. Öğrenciler eğer gürültü yapsa yahut kendi arasında konuşsasessiz olun diye uyarabilir yahut videoyu durdurup video ne hakkında diye sorabilirim. Bence bu metot, öğretim teknolojilerini kullanırken sınıf yönetimi konusunda etkili bir yöntem olurdu."*

- K9, ölçme ve değerlendirme öğretim teknolojilerinden çok fazla faydalanmadığını belirtmektedir. Ancak, sınıf içerisinde öğrencilerin toplu görüşlerini belirleyebilmek için oylama adı altında öğretim teknolojilerinden yararlanmaktadır.

K9: *"Sınavdan önce bazı internet sitelerini kullanıyorum. Dersin sonunda öğrencilere, anlamadıkları konuları yazmaları için bir kâğıt veriyorum ve onlar dersin sonunda o kağıtları doldurup bana geri veriyorlar. Derste sormaya çekinen kişiler, bu şekilde anlamadıkları şeyleri yazıyorlar. Son zamanlarda ise bu belgeleri internet üzerinden dolduruyorlar. Dolayısıyla çok fazla öğretim teknolojisinden faydalanmıyorum. Derslerde oylama yapılması gereken durumlarda da teknolojiyi kullanıyorum ve çok çabuk oluyor. Hem de herkes baskı altında kalmaksızın rahatça yazıp oy verebiliyorlar. Öğretim teknolojilerini tercih etme sebebim, öğrencilerin sınıfın içerisinde dile getirmeye çekindikleri konuların internet ortamında daha rahat fikrini belirtmeleridir. Zira bu şekilde öğrenciler ile iletişim kurabiliyoruz. Önceden fiziki ortamda sınav yapıyorduk ama şu anda depremden dolayı hibrit sisteme geldik. Dersler online oluyor, sınavlar da online oluyor. Senenin başında sınavın yapılma şekli, sınavdaki soruların şeklini belirleyip Komisyon aracılığıyla öğrencilere bildiriyoruz. Ondan sonra değişiklik yapılamıyor. Bu sene de online sınavlarda kopya çekmek çok kolay olduğu için ben ödev vermeyi tercih ettim. Sınavlarımı Microsoft Word kullanarak hazırlıyorum."*

- K10, sınavları bilgisayar ortamındaki uygulamalarda hazırlamaktadır. Sınavlar dışında, sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarında öğretim teknolojilerinden yararlanmamaktadır.

K10: *"Öncelikle zaten alanımız Latin alfabesi dışında bir alfabesi olan bir dil. Sınav yapmak istersek bilgisayardan sınav yapmak daha kolay oluyor. Çünkü birden fazla font seçeneği olduğu için öğrenciler farklı şekilde öğrenebiliyorlar, öğrencilerin yazıları çok farklı oluyor. Öğretmenin el yazısı ve fontu da etkili oluyor. Sınavda da kitapta kullanılan font üzerinden benzer bir yazım tercih ediyor ve bilgisayar üzerinden sınav hazırlıyorum. Sözlü ölçme ve değerlendirmede bu noktada sınıf içi performansı değerlendiriyoruz. Alıştırma yapılırken yorumlara, sınıfta yapılan mini tiyatroda performansa bakıyoruz. Sözlü ve yazılı*

değerlendirmeyi birlikte değerlendiriyoruz. Yazılı ve sözlü ödevlerle birlikte ölçme ve değerlendirmeyi kullanıyoruz."

- K11, ortaöğretim devlet kurumunda öğretmenlik yaptığı için sınav uygulamalarında öğretim teknolojilerinden yararlanmamaktadır. Ders sonu etkinliklerinde, kullandığı slaytlar üzerinden öğrencilerin konuyu anlayıp anlamadıklarına ilişkin flashcard ve oyun etkinliklerini kullanmaktadır.

K11:*"Yazılı bir sınav sistemi var. Dolayısıyla ölçme ve değerlendirmelerde teknoloji namına bir şey kullanmıyorum. Quiz ve sınavlarda çıktı alıp öğrencilere veriyorum ve onların belgeyi doldurmasını istiyorum. Öğrenciler için de somut bir belge, daha iyi oluyor. Derslerde; etkinlik kısmında flash kart ve oyun kullanıyorum. Slaytlarda daha dikkat çekici fotoğraf ve materyaller kullandığım için flash kart kullanma ihtiyacı da hissetmiyorum."*

-K12, ölçme ve değerlendirme kapsamında sadece sınav uygulamalarını ele almaktadır. Verimli olduğunu düşünmemesi nedeniyle ölçme ve değerlendirme gerçekleştirirken öğretim teknolojilerinden yararlanmadığını ifade etmektedir.

K12: *"Farklı yöntemler denedik, ilk önce sınav kâğıdını ekrana yansıtıp öğrencilerin boş bir kâğıdı doldurup öğrencilerin bu kâğıdı bize vermesini sağlıyorduk ancak çok verimli olmadı. Çünkü bütün öğrencilerin okuma ve yazma hızı aynı değil. Google formlar da daha çok anket gibi olduğu için sınav formatına uygun değil. Daha sonra sözlü sınav denedik ancak en verimli olan yöntem, sınav kâğıdı verdiğim yazılı yöntem oluyor. Öğrenciler bu yöntemde kopya çekip de yazabiliyorlar ancak o, öğrencilere kalmış bir husus. Maalesef verimli ilerlemediği için ölçme ve değerlendirmeyi gerçekleştirirken öğretim teknolojilerinden yararlanmıyoruz."*

- K13, öğrenci sayısının fazla olması ve öğrencilerin daha kolay cevaplandırması için ölçme ve değerlendirmede öğretim teknolojilerini kullandığını ifade etmektedir.

K13: *"Çok fazla öğrencim olduğu için daha kolay cevaplama sistemi yarattığı için öğretim teknolojilerinden kullanıyorum. Google Form'u da özellikle ölçme ve değerlendirme için kullanıyorum."*

- K14, çevrimiçi eğitim veren özel bir kurumda çalıştığı için ölçme ve değerlendirmeyi de yine çevrimiçi platform üzerinden yapmaktadır. Bu sebeple, sınavlarında öğretim teknolojilerinden yararlanmak durumunda kalmaktadır.

K14:*"Dersleri ve sınavları online yapma zorunluluğu olduğu için ölçme ve değerlendirmede öğretim teknolojilerinden yararlanmak zorundayız. Eski usul kâğıt üzerinden yapılan sınavları artık kullanmıyoruz. Eğitim yüz yüze olsa da teknoloji, sınavlarda kullanılabilir. Teams üzerinden sınavlar hazırlayıp Google Classroom'dan linkini gönderiyoruz. Google Forms üzerinden boşluk doldurma, çoktan seçmeli gibi soruların cevapları otomatik olarak çıkıyor ama klasik sorularda ben manuel olarak kontrol ediyorum ve bu şekilde notları belli oluyor. Ayrıca hangi soruyu kimlerin doğru kimlerin yanlış yaptığı belli oluyor ve grafik şeklinde bu verilere ulaşmamız çok güzel oluyor."*

-K15, yükseköğretim kurumunda çalışmakta ve dersini çevrimiçi yapmaktadır. Ölçme ve değerlendirme yöntemine uygun olan öğretim teknolojilerini kullanmaya çalışmaktadır.

K15:*"Bahsetmiş olduğum gibi yukarıda belirtmiş olduğum bilgisayar, Teams, BigBlueButton, Moodle gibi uygulamaları kullanıyorum. Öğrencilerin hareketlerini takip edebildiğim, çoktan seçmeli gibi soruları rahatlıkla sorabildiğim için Moodle'ı kullanmayı tercih ediyorum. Google Classroom'u da aktif kullanan öğretmenler varmış ama ben Moodle'a alıştığım için Moodle programını tercih ediyorum."*

- K16, sınıf mevcudunun çok olması ve öğrencilere her hafta düzenli aralıklarla ödev vermesinin, ölçme ve değerlendirmede öğretim teknolojilerini kullanmasının en önemli sebeplerinden biri olduğunu ifade etmektedir. Buna ek olarak, öğrencilere hızlı geri dönüş sağlamak ve öğrenci ile iletişimini kuvvetlendirmek için de tercih ettiği söylenebilir.

K16: *"Evet. Mesela bizde yaz okulu oluyor ve bir grupta öğrenci sayım 80-100 kişiyi buluyor. Ben bu 100 kişiye Japonca öğretmeye çalışıyorum-tabii öğretebiliyor muyum onu da bilmiyorum- ve düşünün ben bu yüz kişiye her hafta 3-4 sayfalık ödev versem, 12 haftada 100 kişiye verdiğimi. Her hafta düzenli olarak okuyup çocuklara feedback verdiğinizi düşünün, çok zor. Bence forms'un çok faydası var. Direkt öğrencinin çalışmasını müdahale edip, feedback butonundan yorum yazabiliyorsunuz. Burada "wa" kullanmak yerine "mo" kullanman lazım diye hızlı dokunuşlar yapabiliyorsunuz. Bazı öğrenciler çok hızlı ve hemen ödevi bitirip dönüşünüzü bekliyor. Mesela benim pazartesi günü dersim vardı öğrenci hemen o akşam ödevini tamamlamış. Bana mesaj atmış demiş ki hocam ben büyük harfle yazdığım için sistem bana sıfır verdi. Hemen öğrenciye dönüş yapıp notunu değiştirebildim. 3 seneki teams ile şimdiki teams aynı değil. Ben de ihtiyaçlarım değiştikçe yeni özelliklerinden yararlanıyorum. Uygulamanın ses ve bildirimlerini belli saatlere göre ayarlıyorum."*

Ölçme ve değerlendirmeyi gerçekleştirirken öğretim teknolojilerinden yararlanıyor musunuz? Yararlanıyorsanız sebepleriniz nelerdir? sorusuna yönelik elde edilen bulgularla, ölçme ve değerlendirmede öğretim teknolojilerinden yararlanılmasının iki değişkene bağlı olarak değiştiği söylenebilir. Birinci değişken, öğretmenlerin ders verdiği ortamın özelliği (yüz yüze veya çevrimiçi), ikinci değişken ise, kurum türü (devlet veya özel) olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte, yaş olarak daha genç gruba ders veren öğretmenlerin, öğrencileri derse katabilmek, ölçme ve değerlendirmede hız kazanabilmek adına, öğretim teknolojilerinden yararlandıkları söylenebilir. Öğretmenlerin öğretim teknolojilerinin kullanımına yönelik genel tutumlarının daha çok zamandan ve materyalden (kâğıt gibi) tasarruf ederek hem öğrenci hem de öğretmenin ders içi ve ders sonrasındaki verimliliğini kolaylaştırmak olduğu söylenebilir.

4.2.5. Öğretim Teknolojilerine Yönelik Farkındalıklar

Görüşme sorusunun beşinci sorusunda bulunan *"Öğrencilerin Japonca öğrenmesinde / Japonca dil becerilerini geliştirmede öğretim teknolojilerinin nasıl bir rolü olduğunu düşünüyorsunuz?"* sorusuna verilen cevaplardan edinilen bulgular aşağıda verilmiştir.

- K1, öğretim teknolojilerinin öğrencilerin genel olarak Japonya'yı ve Japon kültürünü tanımaları ve yakından takip edebilmelerinin faydalı olduğunu düşünmektedir. K1, anlamlı öğrenmeyi sağlayabilecek öğrenme teknolojilerinin kullanımının, öğrencilerin Japonca öğrenmesine veya Japonca dil becerilerine katkı sunup sunmadığını net bir şekilde belirtmemiştir. Fakat, bunun yanında BİT kullanımının ve özellikle mobil uygulamaların, öğrencilerin bireysel olarak Japonca öğrenmesini olumlu ve bir o kadar da olumsuz şekilde etkileyecek nitelikte olduğunu ifade etmektedir.

K1: *"1980'lerde olsa ne Instagram'dan ne Youtube'dan Japonya izlenebiliyordu. Eğitim materyalleri teknolojik olmadığı için hızlı öğrenilecekti diye düşünebiliriz ama bence şimdi daha iyi diye düşünüyorum ben. Derste anlamadığını açıp bakma, Japonca konuşulan bir videoda izleyip duyma ihtimali var. Her ne kadar dikkat dağınıklığı olsa da iyi bir etkisi olduğunu düşünüyorum. Ama 10-20 sene sonra insan zekasını düşürür mü, tehlikeli boyutlara gelir mi onu bilemiyorum. 2023'te, 1980-1990'tan daha iyi olduğunu düşünüyorum. Öğrenme açısından, Japonya ve Japoncaya dokunabilme açısından daha faydalı olduğunu düşünüyorum. Hız kazandırdığı için odaklanma süresini artırabiliyor. Öğrencinin derse odağını sağlayabiliyorum. Bazı öğrenciler Quizlet'te kendi çalışma kartlarını, kendi sorularını hazırlayarak çalışabiliyorlar. Bazıları manga kartlarını indirip çalışma kartları hazırlıyorlar. Bu şekilde çalışma kartlarından çalışıp müfredattan ileri giden öğrenciler var. Tehlikeli bir durum olduğunu düşünüyorum. Evet çok izliyorlar. Bizim de teşvikimiz de var, Japoncanın tuhaf kullanıldığı videolar, Japonca şarkıların olduğu videoları izliyorlar. Bir defa "Kapsül Otel" videosu izletmiştim. Bir sonraki derste hocam, kapsül otel izleyelim dediler mesela."*

- K2, öğretim teknolojilerinin kullanımında Japonca dil becerilerinin geliştirilmesini dört dil yeterliliği adı altında değerlendirmiştir ve öğretmene göre öğretim teknolojilerinin tüm dil becerilerini geliştirmeye katkı sunduğu söylenebilir.

K2: **"***Dil becerisi deyince birden fazla husus var. Yazma konusunda önemli bir rolüolduğunu düşünmüyorum. Konuşma becerilerinde ise öğrenci derse katılırsa teknoloji, faydalı olabilir. Çünkü Zoom yahut Microsoft Teams'te ayrı odalar açıp öğrencileri oraya*

koyabiliyorsunuz. Son yıllarda online etkinliklerde bu uygulamalar çok kullanılıyor. Geçen dönem, Balkan ülkelerindeki Japonca eğitimi gören öğrencilerle online bir etkinlik yapılmıştı. Kaiwa (konuşma) derslerinde her hafta Japonya'da bir okulla görüşme oluyor ve öğrenciler, teknoloji sayesinde konuşma pratiği yapabiliyor. Teknoloji, dünyayı küçülttüğü, daha doğrusu evimize getirdiği için konuşma bakımından çok faydalı bir role sahip. Okuma bakımından ise bulduğunuz herhangi bir okuma metnini öğrencilere atabiliyorsunuz, sözlük bulup dijital dünyada öğrencilere gönderebiliyorsunuz. Aynı zamanda öğrenciler, PDF indirip bu PDF dosyalarda anlamadığı yerleri bana soruyor. Aynı şekilde Youtube'da izledikleri ve dinledikleri materyallerde anlamadığı yerleri bana soruyorlar. Bu da öğrenciler için faydalı olabiliyor. HelloTalk gibi uygulamalarda Japonca konuşabileceği arkadaş bulma da mümkün olabiliyor. Şimdi internetin varlığı bile her şeyi değiştirdi. Hazırlık sınıflarda ve birinci sınıflarda Tobira kullanıyoruz, öğrenci Amazon'dan sipariş veriyor ve birkaç hafta içerisinde kendisine teslim yapılıyor."

- K3, öğretim teknolojilerinin öğrencilerin işitsel ve görsel anlamda becerilerine hitap ettiğini belirtmektedir. Öğretmenin bir ortaöğretim kurumunda ders veriyor olması derslerinde belirlediği öğretim teknolojilerinin seçimini etkilemektedir.

K3: **"***Az önce de söylediğim gibi öğrenciler bir şey izlediyse, bir şey gördüyse yahut duyduysa daha sonra bunları hatırlaması daha kolay oluyor. Mesela "desu" kalıbını öğretirken bazı sınıflarda daha ilginç şekilde işlemiştik, şarkı şeklinde yaptık. Hoplayıver çekirge şarkısının müziğinde bir çalışma hazırlandı. Bu şekilde işlediğimiz sınıflardan, sınavda bu konuda hata yapan kişi sayısı çok azdı. Ancak 6. Sınıflarda daha klasik şekilde işlemiştik, onlarda hata yapan sayısı daha fazlaydı. Derste olduğu gibi ders dışında da öğrenciler, animeler üzerinden Japonca çalışanlar oluyor. Uygulamalar üzerinden Japonca ile alakalı uygulamalar indiriyorlar. Hiragana ve katakana öğrenmek amacıyla bulmaca gibi uygulamalar indiriyorlar. Ancak bu durumun olumsuz tarafları da var. Japonlar, görsel çalışan insanlar olduğu için animelerin birçoğu yetişkinler için hazırlanmasına rağmen çocuklar, yetişkinler için hazırlanan bu animeleri izliyorlar ve içeriği çocuklar için uygun olmuyor. Bu durumda veliler ve öğrencilerin bilinç kazanmasının daha faydalı olacağına inanıyorum."*

- K4, yaygın eğitim veren bir kurumda çalışmaktadır. Bu sebeple, öğrenci özellikleri öğretim teknolojilerini nasıl ve ne kadar kullanmasında etkili olabilecek sebepler arasındadır. Öğrencilerin öğretim teknolojileri aracılığıyla Japoncayı aktif bir şekilde kullanmaları, öğrencilerin başarılarına olumlu bir şekilde etki etmektedir.

K4: *"Çok büyük bir rolü olduğunu düşünüyorum. Hem algılama hem katılımda çok büyük katkıları oluyor. Daha önce hiç dijital materyal olmadan yaptığım zamanlar oldu. Karşılaştırdığım zaman teknolojinin çok iyi bir etkisi olduğunu düşünüyorum. Gençlerin teknolojiyi çok kullanması da derste teknoloji kullanımını gerektiriyor. Bu durumda öğrenci ile aradaki bağ güçleniyor. Ev hanımları, orta yaş üstü gruplarda da kötü etkiler olabiliyor. Çünkü projektör göz yorabiliyor. Aynı şekilde dijital kitaplarda üstüne not almak isteyenler oluyor. Ancak genç nesil teknolojiyi çok kullandıkları için insan ilişkisini kötü etkiliyor. Topluluk ile yahut topluluk önünde bir şey yapmaktan çekiniyorlar, en ön sırada oturmaktan ve derste gölgeleme yapmaktan bile çekiniyorlar. Sunum yaptırmamın sebebi, öğrencilerin bu çekingenliklerini de kırmak. Bu şekilde konuşma yarışmalarında da başarılı olanlar oluyor."*

- K5, bir ortaöğretim kurumunda öğretmenlik yapmaktadır. Teknolojinin ve öğretim teknolojilerinin sayesinde öğrencilerin Japoncaya her zaman ulaşabilmesinin, öğrenciler üzerinde olumlu etkisinin olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerin kullandığı herhangi bir uygulama, video veya dijital sözlüğün öğrencilerin yanlış öğrenmesine sebebiyet verecek kadar da önemli bir tarafının olduğundan bahsetmektedir. Genel olarak, öğrencilerin hem ders içi hem de ders dışı Japonca çalışmalarını destekleyecek materyallerin kısıtlı olduğunu düşünmektedir.

K5: *"İlk etapta Japonca çok garip geliyor, öğrenciler başaramayacak gibi hissediyorlar. Öğrencilerin yaşı küçük olduğu (14-15 yaş) için yardım edecek kimseleri de olmuyor. Teknolojiyi çok kullanıyorlar, Quizlet üzerinden kelime çalışıyorlar. Kahoot üzerinden kelime oyunlarını çok seviyorlar. Hem öğrencinin Japoncaya ulaşılabilirliğini artırıyor hem de öğrenciler için konuyu daha eğlenceli hâle getiriyor. Bu sebeplerden ötürü teknolojinin önemli bir rol oynadığını düşünüyorum. Seçici olmadıkları bir yaş grubunda ve seviyede*

oldukları için yanlış yönlendirmeye açık olabiliyorlar. Elektronik sözlükler ve uygulamaları da yanlış kullanabiliyorlar. Örneğin bir kelimeyi öğrenirken yalnızca sözlükte yer alan bir anlam üzerinden ezberliyor. Derste ben diğer anlamını söyleyince bu anlama bazen itiraz edebiliyorlar. Teknolojileri bilinçli kullanmak gerekiyor. Aksi hâlde teknoloji, zararlı hâle de gelebiliyor. Ben de bu konuda öğrencilere telkinlerde bulunmaya çalışıyorum. Benim doğru öğrettiğim bir şeyi, öğrenciler teknoloji yüzünden yanlış öğrendikleri için bazen sindiremiyorlar. Japoncayı farklı boyutlarda öğretecek materyaller olursa daha faydalı olabilir. Maalesef internet üzerinden çalışma kâğıdı (worksheet) ve materyal bulmak çok zor."

- K6, öğretim teknolojilerinin öğrencilerin konsantrasyon ve motivasyonunu olumlu yönde etkileyecek nitelikte olduğunu düşünmektedir. Ayrıca, güncel olarak kullanılan sosyal medya uygulamaların da en az öğrenciler kadar öğretmenlerin de takip etmesi gerektiğini, derste kullanılan materyallerin düzenli olarak düzenlenmesi gerektiğini ifade etmektedir.

K6: **"***Artık öğrenci okumak istemiyor, basmakalıp yöntemlerden sıyrılmayı daha çok istiyor. Müzik dinletmek, görseller gibi eğlenceli unsurlar öğrencilerin daha iyi odaklanmalarını sağlıyor ve olumlu bir etkiye sahip oluyor. Yorulmadan daha akılda kalıcı yöntemleri tercih ediyorlar. Youtube, Instagram, Tiktok, Discord gibi uygulamalar da faydalı oluyor. Bizim de bunları yakalamamız ve geliştirmemiz gerekiyor diye düşünüyorum. Örnek vermek gerekirse Youtube'dan video açtığım zaman uyuyan öğrenci uyanıyor. Sürekli olarak ben anlatırsam ve ders interaktif değilse öğrenciler bir süre sonra sıkılıyor. Konuyla alakalı karikatür bile koyabiliyorum dikkat çekmek için. Öğrencilerin internete ulaşımının kısıtlı olması, bazen teknolojiyi kullanmamızı kötü etkiliyor. Kare kodu link olarak materyale yerleştirmek de güzel bir proje olabilir."*

-K7, ders içerisinde öğretim teknolojilerini kullanmak için yeterli zaman bulamaması nedeniyle, öğrencilerin Japonca alıştırmaları yapabilmesi adına farklı uygulamalar önererek öğrencilerin kullanmalarını sağlamaktadır.

K7: **"***Özellikle hem gördükleri hem de duydukları videoların çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Kaynakların çoğu Türkçe-Japonca değil İngilizce-Japonca. Öğrenciler İngilizce bildiği için sözlük yahu başka İngilizce kaynaklar öneriyorum. Kanji için Quizlet'i öneriyorum. Crunchy Nihongo diye bir site var, bu siteyi öneriyorum. Cümlelerle Hiragana ve Katakana alıştırması yaptırıyor. Dersin süresi kısa, bu sebeple öğrencileri bu uygulamalar aracılığıyla ekstra çalışması, öğrenciler açısından çok faydalı oluyor."*

- K8, öğrencilerin teknolojiye ve bilgiye hızlı ulaşıyor olmasının Japonca çalışmalarına da olumlu etki edeceğinden bahsetmektedir. Mobil uygulamaların, en önemli örneklerinden biri olduğundan bahseder.

K8: **"***Bence çok etkili bir role sahip. Zira zamanla yarışan öğrenciler, cep telefonlarını kullanarak zaman kazanabiliyor. Uygulamalar yükleyip Japoncalarını geliştirebiliyorlar. Öğrencilerinin elinde sözlük, Türkçe-Japonca çeviri var. Eskiye nazaran bilgiye ulaşmalarının kolay olması bence çok önemli. Yine birtakım okuma programlar var, onlar da çok etkili bir rol oynuyor. Vakti olan öğrenciler için çok güzel çalışma fırsatları var, biz eskiden Kanjileri Muharrem Demirci'nin kalın sözlüğünden bakardık. Şimdi öğrencilerin elinde internet gibi müthiş bir imkân var."*

- K9, öğrencilerin ders dışında kullandıkları teknolojik araçların sayıca fazla olduğundan, öğrencilerin bu araçları kullanmasının dili aktif olarak kullanabilmesine katkı sunduğunu belirtmektedir.

K9: **"***Benim kullandığım şeyler, eğitime odaklı. Öğrenciler ise benim bilmediğim chat, sözlük gibi birçok online uygulamalar biliyorlar. Dolayısıyla onlar bizden bu konuda çok ileri. Belki Japonca uygulamalar İngilizcede olduğu kadar yoktur. Ancak yine de öğrencilere, bu öğretim teknolojilerini kendileri bularak Japoncalarını geliştirebiliyorlar. Hello Talk, Japonca sohbet odası gibi uygulamalarda Japonca yazışma ve konuşma da gerçekleştirebiliyorlar. Bildiklerini somut olarak kullanıyor ve yeni şeyler öğreniyorlar. Ayrıca başkalarıyla tanışıp konuşmaları da dersten daha eğlenceli geliyor."*

- K10, öğretim teknolojilerinin öğrencilerin Japoncaya dair bilgilere ulaşması için çok faydalı olduğunu fakat bununla birlikte teknolojinin sunduğu kaynakların aynı zamanda öğrencilerin öğrenme davranışlarını ve sınıf içerisindeki tutumlarını da etkilediğinden bahsetmektedir.

K10: **"***Kendi öğrencilik dönemimizde fotokopi cihazı ve Japonya'da satılan elektronik sözlükler dahi bizim için hayat kurtaran teknolojik aletlerdi. Bir kelimenin anlamına ulaşmak, o dönemde çok zaman alabiliyordu. Bazen 20 dakika süren arayışlar sonucu kelimenin anlamına ulaşıyorduk. Şimdi ise bilgiye ulaşım çok basit. Kullanılan akıllı telefonlar sayesinde sözlük uygulamaları ve Japoncayı destekleyecek birçok uygulama sayesinde öğrencilerimiz, öğrenme süresini kısalttı diye düşünüyorum. Şimdiye kadar işlerin hep nasıl kolaylaştığından bahsettik fakat şöyle de bir gerçek var. 80'lerden itibaren doğmuş olan Y kuşağı kişiler, teknolojiye kısmen daha geç bir yaşta (ortaokul ve lise) ulaşmaya başladılar. Onun öncesinde televizyon ve kablolu telefon dışında teknolojik cihaz kullanımı söz konusu değildi. Televizyon da çok kısıtlı olarak eğitim için kullanılabiliyordu. Bir kelimenin anlamına ulaşmak 20-30 dakika süreler alırdı. Ancak şimdi bilgiye hızlı edinme alışkanlığı sebebiyle uygulamaya girmeyi zaman kaybı olarak gördüğü için en hızlı yöntemi öğretmene sormak olarak görüyor. Bu sebeple öğretmeni sözlük olarak görüyor. Seviye fark etmeksizin bütün kelimeleri bir anda öğrenmek istiyor. Biz kendimizi henüz Japonca olarak tanıtabilirken bazı öğrenciler uzun cümleler kurmak istiyor. O zamanki sınıflarımız, teknolojik anlamda da bir materyal eksikliği yoktu. Eski tip öğrenme yöntemi ile yeni tip öğrenme yöntemini teknolojiden gerektiği kalarak destek alarak hibrit bir şekilde sunuyorduk ve bu durum, verimliliği artırıyordu. Şimdi ise öğrencinin her şeye hemen cevap alma güdüsü, öğretmene sözlük yahut ansiklopedi muamelesi yapması, bilgiyi kavramayı güçleştiriyor. Bilgiye ulaşmak için teknolojiyi de verimli kullanmak daha uygun olur diye düşünüyorum. Yaklaşık 4-5 senedir öğrencilerde seviye bilinci yok, ileri seviyeyi şu an öğrenmemiz bize faydalı değil zararlı olacak diyorum ancak anlamıyorlar. Öğrenciler, dil öğrenmede evre kavramını bilmeden davranıyorlar. Eski zamanlarda da öğrenciler, konudan bağımsız ve alakasız sorular sorabiliyordu. Ancak bir yerde tanıma amacı var, diğer bilgiyi hemen edinme içgüdüsü var. Oyun gibi düşünüp bir an en üst seviyeye ulaşmak istiyor. Hiragana ve Katakana öğrenmeden Kanji öğrenmek istiyorlar, biz bu şekilde öğrenirken sorgulamamıştık bile."*

- K11, öğrencilerin Japonca bilgilerini sadece sınıf içerisinde değil, sınıf dışında da pratik edip kullanıyor olmasının öğretim teknolojileri kullanımıyla birlikte daha mümkün olabileceğinden bahsetmektedir.

K11: *"Çok büyük bir rolü olduğunu düşünüyorum. Çünkü öğrenciler yalnızca yazı yazmak istemiyorlar. İnternetten içerik de izlemek istiyorlar, sunumları ve flash kart gibi uygulamaları kullanmak istiyorlar. Japoncayı öğrenmek, dışarıda bu dile maruz kalmak oldukça zor olduğu için özellikle ders dışında bu teknolojilerin kullanılmasının çok faydalı olduğunu düşünüyorum."*

- K12, ders içerisinde öğretim teknolojilerinin kullanımının öğretmen açısından zor olduğunu ifade etmektedir. Fakat buna rağmen, öğrencilerin dil becerilerini artırmasında öğretim teknolojilerini kullanmaktan ziyade, kullanma yönteminin önemli olduğunu düşünmektedir.

K12: *"Zaten online derste öğrenci ile iletişim kuramıyorum, bu sebeple ders içinde verim alamıyorum. Kanji öğretimi, online derslerde çok zor oluyor ve Kanji için öğretim teknolojileri bizi zorluyor. Ders dışında da öğrenciler kendi çalışabilecekleri uygulamaları önerdiğimde öğrencilerin çok fazla ilgilenmediğini fark ettim. Hobi için gelen öğrenciler olduğu için böyle olabilir. Ders verdiğim yaş grubu, ortalama üniversite öğrencisi bir grup olduğu için zaman ayırmaları da zor olabiliyor. Üniversitede dersleri ve sınavları olduğu için Japonca ikinci plânda kalıyor. Genel olarak teknolojinin öğrencilerin dil becerilerini geliştirme konusunda kullanma yönteminin önemli olduğunu düşünüyorum."*

-K13, öğretim teknolojilerini kullanarak, özellikle dinleme alıştırmalarında Native (anadil konuşuru) kişilerden faydalanmaya çalıştığını görerek, öğretim teknolojilerinin üstün rol oynadığı durumların da olduğunu ifade etmektedir.

K13: *"Oldukça etkin olduğu düşünüyorum. Native öğretmenler olmadığı için dinleme ve konuşmayı özellikle Native konuşmacılardan faydalanıyoruz. Zaman zaman bu teknolojiler,*

benden daha fazla aktif olabiliyor. Ben kendimi bir koç olarak görüyorum. Zira ben yolu gösteriyorum, onlar ise bu yol gösterme ile çeşitli kaynaklar kullanarak kendileri ilerliyorlar."

-K14, öğretim teknolojilerinin özellikle çevrimiçi derslerde hayati önem taşıdığından bahsetmektedir. Öğrenciyi derse dahil etme ve aktif bir ders ortamı yaratabilmek adına, öğretim teknolojilerinin öneminin yadsınamayacağını söylemektedir.

K14: **"***Çok önemli bir rolü olduğunu düşünüyorum. Biz, yüz yüze ders yapamadığımız için %100 öğretim teknolojilerine bağlıyız. Slaytlar, videolar, Minna no Nihongo'yu temel kitap olarak online kullanıyoruz ve slaytlarda da kullanıyoruz. Dersleri zaten online yapıyoruz. Biraz sınıfı silkeleyebilmek, sınıfa hareket katabilmek için öğretim teknolojilerinin faydalı olduğunu düşünüyorum."*

- K15, öğretim teknolojileri ve öğretim materyalleri ayrımının altını çizerek, öğretim teknolojilerinin ve dahası teknolojinin özellikle yabancı dil öğretiminde büyük önem taşıdığını ifade etmektedir. Öğretim teknolojilerinin kullanımı, öğrencilerin Japonca dil becerilerini geliştirmesinde herhangi olumsuz bir durum yaşanmasına sebebiyet vermemiştir. Öğretmen, öğrencilerin yoğun ilgisinin olduğu animeleri Japonca öğretiminde kullandığını ve faydalı bulduğunu ifade etmektedir.

K15: **"***Çok aktif bir rolü olduğunu düşünüyorum. Sadece bahsettiğimiz uygulamalar değil, öğrencilerin kendi geliştirdikleri oyun ve yazılımlar aracılığıyla mobil öğrenme şeklinde daha aktif olabiliyorlar. Bana birçok öğrenci, şu uygulamayı duydunuz mu diye geliyorlar. Öğretim teknolojilerinin, bu sebeple özellikle yabancı dil öğretiminde çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Sadece öğretim teknolojileri değil, teknolojinin de öğrenciler üzerinde olumlu etkisi olduğunu düşünüyorum. Dil becerisi alanında teknolojinin olumsuz bir etkisi olduğunu görmedim. Biz üniversitede Japonca öğrenirken öğretmenlerimiz Japon olduğu için Japon kültürü de öğretiyorlardı. Ancak bu uygulamalar, Japon kültürü öğretme konusunda zayıf kalabiliyor. Seslendirme programları da çok faydalı oluyor, birebir hepsini doğru olarak telaffuz ediyorlar ve orijinal sese çok yakın bir ses çıkıyor. Teknolojinin olumsuz değil, hep*

olumlu etkilerini gördüm. Ancak çok anime izleyen öğrenciler, animede kullanılan sokak ağzına ait yahut yanlış kullanılan kelimelerin anlamını bana sorabiliyor. Animelerin olumsuz etkileri de söz konusu olabiliyor ancak animeler, öğretim teknolojisi olarak sayılmaz diye düşünüyorum. Bu durum, öğrencileri kendi izlediği kaynaklardan kaynaklanıyor. Animeleri kullanarak soru gömme metodunu 2 defa kullandım ve faydalı oldu.Ayrıca öğrenciler, Japonca öğrenmeye genellikle animeler sayesinde yönleniyor. Bu sebeple animelerin de Japonca öğrenimi konusunda faydalı olduğunu düşünüyorum."

- K16, öğretim teknolojilerinin kullanımının, öğrencilerin daha bireysel ve daha hızlı şekilde Japonca çalışabilmeleri için etkili olduğundan bahsetmektedir.

K16: *"Ben kendi Japonca öğrendiğim zaman ile kıyaslayayım. Mesela bizim zamanımızda Kanji radikallerini falan öğrenirken kitabımız veya Kanji sözlüğümüz vardı. Derse oturduğumuz zaman tek tek o sözlükten arayarak buluyorduk ama şimdi online sözlükleri kullanarak aradığı kelimeyi hızlıca bulabiliyor. Elbette doğru kelimeyi bulamayabilir tabii orada sizin öğretmen olarak beceriniz devreye giriyor ve öğrenciyi yönlendiriyorsunuz. Hiragana'yı tahtaya yazarak öğretmiyorum. Youtube'dan Yukiko Sensei'nin 6-7 dakikalık İngilizce videolarını açarak öğretiyorum. Benim öğrencilerim İngilizce de biliyor öyle bir avantajım var. Link yolladığımda Youtube'dan göz atıp bakabiliyor. İngilizce kaynak çok ama Türkçe kaynak kısıtlı. O yüzden Youtube benim için doğru bir kaynak oldu. Hiragana harflerini şekillere benzeterek resimli örnekler de çok fazla. Youtube'da çok fazla şey var ama dikkatlice elemek lazım. Bu kişi böyle bir video hazırlamış ama arka planı ne gibi sorgulamak lazım."*

"Öğrencilerin Japonca öğrenmesinde / Japonca dil becerilerini geliştirmede öğretim teknolojilerinin nasıl bir rolü olduğunu düşünüyorsunuz?" sorusuna yönelik elde edilen bulgularla, öğrencilerin Japonca dil becerilerini artırmasında, Japoncayı ve Japonya'yıdaha yakından tanımaları için önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Böylece, öğretmenlerinöğretim teknolojilerine yönelik farkındalıklarının yüksek olduğu söylenebilir.

4.2.6. Teknolojik Alan Bilgileri

Görüşme sorusunun altıncı sorusunda bulunan *"Derslerde kullandığınız öğretim materyallerini kendiniz mi tasarlıyorsunuz? Hayır ise; tasarlarken hangi kaynakları kullanmayı tercih ediyorsunuz?* sorusuna verilen cevaplardan edinilen bulgular aşağıda verilmiştir.

-K1, öğretim materyallerini kendisi tasarlamamaktadır. Kullandığı kaynaklardan bahsetmektedir.

K1: **"***Evet, bazen gift ve resim kullanıyorum tabii. Fotoğrafları kendim oluşturmuyorum. Öğrencilerin dikkatini çekerek, öğrencileri merkeze alarak hazırlamaya çalışıyorum. Jisho.org üzerinden bulamazsam internetten reibun (örnek cümle) yazarak örnek cümlelere bakıyorum."*

- K2, öğretim materyallerini kendisi tasarlamaktadır. Bunun yanında, ödevlerde veya sunumlarda başkasının çalışmasını kendi çalışması gibi gösteren öğrencilere de nasıl bir yaklaşım izlediğini bahsetmektedir.

K2: **"***Evet, kendim hazırlıyorum. Özellikle Kanji derslerinde her şeyi tamamen ben hazırlayıp sunumu öğrencilere gösteriyorum. Tüm derslerimde görsel kullanmaya çalışıyorum, bazı derslerde video ve film de kullanıyorum. Öğrencilere derste pek sunum yaptırmıyorum. Genellikle soru-cevap şeklinde öğrencileri derse katılmaya teşvik ediyorum. Bazen çeviri yaptırıyorum, bazen okudukları paragrafa ilişkin sorular soruyorum. Bu şekilde karşılıklı bir etkileşim oluyor. Dil derslerinde öğrencilere sunum yaptırma taraftarı değilim. Ödevlerde Google Translate gibi yapay zekâ çevirileri kullanan öğrencilere pek bir şey demiyorum, akışına bırakıyorum. Zira burası zorunlu bir eğitim kurumu değil, herkes gönüllü olarak geliyor. Bu etik bir sorun, bununla uğraşmaktansa başka şeylerle uğraşmayı daha faydalı buluyorum. Çok nadiren sözlü uyarılarda bulunuyorum. Bir defasında çeviri raporunda bir öğrenci, diğerinin çevirisinden birkaç kelimeyi değiştirip aynısını göndermiş.*

O öğrencinin raporunu iade etmiştim ve sözlü olarak uyarmıştım. Ödev ve sınav kontrolünde intihal programları kullanmaya pek gereksinim duymuyorum ama gerekli olduğu zamanlar oluyor. Bir defasında teslim edilen raporu Google'a yapıştırıp arattığımda öğrencinin yazdığı rapor, başka bir PDF olarak karşıma çıkmıştı. Daha sonra birçok öğrencinin bunu yaptığını fark etmiştim. Tabi ki bu programlar faydalı oluyor."

- K3, öğretim materyallerinin büyük bir çoğunluğunu kendisi hazırlamaktadır. Pedagojik eğitim almaması nedeniyle materyal bulma ve kullanma konusunda sıkıntı yaşadığından bahsetmektedir. Eğer farklı kaynaklardan yararlanırsa, derslerinde özellikle telif hakkı konusunda sıkıntı yaşamayacak şekilde farklı kaynaklardan yararlanmaya çalıştığını belirtmektedir. Ayrıca öğrencilerin de ödevlerinde mutlaka kaynakça sunmalarını talep ederek intihali önlemeye çalıştığını vurgulamaktadır.

K3: **"***Çoğunlukla kendim tasarlıyorum. Maalesef müfredat onaylı kaynak yok, ortaokul ve lise seviyesinde kaynak bulma konusunda sorun yaşadığımız için derste kullandığım materyallerin %99'unu kendim hazırlıyorum. %1'lik kısmı ise hazır olan kısımların uyarlanması şeklinde kullanıyorum. Kitap olarak Minna no Nihongo kullanıyorum. İşleyişini çok beğeniyorum, ben de zaten Japoncayı bu kitaptan öğrendim. Basic Kanji Book ve Marugoto'yu da kullanıyorum. İçerik olarak NHK materyallerini de kullanıyorum. Ben açıkçası pedagojik eğitim almadığım için materyal bulma ve kullanma konusunda biraz sorun da yaşıyorum. Sadece kâğıt üzerinden ilerleyeceksem Canva kullanıyorum. Mümkün mertebe telif hakkı sorunu yaşamayacağım kaynakları kullanıyorum. NHK'nın Nihongo Manabu programını kullandığım da oluyor. Japonlar, bu telif konusunda daha fazla dikkat ettiği için ben de buna dikkat etmeye çalışıyorum. Bazen Kanji, Hiragana öğretirken harfleri kendim çizdiğim de oluyor. Zaman zaman öğrenciler, anime yahut manga kaynakları kısıtlı olduğu için illegal sitelere sıkça başvurabiliyorlar. Ben bunun önüne geçmeye çalışıyorum ama ne kadar başarılı olabiliyoruz bilemiyorum. Sunumları bazen dönem ödevi yahut projeödevi şeklinde veriyorum, bu sunumlar hazırlandıktan sonra mutlaka kaynakça istiyorum veintihal tespit edersem uyarıyorum, dikkat etmeleri konusunda onları yönlendirmeye çalışıyorum. Maalesef eğitim sistemimizde kaynakça gösterme sorunu olduğu için öğrenciler,buna alışkın değiller. Hatta öğretmen düzeyinde bile sıkıntı olabiliyor."*

- K4, derste kullandığı materyalleri genellikle kendi hazırlamadığını, derste konunun uzmanları tarafından hazırlanmış materyalleri kullanmayı tercih ettiğini belirtmiştir. Ancak Kanji atölyesi derslerinde sunumu kendisinin hazırladığını söylemiştir. Derste kullandığı kaynaklara ilişkin kaynakça göstermeye çalıştığını ve bu duruma hassasiyet gösterdiğini vurgulamıştır.

K4: **"***Genellikle kendim tasarlamıyorum. Kullandığım atölyeye göre değişiyor ancak ekseriyetle dil okullarının hazırladığı materyalleri, Play Book'tan aldığım kitapları, internetten bulduğum materyalleri kullanıyorum. Kendim hazırlamam için zamanımın olması lazım. Ayrıca materyal hazırlamak bir uzmanlık gerektiriyor. Hem zamanım olmadığı için hem de bu konunun uzmanları tarafından daha önce hazırlanmış materyaller olduğu için kendim hazırlamamayı tercih ediyorum. Sadece Kanji atölyesinde bütün bir sunumu kendim hazırlıyorum. Başka materyalleri kullanmak için de kaynak taraması yapmak gerekiyor. Başka bir kaynak kullanıyorsam kaynak göstermeye çalışıyorum. Burada telif hakkına dikkat ediyorum. Kullanmış olduğum bir sunumun hazırlayıcısından özel bir izin almıştım mesela. Aldığım kaynakları belirtiyorum."*

-K5, derste kullandığı materyallerin bir kısmını ve sunuları kendisinin hazırladığını ancak bu materyalleri hazırlarken ve materyal içerisindeki görsellerde değişik internet sitelerinden yararlandığını söylemiştir. Quiz ve sınav içeriklerini ise tamamen kendisinin hazırladığını belirtmiştir.

K5: **"***Materyallerin bir kısmını kendim hazırlıyorum. Slaytları kendim hazırlıyorum ancak bunları hazırlarken web sitelerinden yararlanıyorum. Quiz ve sınav içeriklerini tamamen kendim tasarlıyorum. Dil bilgisi öğretirken internetten bulduğum kaynakları kullanıyorum. Görseller için ise Irasto kullanıyorum, NihongoPic, Nihongo Arekore, Lengoo kullanıyorum. Pinterest'ten çok faydalanıyorum. Orada bilinmeyen görselleri kullanıyorum."*

- K6, derste kullandığı materyallerin kendisi tarafından hazırlandığını ancak görseller konusunda Google'dan faydalandığını ve ayrıca videoları da belli internet sitelerinden aldığını belirtmiştir. Öğrencilerin derste kullandığı sunuların ise derste sunulmasından önce

kendisi tarafından kontrol edildiğini, tehlikeli yahut yanlış içerik varsa bunları düzetmeye çalıştığını vurgulamıştır.

K6: **"***Evet, sunumları kendim hazırlıyorum. Ana dilim Japonca olmadığı için açıklamalar yazıyorum, sunumları görsellerle desteklemeye çalışıyorum. Öğrencilerin takip etmesi daha kolay oluyor. Görselleri ise Google'dan temin ediyorum. Dil bilimde yazının yanında görsel de kullanmam gerekiyordu. Youtube ve Dailymotion platformlarından videoları kullanmaya gayret ediyorum. Öğrenciler sunum yapmadan iki-üç gün önce sunumları bana gönderiyorlar. Ben de bu sunumları kontrol ediyorum, tehlikeli ve yanlış içerikler varsa bunları kontrol etmeye ve düzeltmeye çalışıyorum. Ben tüm derslerimi Powerpoint üzerinden anlatıyorum, tüm sunumlarımı da öğrencilerimle paylaşıyorum. O sunumlar üzerinden sınava çalışıyorlar. Bu sebeple sunumların doğruluğuna önem veriyorum. Oysa Dil Edinimi dersinde kitabı ben verdiğim için kitabın dışına pek çıkmıyorlar, çıksalar da çok tehlikeli olmuyor. Ben yine de öğrencilerin hazırladığı dosyaları bu derste de kontrol ediyorum. Görsellerde yahut öğrencilerin alıntı yapacağı yerlere ilişkin öğrencilere bir yönlendirme ve uyarı yapmak zorunda kalabiliyorum. Genelde alıntıyı gösteriyorlar. Zaten sunumun sonunda kaynakça da talep ediyorum. Bazen can alıcı bir bilgi gördüğümde alıntı yoksa bunu nereden aldınız diyorum. Toplum dil bilimi açısından şive ve ağızlar dersinde çok fazla ses ve video dosyalarından faydalanıyorlar. Öğrencilere bu konularda sunum /proje ödevi verdim. Ödevlerde video ve ses kayıtları, dersin niteliği gereği çok fazla kullanıldığı için bu kayıtları nereden aldıklarını göstermelerini istedim. Bu da faydalı oluyor. Daha üst sınıflarda bu bilinç daha fazla oluyor. Birinci ve ikinci sınıflarda bu bilinç çok olmayabilir, biz daha Japonca öğrenmedik şiveyi ne yapacağız diyebilirler. Oysaki Instagram üzerinden haftada 3 paylaşım ile Japonya'nın bu bölgesinde bu kavrama ne deniyor şeklinde bir paylaşım yaptırarak öğrencilere bu konuda bilinç kazandırabiliriz."*

- K7, öğretim materyallerini kendisinin tasarladığını ancak görselleri bazı web sitelerinden yararlanarak bulduğunu belirtmektedir. Ayrıca, Google üzerinden farklı görselleri ve çizimleri de aldığını belirtmektedir. Bunu yanında, aldığı içeriği nasıl öğretebileceği konusunda, sitelerden öneri alıyor olması öğretmen için kolaylık sağlamaktadır.

K7: **"***Evet, kendim hazırlıyorum. Ancak görselleri internetten alıyorum. Nangoo diye bir site var. (Siteyi göstererek) Ünite 6 kısmına geliyorum. Bu ünitede neler var, neler öğrenilecek kısmı var. Irastolar (resim/çizim) var, onları çok kullanıyorum. Google'a irasto yazıp aratıyorum. Aşağıda da bir kısım var, fiil ve "masu" öğretiyor. Görseller de var. Nasıl öğreteceğimizi de gösteriyor, bu siteyi kullanıyorum. Hocaya notlar kısmı var, bunu böyle ayırt etmeyi unutmayın öğrencilerin kafası karışabilir diyor. Bu notlar benim için de çok faydalı oluyor. Hepsinden baka baka tabiri caizse ortaya karışık bir materyal hazırlıyorum. Marugoto'yu pek beğenmediğim için kullanmıyorum. Ancak tablo kısımlarını kullanıyorum. Minna no Nihongo da çok eski bir kitap. Kaset ve CD çalardan bahsediyor ama öğrencilerin bunları öğrenmesine gerek yok. Kitabın ikinci basımı biraz daha yeni ancak eski kitabı kullanan çok fazla öğrenci var."*

- K8, öğretim materyallerinin bir kısmını tamamen kendisinin, bir kısmını ise internetten bulduğu kaynak veya görseller yardımıyla hazırladığını ifade etmektedir. Öğrencilerle ders dışında materyalleri paylaşırken, tüm öğrencilerin erişebileceği WhatsAapp uygulamasın kullanmaktadır. Bunun yanında, sınıfında internet ve bağlantı sıkıntısı yaşadığından bahsetmektedir.

K8: **"***Bir kısmını kendim tasarlıyorum. Bir kısmını ise internetten hazır şekilde bulup derste kullanıyorum. Sayılar, renkler gibi hususlarda kendim yapmaya çalışıyorum. Hayvanlar, sebzeler, meyveler gibi görsel konularda çocuk oyuncağı ve toplar kullanıyorum. Aslında bu tip görsel materyaller küçük yaşlar için daha uygun ama ben derste bunları kullanıyorum. Örnek vermek gerekirse topu bir öğrenciye atıyorum, o öğrenci hangi renk topu yakalıyorsa o rengi söyletiyorum, kim ne çekerse onun Japonca söyletmeye çalışıyorum. Geçen derste de mesela ayları resimli olarak Japonca anlatan bir kaynak bulup onu kullandım. Bulabiliyorsam internetten araştırıp kullanıyorum. Japan Society diye bir kaynak var, oradaki hoca çok güzel anlatıyor, onu da kullanıyorum. Google yahut Youtube gibi sosyal medya sitelerinden anahtar kelimelerle aratıp ilk önce kendim kontrol ediyorum. Uygun görürsem sınıfta dinletiyorum. Bazen de Whatsapp grubundan videoyu atıyorum, öğrenciler onu çalışıp o şekilde derse giriyorlar. Halk Eğitim'deki grup, karma bir grup. 1973 doğumlu öğrenci de var, 2001 doğumlu öğrenci de var. Ortak paydada buluşabilmek için herkesin kullandığı Whatsapp uygulamasını kullanıyorum. Materyal olmadan yabancı dil öğrenimi*

çok zor, o yüzden mümkün mertebe materyal hazırlayıp derslerde kullanmaya çalışıyorum. Benim olduğum sınıfta internet bağlantısı yok, o yüzden kendi mobil internetimden açıp onu kullanıyorum. 2 Mayıs'ta bir sergi olacak, stant açıp orada Japoncayla alakalı kimono, hashi gibi materyaller kullanacağız. Öğrenciler fırça olacak mı diye sordu, belki harfleri çizme gibi bir etkinlik de olabilir. Shodo kulübü gibi yapacağız."

- K9, öğretim materyallerini kendisinin tasarlamadığını ifade etmektedir. Halihazırda kullandığı bir ders materyali vardır ve dersleri büyük bir çoğunlukla bu kaynak üzerinden işlemektedir. Japon kültürü/Japon toplumuna dair bir içerik gösterecekse, öncesinde ayarlayarak derste kullanmaktadır. Öğrencilerin derslerde sunmak için kullanacağı içerikleri öncesinde öğretmen kendisi kontrol etmekte ve gerektiğinde gerekli düzeltmelerde bulunmaktadır.

K9: **"***Kendim tasarlamıyorum. Üniversitede Japon Hocalarımız kendileri materyal hazırlıyordu, ancak ben öğrencilere ancak kültür konusunda nadiren materyal kullanıyorum. Derste görsel yahut video kullanacaksam önceden planlıyorum ve derste gösteriyorum. Tabii bu durum, derslere göre değişiyor. Önceki seneler bir kitabın CD'si üzerinden Japonya'daki günlük hayatı gösteren videolar izletiyordum. 3. ve 4. Sınıflara konuşma- anlama odaklı antropoloji ve kültür eğitimi veriyoruz. Öğrenciler de kendileri sunum hazırlıyor. Görselleri de onlar buluyor ve kullanıyor. Sunumu hazırladıktan sonra ben kontrol ediyorum ve gerekli yerlerde değişiklik önerisinde bulunuyorum. Öğrenciler bu içerikleri kendileri hazırlıyor, öğrenciler bu hazırlıkları yaparken ben çok yönlendirme yapmıyorum. Sunumları yapan 4. Sınıftaki öğrenciler zaten bilinçli olduğu için zaten genellikle içerikleri aldığı yeri, kaynakçayı gösteriyorlar."*

-K10, derslerde kendi oluşturduğu materyalleri kullanmamaktadır. Japonya merkezli farklı kaynakları kullanmakta ve ders esnasında internetten görsel olarak yararlanabileceği web sitelerinden yararlanmaktadır.

K10: **"***Sıfırdan oluşturduğumuz tek kısım, yazılı ölçme ve değerlendirme kısmı oluyor. Yazılı sınav yapma zorunluluğu olduğu ve kitapta sınav örneği olmadığı için sınavı kendimiz*

hazırlıyoruz. Japan Foundation'un Irodori kitap serisini derste kullanıyoruz. Ders esnasında bunların dışında yararlandığımız kaynaklar oluyor. Irodori, A1'den başlayan ve 2. Seviyede Kanji'ye geçince Tokyo'da bulunan Meguro Language Center adına bir dil okulunun tasarlamış olduğu Kanji belgelerini kullanıyoruz. Ayrıca Youtube, Google Görseller, Marugoto kitabının internet tabanlı öğrenme programı olan Marugoto Web-Plus versiyonunu kullanıyoruz. Youtube kanalı açıp kategori başlıkları altında videoları toparladık. Öğretmen kanalında bu şekilde ulaşmamız daha kolay oluyor."

- K11, yoğun Japonca dersi verilen bir ortaöğretim kurumunda çalışmaktadır. Her ders için PowerPoint sunuları hazırlamakta ve bu sunumlar üzerinden ders işlemektedir. Sunumlar içerisinde bulunan görselleri, ücretsiz web sitelerinden bulduğunu ifade etmektedir.

K11: ***"****Özellikle görseller konusunda kullandığım internet siteleri var. Görseller için paralı siteler de var ancak ben ücretsiz olduğu için Google Görseller kullanıyorum. Minna No Nihongo'nun kendi sitesi var, oradan da çok yararlanıyorum. Ancak görseller dışındaki yazıları kendim üretiyorum."*

- K12 derslerini çevrimiçi olarak vermekte ve derslerinde öğrencilerine materyal olarak sunabilmek için ders notlarını MS Word üzerinden hazırlamaktadır. Bu notları kendisi hazırlamakta, ancak içeriğini farklı iki Japonca kaynak üzerinden almaktadır. Görselleri, web sitelerinden bulmakta ve derslerinde kullanmaktadır.

K12: ***"****Kitap hâlindeki notları kendi hazırlıyorum. Minna no Nihongo ve Shin Kanzen üzerinden ilerlemeye çalışıyoruz. Word ve PDF'lere fotoğraf koyarken varsa o konunun kaynağından internet sitelerinden bulmaya çalışıyorum. Yoksa Google görsellerden bakıyorum. Her bir görselin altına kaynak koymakla uğraşmıyorum. Japonca özelinde bir kaynak tasarlayacak olsam öğrencilerin ilgisini daha çok çektiği için ilk seferde gramer kitabı üzerinden ilerlerdim."*

- K13, öğretim materyallerini büyük bir çoğunlukla kendisi tasarlamaktadır. Yararlandığı farklı kaynaklarda özellikle sosyal medya araçlarından yararlandığını belirtmektedir.

K13: **"***Evet, kendim tasarlıyorum. %80-90 oranında kendim tasarlıyorum. Dışarıdan aldığım materyallerde Youtube, Pinterest, Instagram, LinkedIn gibi mecralardan da faydalanıyorum."*

- K14, öğretim materyallerini kendisinin tasarlamadığını ifade etmektedir. Çoğunlukla, internet üzerinden yararlandıkları ücretsiz ve halka açık kaynakları kullandıklarını belirtmektedir.

K14: **"***Kullandığımız Minna no Nihongo kitabı var. Materyalleri bazen internette herkese açık olan kaynaklardan kullanıyoruz. Görsellerin alındığı sitelere üyelik ile bu görsellerin daha kaliteli ve telifsiz olarak kullanılması daha uygun olur. Benim Google Görseller'den aldığım kaynaklar ise daha kalitesiz oluyor."*

- K15, dil bilgisi dersleri dışındaki derslerde öğretim materyallerini kendisinin tasarlamadığını bahsetmektedir. Dil bilgisi dersi için kullandığı slaytlarda ise telif hakkını ihlal etmeyecek nitelikte görsellerden yararlanmaya çalışmaktadır.

K15: **"***Dil bilgisi için kendim tasarlıyorum. Ancak diğerleri için Marugoto'yu kullanıyorum. Dil bilgisinde ilk önce 10-15 slaytlık bir sunum hazırlayıp sesli anlatıyorum. 15 dakika sürecek olan bu anlatımın, öğrenciler tarafından dersten önce izlenmesini sağlıyorum. Derste ise tekrara düşmemek için slaytın transkripti gibi düşünebileceğiniz Türkçe açıklamalı PDF'ler ellerinde olacak şekilde yapıyorum. Hem izleyebiliyorlar hem de ellerindeki PDF'ler aracılığıyla takip edebiliyorlar. Slaytlarda görsel kullanmaya özen gösteriyorum. İnternetten telifsiz olan görselleri alıp animasyon şeklinde kullanmayı tercih ediyorum."*

- K16, derslerini çevrimiçi olarak vermekte ve büyük bir çoğunluğunda (dil bilgisi ağırlıklı derslerde) hazır Japonca materyal kullanmaktadır. Japonya'ya gidilmediği takdirde, Japonca öğretim materyallerine erişimin daha kısıtlı olacağını vurgulamaktadır.

K16: **"***Hepsini değil. Zamanında Japonya'ya giderken de materyal toplayayım düşüncesinde gitmedim. Gerçekten kültürel gezi gibiydi. 2011'de teacher training (öğretmen eğitimi) programına başvurarak gittim, Japan Foundation ile 7 haftalıktı. Mesleğin içine girince yaptığım bir deneyim olduğu için materyal toplama açısından da iyi oldu. Japan Foundation tarafından belki de 10-12 kitap hediye ediliyor. Japon çocuk kitaplarını, shodou (kaligrafi) set aldım kendime, mat aldım mesela sushi günü yaparsak kullanırım diye. Eskiden Japonya'dan kitaplar bile 3 ayda geliyordu şimdiden amazonla falan çok daha hızlı. Ben getirdiğim bu materyaller sayesinde kültürel etkinlikleri falan yapabildim. Öğretmen olarak kendimizi güncelleyebileceğimiz uzaklıkta değil Japonya. Belki de hayatınızda 2-3 kez gidebileceğiniz bir yer."*

"Derslerde kullandığınız öğretim materyallerini kendiniz mi tasarlıyorsunuz? Hayır ise; tasarlarken hangi kaynakları kullanmayı tercih ediyorsunuz? sorusuna verilen cevaplara yönelik elde edilen bulgulara göre, derslerde kullandığı öğretim materyallerini kendisi tasarlayan öğretmen sayısı azdır. Öğretim materyallerini çoğunlukla kendi hazırlayan öğretmenler, internetten edindikleri görselleri (özellikle Google Görsel) veya içerikleri kullanmaktadır. Kullanılan içeriklerin telif hakkını ihlal etmeyecek nitelikte olup olmadığına dikkat eden öğretmenler olsa da ücretsiz ve daha hızlı erişilebilir olması sebebiyle tam tersi eğilim de mevcuttur.

Japonca öğretim materyalleri hazırlamak için kullandıkları web siteleri ve uygulamalar: NihongoPic, Nihongo Arekore, Japan Society, Lengoo, Canva, Pinterest, Youtube, Dailymotion, MS PowerPoint, Instagram, LinkedIn.

Kullandıkları Japonca kaynak kitaplar: Minna no Nihongo, Marugoto, Marugoto Web-Plus, Basic Kanji Book, İrodori, Meguro Language Center Basic Kanji Book, Shin Kanzen.

4.2.7. Mesleki Gelişimlerine Yönelik Farkındalıklar

Görüşme sorusunun yedinci sorusunda bulunan *"Japonca öğretimi ile ilgili olan gelişmeleri takip ediyor musunuz, takip ediyorsanız ne sıklıkla takip ediyorsunuz? Takip ettiğiniz platformlardan bahseder misiniz?"* sorusuna verilen cevaplardan edinilen bulgular aşağıda verilmiştir.

- K1, ortaöğretim devlet kurumunda görev yapmakta ve Japon dili eğitimi veren kurumların paylaşımlarına bakarak, eğitimleri hakkında takiplerde bulunmaktadır. Bununla birlikte, mesleki gelişimine katkı sunabilecek gelişmeleri takip etmediği görülmektedir.

K1: *"Malezya, Tayland, Özbekistan, Pakistan gibi ülkelere bakıyorum. Japonca Öğretmenliği bölümü buralarda varmış. Ama oralarda bile hazırlıkta sürekli Japonca görmüyorlar, haftada birkaç saat görüyorlarmış. Avrupa'da zaten yok, bırakın hazırlığı Japonca Öğretmenliği bir tek Çanakkale 18 Mart Üniversitesinde var. Türkiye, Japon dili eğitiminde dünyada önemli bir noktada diyebilirim. Dil yapısı olarak Japonca, Türkçeye de benziyor. "*

-K2, yükseköğretim kurumunda görev yapmakta ve mümkün olduğu kadarıyla, mesleki gelişimine katkı sağlayabilecek platformları takip etmektedir.

K2: "*Japon dili eğitimi platformuna üyeyim. Orada yayınlanan makaleleri takip ediyorum. Gakkai denilen bilim kurullarını takip ediyorum. Japonya'ya her gittiğimde kitap bulmaya çalışıyorum. CiNii diye bir yer var, oradaki makaleleri de araştırıyorum. Türkiye'de ise daha çok İngilizce yazılan makaleleri takip ediyoruz. Bizim bölümde diğer bölümler kadar zaman sorunu olmuyor. Ders çeşidi çok olduğunda yoğunluk oluyor. Bu sebeple gelişmeleritakip etme konusunda zaman bulabiliyorum. Online birçok sempozyuma katılma imkânı da var. "*

- K3, ortaöğretim seviyesinde özel bir okulda öğretmenlik yapmakta olup, sosyal medyadan dünya ve Türkiye genelindeki Japonya ve Japonca ile alakalı haberleri takip ettiğini söylemektedir.

K3: **"***Türkiye genelinde alan olarak maalesef çok kalabalık değiliz. Instagram'da Japonya Postası isimli bir grup vardı, onları takip ediyordum. Sadece Japonca ile alakalı değil, Japonya ile alakalı her şey burada konuşuluyor. Nerede Japonca kursu açılmış, Japonya'da neler olmuş oradan takip ediyorum. Nevşehir, Kayseri ve Ankara'da bulunan Japonca bölümlerinin haberlerini buradan takip edebiliyorum. Japan Foundation'un Marugoto platformu var, onu takip ediyorum ama çok sık paylaşım olmuyor."*

-K4, kamu bünyesindeki bir eğitim merkezinde görev yapmakta olup, Japon dili öğretimine ilişkin güncel kaynakları takip etmeye çalışarak, Japonya ve Japonca özelinde sosyal medya mecralarını da düzenli aralıklarla takip etmektedir.

K4: **"***Mümkün olduğunca takip etmeye çalışıyorum. Kaynak taraması yaparken yeni kitaplar çıkıp çıkmadığına bakıyorum. Geçenlerde Japonya'ya gittiğimde orada gördüğüm kitapları zaten internette görmüştüm. İlk defa gördüğüm yalnızca iki tane kitap olmuştu. Uluslararası arenada yazılan güncel basılı ve dijital kitapları takip etmeye çalışıyorum. Dergi üzerinden yabancı dil öğretmeye de ilgiliyim. Aylık Japonca dersi üzerinden Japonca öğretimi fikri vardı, bu dersleri de takip etmeye çalışıyorum. İsimleri Hiragana Times ve Makoto. Japonya Dışişleri Bakanlığı'nın bir dergisini takip ediyorum. Nipponika isimli bu dergi, güzel bir kaynak. Ama daha ziyade kültürel bir dergi. İleri seviyede metin incelemelerinde bunu kullanıyorum. Youtube kanallarını ciddi şekilde takip ediyorum. Öğrenciler de takip edip bana bazen bildiriyorlar. Instagram ve Twitter'ı takip ediyorum. Instagram'da güzel görseller var. Web siteleri ve uygulamalar var. Spotify uygulamasında güzel podcast'ler var. Hem kendim takip etmek için hem de öğrencilere bildirmek için. Kindle'ı da kullanıyorum. Uygulamasını bir tablet yahut cep telefonuna yükleyip Kindle'a kitap aktarabiliyorsunuz. Amazon üzerinden kitapları takip ediyor ve Kindle'a aktarıyorum. 11 USD'ye bir sürü kitap almıştım. Amazon'da binlerce Japonca kitap var."*

- K5, ortaöğretim devlet kurumunda görev yapmakta olup, Japon dili öğretimine yönelik bir platform takip etmediğini ifade etmektedir. Ayrıca, Türkiye'deki Japon dili öğretiminde sıklıkla tercih edilen kaynak kitaplardan ziyade, içerik olarak daha güncel kitaplara ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir.

K5: **"***Herhangi bir platform takip etmiyorum. Geçen ay Japonya'ya gidip dil okullarının kullandığı kitapları gördüğümde bizim kullandığımız kitaplardan çok farklı kitaplar kullandıklarını gördüm. Zamanında bizim kullanmış olduğumuz Minna no Nihongo, uygulamaya yönelik değildi. Orada kullanılan kitaplar ise kelimeler ve kalıpları, yaşamın içinden kesitlerle öğretmeye çalışıyor. Maalesef Minna no Nihongo eskimiş bir kitap hâline geldi. Dili aktif bir şekilde kullanmadığım için ben de bazen Minna no Nihongo kitabının dili ile konuşuyorum. Oysaki doğal şekilde konuşsam öğrenciler için daha faydalı olabilir. HelloTalk üzerinden arkadaş edinerek Japoncamı geliştirmek istediğimde Çanakkale'yi tanıtmaktan başka bir şey konuşamadığımı fark etmiştim. Oysaki daha doğal bir Japonca konuşmak isterdim. Örneğin öğrencilerim gittikleri dil merkezinde Japon düğünlerini konuştular, Japonların yaşamı üzerinden Japonca konuştular. Günlük hayat Japoncasını kullandırdılar, oysaki benim gördüğüm eğitimde günlük yaşam yahut Japon düğünü üzerinden hiçbir şey öğretilmedi. Alt katı restoran, üst katı dil merkezi olan Asya Kültür merkezleri olsa kültür üzerinden dil öğretimi ile daha doğal bir şekilde dil öğretilebilir. Bu konuda kendimize yönelik bir özeleştiri de yöneltebiliriz. Üniversiteden Kohai ve Senpai'lar ile birlikte (alt sınıf ve üst sınıf) bir dayanışmamız olmuyor. Kimse kendi oluşturduğu kaynağını kimseyle paylaşmıyor. Materyal havuzu oluşturacağımızı düşünmüyorum, oluşturabilsek daha iyi olurdu diye düşünüyorum."*

- K6, yükseköğretim kurumunda görev yapmakta olup, Japon dili öğretimi ile alakalı olarak özellikle akademik çalışmaları takip etmektedir.

K6: **"***Şu ana kadar hep kendi alanım olan dilbilimle alakalı takip ettim. Japonya'daki seminerler, konferanslar, makaleler yoluyla takip ediyorum. Öğretim ile alakalı konferans ve seminerlere katılmaya çalışıyorum, online olunca daha rahat oluyor. Ancak spesifik olarak bir platform aklıma gelmiyor. Minna no Kyouzai aklıma geliyor. Tabi ki zaman*

ayırmak da zor oluyor. Öğrencilere ders hazırlığı, ders anlatmak, ödev ve sınav kontrolü, üniversitedeki idarî görevler epey vaktimizi alıyor. Yeni makale haberi mail olarak gelince yeni makalelere de göz atıyorum."

- K7, özel bir dernekte görev yapmakta olup, Japon dili öğretimi ile alakalı gelişmeleri pek takip etmediğini ifade etmektedir. Öğretim materyallerine erişebilmek için takip ettiği sitelerde, farklı materyallere eriştiğini ancak mesleki gelişimi için başka nasıl yol izlemesi gerektiğine vakıf olmadığını ifade etmektedir. Buna rağmen, öğrencileri de gelişimini sağlayan başka bir kaynak vazifesi de görmektedir.

K7: **"***Açıkçası pek takip etmiyorum. Şu anda Minna no Nihongo üzerinden gidiyorum. Biraz önce bahsettiğim siteler üzerinden gidiyorum. Orada da farklı şeyler var, daha farklı nasıl olabilir bilmiyorum. Bazen öğrenciler de uygulama öneriyor, onlardan da bir şeyler öğrenebiliyorum."*

- K8, kamuya bağlı bir eğitim merkezinde göre yapmakta olup, 6 yıl kadar Japonca öğretmenliğine ara verdikten sonra tekrar mesleğine devam etmeye başlamıştır. Mesleğini aktif olarak yapmaya başladığından beri, bazı kanallar aracılığıyla gelişmeleri takip etmeye başlasa da, vakit bulamadığı için yeteri kadar takip edemediğini ifade etmektedir.

K8: **"***Öncelikle öğretmenlik yapmadığım sırada bu gelişmeleri takip etmediğimi, öğretmenlik yapmaya başladıktan sonra fark ettim. Televizyondan Youtube'a bağlanıp NHK World kanalı var, onu izliyorum. Japonca konuşuluyor, alt yazı olarak Türkçe yahutİngilizce yazılar oluyor. Japonca öğretmenliği en son yaptığımda 6 sene önceydi. Maalesef bu gelişmeleri takip edemedim. Ancak öğretmenlik yapmaya başladıktan sonra öğrencilere faydalı olmak ve kendimi geliştirmek adına takip etmeye başladım. (...) Maalesef bu gelişmeleri takip edecek kadar zamanım da yok."*

- K9, yükseköğretim kurumunda görev yapmakta olup, gelişmeleri pek takip edemediğini, seçmeli ders kapsamında sınırlı Japonca öğrettiği için gelişmeleri takip etmenin çok gerekli olmadığını ifade etmektedir.

K9: **"***Açıkçası çok sık takip edemiyorum. Takip ettiklerim, yalnızca internet üzerinden yabancılara Japonca öğretirken açık dersler yapan videolar. Bazı zor gramer konularında nasıl anlattıklarına bakıyorum. Minna no Nihongo'yu Youtube üzerinden anlatan kanallar var, zor konularda nasıl bir anlatım yolu kullanıldığına bakıyorum. Genki konularında da bazen bakıyorum. Onun dışında yeni gelişmeleri çok takip ettiğim söylenemez. Seçmeli ders olarak sınırlı bir Japonca öğrettiğim için çok da gerek olmuyor bence. "*

- K10, kamu bünyesindeki eğitim kurumunda görev yapmakta olup, Japon dili öğretimi ile alakalı gelişmeleri takip ettiğini ifade etmektedir. Öğrencilere farklı kaynaklar üzerinden ders anlatmanın veya öğrencileri Japonca ve Japonya'yla alakalı farklı içeriklerle tanıştırmanın, mesleki gelişimini sağlamanın mesleki gelişiminin bir parçası olduğu söylenebilir. Mesai yoğunluğu sebebiyle, mesleki gelişimlerine katkı sağlayabilecek gelişmeleri çok takip edemediğini ifade etmektedir.

K10: **"***Hem Japonya'daki bazı belli başlı dil okullarını ve kurumlarını (Meguro Language School ve Japan Foundation) takip ediyorum. Kaynağa erişmenin zor olduğu ülkemizde bu sayede kitaba ücretsiz şekilde erişmiş oluyoruz. İsterlerse kitabın çıktısını alıyorlar, isterlerse tablet yahut bilgisayardan takip ediyorlar. Mevcut öğrencilerimizden üniversitede Japonca eğitim görenler var, onlarla da fikir alışverişi yapıyoruz. Japoncadaki bu gelişmeleri çalışma yoğunluğumuzun fazla olmasından dolayı istediğimiz sıklıkta takip edemiyoruz. Yılda minimum 2-3 defa kapsamlı bir araştırma yaptığımızı söyleyebilirim."*

- K11, ortaöğretim devlet kurumunda görev yapmakta olup, Japon dili öğretimi ile alakalı gelişmeleri pek takip edememektedir. Mesleki kıdemi daha düşük olması bu duruma sebep olmakla birlikte, Türkiye'de Japonca öğretmenlerinin mesleki deneyimlerini paylaşabildikleri bir program olmadığını belirtmiştir. Görev yapmakta olduğu sırada,

Japonca öğretimi ile ilgili bir program sayesinde Japonya'ya gitmiş ve farklı kaynaklar görmek mesleki alan becerisine katkı sunmuştur.

K11: **"***Öğretmenlikte yeni olduğum için çok fazla takip edemiyorum. Bir program ile Japonya'ya gitmiştim. Bu program, Japonca öğretimi ile ilgiliydi. Bu program sayesinde birden fazla kaynak kullanmanın çok faydalı olduğunu gördüm ve bu sayede farklı kaynaklar kullanmaya başladım. Türkiye'de Japonca Eğitimi konusunda öğretmenlerin buluşup fikirlerini paylaştığı bir program olmadığı için herkesi bireysel şekilde davranıyor."*

- K12, özel bir eğitim kurumunda görev yapmakta olup, Japonya'da bulunan üniversitelerdeki konferansları takip ederek, gelişmeleri takip etmeye çalıştığını ifade etmektedir. Aynı zamanda, Türkiye'de Japonca öğretmenlerinin fikir alışverişi yapabilecekleri bir platform olmasının, mesleki alan bilgisi açısından katkı sunabileceğini ifade etmektedir.

K12: **"***Facebook grupları, Tsukuba Üniversitesi gibi internet platformundan konferanslar buluyorum. Buradan gelişmeleri takip edebiliyorum. Türkiye'de Japonca öğretmenlerinin bilgi paylaşımında bulunduğu bir platformu bilmiyorum. Facebook gruplarında öğretmenler de olabiliyor ama meşgul oldukları için çok aktif olamıyorlar. Keşke böyle bir aktif grup olsaydı, daha verimli kaynaklara ulaşmak için bu platformun aslında gerekli olduğunu düşünüyorum."*

- K13, kamu bünyesinde yer alan eğitim merkezlerinde görev yapmakta olup, Japonca öğretimi ile alakalı gelişmeleri takip etmeye çalıştığını fakat yeteri kadar zamanı olmadığı için takip etmekte eksik kaldığını ifade etmektedir.

K13: **"***Bunun için açıkçası çok vaktim olmuyor. Dolayısıyla istediğim kadar takip edemiyorum. Ancak makale okumaya ve katkısı olacak tezleri mümkün olduğunca takip etmeye çalışıyorum. Bu kaynaklardan bir kısmını aralıklarla tarayıp ise derste kullanmaya çalışıyorum. Takip ettiğim bir dernek yahut dergi yok. Önceden Nipponika vardı*

hatırladığım kadarıyla. Ancak şimdi daha çok kültürle alakalı içerikler oluyor. Ben NHK'den çok fazla yararlanıyorum. Haberleri özellikle çok faydalı oluyor. Easy Japanese diye bir haber platformu var. Bu kaynaklar, çeşitli konularla alakalı oluyor ama oldukça güncel ve doğru bir Japonca kullanıldığı için çok faydalı oluyor."

-K14, özel bir eğitim merkezinde görev yapmaktadır. Japon dili öğretimine ilişkin gelişmeleri takip edemediğini ifade etmektedir. K14, yeni mezun bir Japonca öğretmenidir. Yakın geçmişte, üniversite eğitim alırken gelişmeleri takip etme hususunda daha aktif olduğundan bahsetmektedir.

K14: **"***Dürüst olmam gerekirse maalesef takip edemiyorum. Üniversitedeyken bu konuda daha aktiftim, ama şimdi maalesef pek kullanmıyorum. Yine de rastladığım, kulağıma gelen bir husus olursa bunları dikkate almayı düşünüyorum."*

- K15, yükseköğretim kurumunda görev yapmaktadır. Seçmeli Japonca dersini alan öğrencilere Japonca öğretmektedir. Yazılı olarak olmasa da Japonca öğretimi alanını kapsamayan, yurt içi ve yurt dışı akademik faaliyetleri takip etmeye çalıştığından bahsetmektedir. Uzmanlık alanına ilişkin çalışmaları daha yakından takip ettiğini ifade etmektedir.

K15: **"***Açıkçası yazılı bir kaynağı takip etme fırsatım pek olmuyor. Ancak Japonca öğretmenlerinin olduğu bir mail grubu ile Mısır'da yer alan Japonca öğretmenlerinin seminerlerini takip ediyorum. JADEUS'lar var, (...) hocaların bir grubu var. Genelde dil bilime ilişkin gelişmeleri takip ediyorum, dil öğretimine ilişkin ise yalnızca saydığım kaynakları takip edebiliyorum. "*

- K16, yükseköğretim kurumunda uzun yıllardır görev yapmaktadır. Seçmeli Japonca dersini alan öğrencilere Japonca öğretmektedir. Yurt içinde, Japon dili öğretimi özelinde, Japonca öğretmenlerinin fikir alışverişi yürütebileceği bir platform bilmediğini ifade etmektedir. Bu sebeple mesleki gelişimine katkı sağlamakta zorluk yaşamaktadır.

K16: **"***Türkiye'de böyle bir platform olmadığını düşünüyorum. Örneğin İstanbul'daki Japonca hocaları beni hiç tanımıyorlardır. Japonca öğretmenlerinin birbirinden haberdar olabileceği bir platform olmadığı için takip edemiyoruz. Bizim kendi yaşadığımız şehirde öğrencilere yönelik aktiviteler yapmaya çalışıyoruz. Japon dili eğitimi bölümlerinde böyle etkinliklerin duyuruları olsa belki daha da büyür. Birbirimizi desteklemeye çok ihtiyacımız var, az kişiyiz."*

"Japonca öğretimi ile ilgili olan gelişmeleri takip ediyor musunuz, takip ediyorsanız ne sıklıkla takip ediyorsunuz? Takip ettiğiniz platformlardan bahseder misiniz?" sorusuna verilen cevapların eğilimi önemli ölçüde farklılık göstermektedir. Örneğin, bazı katılımcılar takip edecek kaynak/platformlardan habersiz olduğundan bahsederken, bazı katılımcılar kendi buldukları platformlarla mesleki alan bilgisi ve mesleki becerilerini geliştirmeye çalışmaktan bahsetmektedir. Katılımcıların mesleki gelişimlerine yönelik farkındalıkları olmasına rağmen, kurum içi yaşadıkları sıkıntıların, gelişim sağlamalarını engelleyici rol oynadığı söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM
SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, çalışmanın sonucunda elde edilen bulgulara ilişkin tartışma, sonuç ve öneriler kısmına yer verilmiştir.

5.1. Tartışma

Bu çalışmada, Japonca öğretmenlerinin teknolojik alan bilgileri ve öğretim teknolojilerinin kullanımına dair ilişki incelenmiştir. Bu bağlamda, çalışmada farklı fakat bir o kadar da bağlantılı olan iki parametrenin arasındaki ilişkinin belirlenip yorumlanmasını sağlayacak bir yöntem, araştırma deseni ve veri toplama araçları belirlenmiştir. Akabinde, Japonca öğretmenlerinin teknolojik alan bilgileri ve öğretim teknolojilerini kullanımını belirleyen görüşme sorularının analizi, önceden belirlenen ölçütlere göre kavramlardan, metinlerden veya yazılı materyallerden anlamlar çıkarmayı amaçlayan bir yöntem olması nedeniyle içerik analizi ile çözümlenmiştir (Metin ve Ünal, 2022: 276). Verilerin toplanması görüşme yöntemi ile yapıldığı için, belirlenen ölçütlerin getirdiği bulgular dışında da çalışmanın farklı boyutlarla değerlendirebilmesi ve yorumlanmasına katkı sunabilecek nitelikte bulgular ortaya çıkmıştır. Özellikle katılımcıların, mezun oldukları bölümlerin ve çalıştığı kurumların, çalışmanın yönelimini farklılaştırabilecek yorumlar kattığı ifade edilebilir. Bu yorumlar kategorileştirilerek tartışma bölümünde aşağıda sunulmuştur.

5.1.1. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Yönelimleri

Koehler ve Mishra (2009), TPAB anlayışının, teknolojiyi kullanırken konunun anlamlı bir şekilde aktarma ve sınıf ortamını göre teknolojiyi yapılandırma olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda, bu çalışmadaki katılımcıların sınıflarına teknolojiyi entegre etmelerinden sonra anlamlı öğrenmeyi sağlamaya çalışarak, sınıf ve öğrenci özelliklerine göre kullandıkları teknolojileri düzenleme yönelimlerinin olup olmadıkları görüşme sorularıyla belirlenmiştir. Koehler ve Mishra'ya göre, öğretmenin, konuyu öğretmek için

pedagojik stratejilerle teknolojiyi anlamlı olarak kullanması ve bilgilerini güncellenmesi, TPAB kavramının en belirgin tanımlarındandır. Aslında bu tanım, öğretmenin kendi anlatımını kolaylaştıracak, öğrencilerin öğrenmesini güç duruma sokacak bir tanım değildir. Aksine, öğrenme ortamlarının anlamlı olarak planlanması, pedagojik bilgi ve teknolojik bilgi ile öğrenmeyi anlamlı hale getirecek bir anlayışa sahiptir.

Yukarıda belirtilen esaslar dikkate alındığında, katılımcıların pedagojik alan bilgisi arka planının TPAB yönelimlerini etkilediği düşünülmektedir. Verilerden hareketle TPAB yönelimlerini özellikle iki ana değişkenin şekillendirdiği söylenebilir. Bu değişkenlikler; Pedagojik Bilgi ve Çalışılan Kurumdur. Çalışmada, pedagojik bilgilerini kullanmaya eğilimleri katılımcıların öncelikle öğrenci özelliklerini dikkate alarak teknolojiyi sınıflarına entegre ettikleri görülmüştür. Aksine, pedagojik bilgilerini kullanmaya yönelimleri olmayan katılımcıların, sınıflarına uygun öğretim teknolojilerini belirleyebilme ve sınıflarında kullanmakta kararsızlık ve zorluk yaşadıkları görülmüştür. Çalışmanın araştırmaya dahil etme kriterlerinde (s.24) yer aldığı üzere, katılımcıların tamamı pedagojik eğitime sahip bireylerden oluşmaktadır. Bulgulardan edinilen yorumlara göre, deneyimli (nispeten daha yaşlı) katılımcıların daha az deneyimli (nispeten genç) katılımcılara göre daha yüksek TPAB'ye sahip olduğu yönündedir. Daha az deneyimli öğretmenlerin, TPAB'sini derslerini entegre ederken yaşadıkları kararsızlık ve sıkıntının, TPAB bileşenlerinden olan Pedagojik Bilgi ve Pedagojik Alan Bilgisi eksikliğinden kaynaklı olduğu söylenebilir.

Katılımcıların TPAB yönelimlerini etkileyen bir başka husus ise kurum özelliği ve kurum kültürüdür. Katılımcıların görev yapmakta olduğu kurumların (*bakınız Tablo 5*) büyük bir çoğunluğu (%75) kamu kurum ve kuruluşudur. Diğer bölümü (%25) ise özel kurumlardır. Kamu kısmının büyük bir çoğunluğunu oluşturan yükseköğretim kurumu içerisinde görev yapan katılımcıların, derslerinde kurum tarafından verilen standart teknolojilerinden azami ölçüde (bilgisayar ve projeksiyon cihazı) yararlanmakta oldukları görülmüştür. Buna rağmen, derslerinde kullandıkları öğretim teknolojilerinin bir o kadar kısıtlı olduğu saptanmıştır. Yükseköğretim kurumda görev yapan katılımcılar genellikle MS Word, PDF veya MS PowerPoint dosyalarını ve sunularını kullanarak sunuş yoluyla öğretimi tercih etmektedir. Seçmeli olarak Japonca dersinin verildiği kurumlarda ise, öğrencilerin Japoncaya özel ilgi duyması, katılımcıların öğrencilerin dikkatini çekebilecek

nispeten daha farklı öğretim teknolojilerini (Kahoot ve Youtube gibi) belirlemelerine ve derse entegre etmesine olumlu anlamda etki etmektedir. Öğrenci yaş ortalamasının öğretmenlerin TPAB yönelimlerini etkileyen bir başka değişken olduğu söylenebilir. Örneğin, devlet okulu orta öğretim seviyesinde öğretmenlik yapan katılımcıların hepsinde, öğrenci yaş grubunun farkında olarak, öğretim planını ve sınıf düzenini bu özelliğe göre belirledikleri görülmektedir. Özel kurum bünyesinde görev yapan katılımcıların TPAB yönelimlerini, kurum olanakları ve kurum kültürünün fazlasıyla etkilediği söylenebilir. Kurum içerisinde yaşadıkları teknolojik araç-gereç sıkıntısı, kurum tarafından kaynak desteğinin sağlanmaması gibi temel ve önemli sorunların, katılımcıların derslerine teknolojiyi entegre etme ve pedagojik bilgileriyle düzenlemeleri katılımcılar için zor hale gelmektedir.

5.1.2. Öğretim Teknolojisi Kullanımına Yönelik Tutumlar

16 Japonca öğretmeninden oluşan katılımcıların öğretim teknolojisi kullanımını farklı değişkenlikler etkilemektedir. Bu değişkenlikleri oluşturan başlıca unsurlar, kurum kültürü ve özellikleridir.

Öğretmenlerin görev yapmakta olduğu kurumların büyük bir çoğunluğu (*bakınızTablo 4*) devlet okulları oluşturmaktadır. Aynı şekilde, çoğunlukta olan devlet okulların isebüyük bir çoğunluğunu yükseköğretim kurumları oluşturmaktadır. Yüz yüze dersler dikkate alındığında, öğretmenlerin öğretim teknolojilerini kullanımını, sınıf içerisinde kullandıkları standart teknolojik araç ve gereçler (bilgisayar ve projeksiyon cihazı) sayıca epey fazladır. Bu sebeple, öğretmenler öğretim yöntem ve stratejilerini de sınıf içerisinde bulunan imkanlar dahilinde belirlemek zorunda kalmaktadırlar. Aslında bu durumun, öğretmenlerin farklı teknolojilerle tanışıp, derslerinin öğretim planlarına uygun öğretim teknolojilerini belirlemede engelleyici bir rol oynadığı söylenebilir. Bu sebeple kamu kurumlarında görev yapan katılımcıların büyük bir çoğunluğunun, tamamen kaynak kitap üzerinden ilerlediklerini ya da kaynak kitap ile eş zamanlı olarak MS PowerPoint sunuları hazırlayarak, derste sunuş yoluyla öğretim yöntemini kullandıkları ortaya çıkmıştır. Son zamanlarda meydana gelen mücbir sebeplerden dolayı, çevrimiçi ve uzaktan eğitimde kurum olarak

kullandıkları platformlar belirlenmiştir. Öğretmenler bu platformlarda kendi belirledikleri öğretim teknolojileri ile çevrimiçi derste daha kolay şekilde entegre ettiklerini açıklamaktadır. Dahası, kurum tarafından belirlenmiş platformun dışında, başka teknolojik platformlar araştırarak derslerde ve ders dışında kullandıkları öğretim teknolojilerini çeşitlendirdikleri söylenebilir. Çevrimiçi ve uzaktan eğitimin devlet kurumu bünyesinde çalışan öğretmenlerin, öğretim teknolojileri özelinde farklı perspektifler kazanmakta olduğu, öğretim teknolojilerinin kullanımında yeterli olmadıkları ve kendilerini geliştirmeleri gerektiğinin önemine dair bakış açılarının olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Çalışmanın katılımcıları içerisinde özel kurum bünyesinde çalışan öğretmenler, tüm katılımcıların %25'lik bir kısmını (*bakınız Tablo 4*) oluşturmaktadır. Bu oranın çoğunluğunu özel eğitim kurumu oluşturmaktadır. Son zamanlarda dünyada ve ülkemizde meydana gelen olağandışı haller (pandemi ve deprem) nedeniyle, Japonca eğitimlerini sıklıkla harmanlanmış (hibrit) veya çevrimiçi (online) gerçekleştirmektedirler. Kurum veya Japonca zümresi tarafından önceden belirlenen öğretim materyalleri ve öğretim teknolojilerinin olması, katılımcıların öğretim planına uygun öğretim teknolojileri belirleme arayışına girmemesine neden olmaktadır. Zaten kurum tarafından görece sınırlı öğretim materyali ve öğretim teknolojileri seçenekleri sunulmaktadır. Aksine, yine özel kurumlarda ders verip tek Japonca öğretmeni olarak görev yapan katılımcılar, kullanacakları öğretim teknolojilerini belirleme konusunda kararsızlığa düşmektedir. Ayrıca, öğretim teknolojilerinin işlevselliğini anlayıp, öğretim planlarına nasıl entegre edecekleri hususunda kararsızdırlar. Bu sebeple, standart öğretim yöntemleri ve öğretim yöntemlerine başvurmaktadırlar. Kurum özelliği içerisinde bulunan, kurum imkanları ve öğrenci özellikleri katılımcıların öğretim teknolojilerini kullanma tutumlarını etkilemektedir. Kurumda teknolojik ekipmanın ve internet bağlantısının yeterli düzeyde -bazı katılımcı kurumlarında hiç- olmaması, katılımcıların yazılı kaynak kitap, beyaz tahta ve tahta kalemi kullanımını tetiklemektedir. Diğer bir parametre olan öğrenci özellikleri, özel kurumlara Japonca eğitimi almak isteyen katılımcıların çoğunluğunun hobi amaçlı Japonca öğrenmeleri ve haftada sınırlı sayıda Japonca dersleri alıyor olmalarıdır. Öğrencilerin büyük bir istekle başlangıç seviyesinde Japonca öğrenmeye başlamaları, öğretmeninin de motivasyonu artırmasına rağmen konuların nispeten daha çok yoğunlaşması ve öğrencilerin Japonca çalışmalarına zaman ayıramaması gibi nedenlerle çalışmalarını sonlandırmalarına neden olmaktadır. Böylece,

“hobi” olarak görülen derslerde, öğretmenlerin de farklı öğretim yöntemleri ve öğretim teknolojileri denemesi riskine girebileceği söylenemez. Yine bahsi geçen öğrencilerin, az sayıda Japonca dersi almaları nedeniyle, öğretmenlerin belirli kalıplar doğrultusunda derslerini devam ettirmelerine neden olmaktadır.

Katılımcıların büyük bir çoğunluğunun öğretim teknolojisi kullanımına yönelik tutumlarını etkileyen bir başka hususun ise, öğretim yöntemlerine uygun öğretim teknolojilerini belirlemede kararsızlık yaşadıkları olduğu söylenebilir. Öner (2010) çalışmasında, teknolojinin ve pedagojinin birbirinden ayrı düşünülmesinin öğretmenlerin teknolojiyi entegre etmesinde sorun yaratabileceğinden bahsetmektedir. Alpan (2008), öğretme ve öğrenme aşamalarının niteliğini geliştirmenin öğretim teknolojilerinin amacını kullanmak olduğunu söyler. Bununla birlikte, Çakır ve diğerleri (2013) öğretim yöntemlerine göre planlı bir eğitimimin olmasının öğretim teknolojilerinin temel özelliği olduğunu ifade eder. Çalışmanın veri toplama aşamasında, görüşme yapılan katılımcılara yönelik, öğretim yöntemlerini hangi öğretim teknolojileri le desteklediklerine dair sorulan görüşme sorusunda çalışmanın bulgularına bakıldığında, katılımcıların öğretim yöntemlerini ve öğretim teknolojilerini bağımsız belirlediği görülmüştür. Pedagojik ve teknolojik bilgilerini tazelemeye çalışan katılımcıların , ders amaçlarına ve öğretim yöntemlerine uygun öğretim teknolojilerini seçtiklerini ve öğrenmeyi kolaylaştıran araçlar olarak kullandıkları ortaya çıkmıştır.

5.2. Sonuç

Çalışmada kamu kurumları bünyesinde görev yapan Japonca Öğretmenlerinin, kendilerini mesleki olarak geliştirecek Japon dili eğitimine yönelik çalışmaları veya etkinlikleri büyük ölçüde takip etmeye çalıştıkları sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin, kendilerini mesleki olarak geliştirmeye çalışma sebepleri başlıca; kurum özellikleri, kurum olanakları ve sağladıkları imkanlar olarak belirlenmiştir. Bu sebeplerin yanında, katılımcıların her ders döneminde benzer Japonca seviyesine sahip öğrencilere eğitimveriyor olması, öğretmenlerin Japon Dili Eğitimindeki güncel yenilikleri ve çalışmaları takipetmiyor olmasına neden olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin TPAB yönelimlerini etkileyen niteliklerin, pedagojik bilgi geçmişleri, meslek içerisinde edindikleri pedagojik farkındalıklar olduğu söylenebilir. Ayrıca, çalışmada katılımcıların TPAB yönelimlerini etkileyen bir diğer faktör de kurum özelliğidir.Çalışmada devlet ve özel kurumlarda çalışan katılımcıların olması sebebiyle, kurum özellikleri iki farklı kurum altında incelenmiştir. Örneğin, kamu bünyesinde görev yapan katılımcıların derslerinde kurum tarafından sağlanan teknolojilerinden azami ölçüde (bilgisayar ve projeksiyon cihazı) yararlanmakta oldukları görülmekle birlikte, derslerinde kullandıkları öğretim teknolojilerinin bir o kadar kısıtlı olduğu saptanmıştır. Çalışmanın sunduğu kapsamda, kamu kurumunda çalışan öğretmenlerin öğretim teknolojilerini daha kısıtlı olarak kullanılmasının sebebi, öğretmenlerin oluşturdukları öğretim materyallerini veya öğretim teknolojilerini değiştirme yöneliminde olmadığı söylenebilir. Bu yönelim, öğretmenlerin kendilerini geliştirme çabasının olmaması değil, sınıf içerisinde öğretmen olarak yarattığı güvenli alandan çıkmak istememesinden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin sıklıkla kullandığı öğretim materyalleri ve öğretim teknolojilerinde hızlı değişiklikler yapması kolay olmayabilir. Çalışmada katılımcıların verdiği cevaplarda, öğretim yöntemlerine uygun öğretim teknolojileri belirleyememe hususunda kararsızlık yaşadıkları söylenebilir. Bu kararsızlık, öğretmenlerin öğretim teknolojilerini derste anlamlı ve etkili bir öğrenme ortamı içerisinde kullanıp kullanamadıkları sorusunu oluşturacağı gibi, öğretmenlerin TPAB düzey ve yönelimlerini etkileyecek başlıca hususlar arasında da yer almaktadır. Sonuç olarak, bu çalışmada TPAB ile öğretim teknolojilerinin kullanımının anlamlı bir ilişkisi olduğu ortaya çıkmaktadır.

Çalışmada bulguların yorumlanması sonucunda, katılımcıların derslerinde kullandığı öğretim materyallerini tasarlarken yahut başka kaynak veya platformlardan yararlanırken, başka birisi tarafından oluşturulan içeriğe dair etik anlayışına ilişkin yönelimler de ortaya çıkmıştır. Katılımcıların bir kısmının, kendileri tarafından oluşturulmayan bir içerik ve görselin telif hakları çerçevesinde öğretim materyali olarak kullanılmasına önem verdiği görülse de bir kısmının böyle bir farkındalığa sahip olmadığı ve hatta farkındalığa sahip olsalar bile bu hususa dikkat etmedikleri sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin, öğrencilerin sınıf içerisinde yaptığı uygulama, sunum veya ödevlerde de bu gibi hususlara çok dikkat etmedikleri sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerden bu farkındalığa sahip, telif hakkı ve intihal kavramına hâkim ve etik kurallara uygun davranmaya çalışanların, büyük ölçüde

kişisel tercihleriyle bağlantılı olarak tercih ettikleri görülmektedir. Sayıca az olmasına rağmen, devlet kurumu bünyesinde uzun yıllardır çalışan bu iki Japonca Öğretmeninin, kurum kültürü sebebiyle telif hakkı ihlali, kişisel verilerin korunması ve intihal gibi kavramlara vakıf olduğu ve özellikle pandemi döneminde bu kavramlara ilişkin olarak kurum içi eğitimler almalarının, bu gibi hususlarda daha dikkatli ve seçici olmalarına olanak sağladığı sonucuna varılmıştır. Bu öğretmenler, aynı zamanda öğrencilerinin sınıf içerisinde aynı hususlara dikkat etmelerini sağlayan ve teknolojik-pedagojik yaklaşımlarla tasarlanan öğretim materyalleri sunmaktadırlar.

5.3. Öneriler

21. yüzyıl becerilerine sahip, dijital okur-yazarlığı farkındalığının oluşması için hem öğretmen gelişimi hem de öğretmen yetiştirilmesine önem verilmesi gerekmektedir (Öner, 2010). Yabancı dil öğretiminde, mesleki becerilere sahip yabancı dil öğretmenlerinin, teknolojinin sınıf içerisinde kullanımında önemli bir rolü vardır (Kessler, 2016). Bununla birlikte, 21. yüzyıl becerilerine sahip, kendini geliştirmeye çalışan bireyler yetiştirmenin önemi büyüktür (Sugishima, 2019). Ülkemizde özel/kamu fark etmeksizin Japonca eğitim veren kurumların sayısı, son yıllarda gözle görülür derecede artmaktadır. Bu bağlamda, 21. yüzyıl becerileri ve dijital okur-yazarlığı farkındalığına sahip, bu becerileri ve farkındalıklarını mesleki becerilerini geliştirmede kullanabilen, aynı zamanda teknolojik pedagojik bilgilerini kullanarak anlamlı öğrenme ortamı oluşturabilen Japonca Öğretmenlerinin varlığı büyük önem arz etmektedir. Bu nedenle, Japonca Öğretmeni yetiştiren kurumlarda hem teoride hem pratikte pedagojik ve teknolojik yaklaşımlarının bütüncül olarak yer alması gerekmektedir. Öğretmen adaylarının, mezun olduktan sonra da meslekî becerilerini nasıl geliştirebilecekleri, geliştirmek için nasıl yollar izlemeleri gerektiği, öğretmenlik mesleğinin sürdürülebilir meslekî gelişiminin, özellikle Japon Dili Eğitimi özelinde nasıl olabileceği konusunda pratik yaklaşımı temel alan bir müfredatla sunulabilir.

Daha büyük ölçekle düşünüldüğünde, Japonca öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine, teknolojik ve pedagojik bilgilerine katkı sunabilecek uluslararası politikaların belirlenmesi,

Japonca öğretmenlerinin TPAB farkındalığını artırabilir. Son olarak ulusal boyutta ise, öğretim yöntem ve materyallerini belirlemede çeşitlilik kazandırarak örnek teşkil edebilecek çalışmaların uygulanması, hem öğretmenler hem de kurumlar üzerinde olumlu faydalar sağlayabilir.

KAYNAKÇA

Akgündüz, D. ve Bağdiken, P. (2018). " Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Özgüven Düzeylerinin İncelenmesi". *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*(2), 535-566.

Akkoyunlu, B. ve Soylu, M. Y. (2010). "Öğretmenlerin Sayısal Yetkinlikleri Üzerine Bir Çalışma". *Türk Kütüphaneciliği*, *24*(4), 748-768.

Alpan, G. ve ALPAN, G. (2008). "Görsel Okuryazarlık ve Öğretim Teknolojisi". *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(2), 74-102.

American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). (2011). https://www.actfl.org/sites/default/files/publications/standards/NationalStandards2011.pdf (Erişim Tarihi: 28.06.2022)

Arpacı, G. (2022). "An Investigation Into Technological Pedagogical Content Knowledge In Face-To-Face And Online Education of In-Servıce EFL Teachers". Yüksek Lisans Tezi. Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.

Arslan, M. (2007). "Constructivist Approaches in Education". *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 40*(1), 41-61.

Bacanak, A., Karamustafaoğlu, O. ve Köse, S. (2003). "Yeni Bir Bakış: Eğitimde Teknoloji Okuryazarlığı". *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14* (14), 191-196.

Bailey, K. (1982). D. 1987. *"Methods of Social Research".* The Free Press: New York.

Bal, M. S. ve Karademir, N. (2013). "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Konusunda Öz-Değerlendirme Seviyelerinin Belirlenmesi". *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(2), 15-32.

Baran, E. ve Canbazoğlu Bilici, S. (2015). "Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Üzerine Alanyazın İncelemesi: Türkiye Örneği". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*(1), 15-32.

Baxter, J. A. ve Lederman, N. G. (1999). *"Assessment and Measurement of Pedagogical Content Knowledge"*. Springer, Dordrecht: New York.

Birinci, F. G. (2020). "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Bilişim Teknolojileri Üzerine Bir İnceleme". *Sakarya University Journal of Education*, *10*(2), 350-371.

Canbazoğlu Bilici, S., Yamak, H. ve Kavak, N. (2012). "Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarını Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisine Sahip Öğretmenler Olarak Nasıl Yetiştirebiliriz?" *IHES2012 Uluslararası Yükseköğretim Sempozyumu*, 17- 19 Ekim 2012, Aksaray. 97.

Cangül H.A. (2022). "Investigating The Relationship Between 21st-Century Skills And Technological Pedagogical Content Knowledge (Tpack) Of In-Service Early Childhood Educators", Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, The Graduate School Of Social Sciences Of Middle East Technical University, Ankara.

Chang, C. W., Pearman, C. ve Farha, N. (2012). "Second Language Acquisition: Implications of Web 2.0 and Beyond". *Critical Questions in Education*, *3*(2),52-64.

Chomsky, N. (1975). *"Reflections on Language"*. Pantheon: New York.

Christopher, P. (2004). What is Instructional Technology? A Personal Reflection.

https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1vetype=pdfvedoi=8e08bf02beaf33a1053b2e3da4c2750aed025c0d (Erişim Tarihi: 29.06.2023)

Clancy, Ú. ve Murray, L. (2016). *"CALL Tools for Listening and Speaking The Routledge Handbook of Language Learning and Technology"*. Routledge:New York.

Creswell, J. W. (2002). "*Eğitim Araştırmaları: Nicel ve Nitel Araştırmanın Planlanması, Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi"*. Edam: İstanbul.

Cüre, F. ve Özdener, N. (2008). "Öğretmenlerin Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) Uygulama Başarıları ve BİT'e Yönelik Tutumları". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *34*(34), 41-53.

Çakır, H., Çebi A. ve Özcan S. (2013). "BÖTE Nedir? Nasıl Tanımlanır? Okul Müzesiyle Başlayan Serüvenden İnsan Performans Teknolojilerine Uzanan Yolculuk". *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, *3*(2), 102-111.

Çetinkıran, Y. (2022). "Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) ile İlgili Yapılan Türkiye Kaynaklı Uluslararası Yayınların Bibliyometrik Analizi". Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Çiftci, S. ve Sağlam, A. (2023). "Yabancı Dil Eğitiminde Web 2.0 Araçları Kullanımının Yararları ve Zorlukları Üzerine Bir İnceleme". *International Journal Of Social Humanities Sciences Research*, *10*(91), 234-241.

Davies, G. ve Higgins, J. (1982). "*Computers, Language and Language Learning".* Centre for Information on Language Teaching and Research: London.

Demirel, Ö., Erdem, E., Filiz, K. O. Ç., Köksal, N. ve Şendoğdu, M. (2002). "Beyin Temelli Öğrenmenin Yabancı Dil Öğretiminde Yeri". *Marmara Üniversitesi AtatürkEğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 15*(15), 123-136.

Demirel, Ö., Seferoğlu, S. S. ve Yağcı, E. (2004). "*Materyal Geliştirme"*. Pegem A. Yayıncılık: Ankara.

Drake, R. L., Mcbride, J. M., Lachman, N. ve Pawlina, W. (2009). "Medical Education In The Anatomical Sciences: The Winds of Change Continue to Blow". *Anatomical Sciences Education*, *2*(6), 253-259.

Ekmekçi, E. (2018). "Examination of Studies Regarding Pre-Service EFL Teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) in Turkey". *International Journal of Eurasia Social Sciences/Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(34), 2180-2193.

Ely, D. P. (1963). *"The Changing Role Of The Audiovisual Process In Education-A Definition And A Glossary Of Related Terms".* National Education Association: Washington.

Erol, H. F. ve Gülcü, İ. (2016). "Yabancı Dil Olarak Türkçenin Bilgisayar Destekli Öğretimi ile İlgili Yabancı Öğrenci Görüşleri". *Electronic Turkish Studies*, *11*(3).

Ertmer, P. A. ve Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). "Teacher Technology Change: How Knowledge, Confidence, Beliefs, and Culture Intersect". *Journal of Research on Technology in Education, 42*(3), 255-284.

Fisher, T. (2006). "Educational Transformation: Is It, Like 'Beauty', In The Eye of The Beholder, or Will We Know It When We See It?". *Education and Information Technologies*, *11*(3), 293-303.

Gibson, D., Broadley, T., Downie, J. ve Wallet, P. (2018). "Evolving Learning Paradigms: Re-Setting Baselines And Collection Methods Of İnformation And Communication Technology In Education Statistics". *Journal Of Educational Technology and Society, 21*(2), 62-73.

Glesne, C. ve Peshkin. (1992)."*Becoming Qualitative Researchers: An Introduction".* Longman: New York.

Godwin-Jones, R. (2016). "*Culture, Language Learning, and Technology".* In L. Farr ve L. Murray (Eds.), *The Routledge Handbook of Language Learning and Technology*. Routledge: New York.

Gömleksiz, M. N. ve Elaldı, Ş. (2011). "Yapılandırmacı Yaklaşım Bağlamında Yabancı Dil Öğretimi". *Turkish Studies (Elektronik)*, *6*(2), 443-454.

Gürün, S. ve Tümer, E. İ. (2022). "Kuşakların Mobil Cihaz Kullanım Tercihleri ve Mobil Cihazların İnternet Alışverişinde Kullanımını Etkileyen Faktörler". *Türk Tarım ve Doğa Bilimleri Dergisi*, *9*(4), 1023-1032.

Güney, Ö. İ. (2022). Investigating The Relationshıp Between Turkish Efl Instructors' Attitudes Towards The Use Of Web 2.0 Tools And Their TPACK Ability Levels. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Healey, D. (2016). "Language Learning And Technology: Past, Present And Future. F. Farr, ve L. Murray (Ed.), *The Routledge Handbook Of Language Learning And Technology"*. Routledge. 9-25.

Hebb, D. O. (1952). *"The Role of Neurological Ideas In Psychology"*. D. Krech & G. S. Klein (Eds.), *Theoretical Models and Personality Theory*. Duke University Press: Durham.

Horzum, M. B. (2010). "Öğretmenlerin Web 2.0 Araçlarından Haberdarlığı, Kullanım Sıklıkları ve Amaçlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi". *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7*(1), 603-634.

İnce, B. (2015). "Matematik Öğretmenlerinin Teknolojinin Öğretim Süreçlerine Entegrasyonunda Yaşadığı Güçlüklerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Çerçevesinde Belirlenmesi". Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Ortaöğretim Fen ve Matematik Eğitimi, İzmir.

Japan Foundation (2012). *Japanese Language Education at the Secondary Level in Southeast Asian Countries- Developing Students' Competencies for the 21st Century.* Erişim: 29 Mayıs 2023, https://www.jpf.go.jp/e/project/japanese/teach/research/five_southeast_asia/dl/report_e.pdf

Karademirci, A. H. (2010). "Öğretim Teknolojileri: Tanımı ve Tarihsel Gelişimine Yeniden Bakmak". *Akademik Bilişim, 10*, 496.

Kaya, Z. (2006). "*Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme"*. Pegem A Yayıncılık: Ankara.

Kessler, G. (2016). "Technology Standards for Language Teacher Preparation. *The Routledge Handbook of Language Learning and Technology*." Routledge. 57-70.

Kimav, A. U. (2020). "İngilizce Öğretiminde Teknopedagojik Becerileri Geliştirmeye Yönelik Harmanlanmış Bir Hizmet İçi Eğitim Programı Tasarısı". Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Kline, S. J. (1985). "What Is Technology?". *Bulletin of Science, Technology ve Society, 5(3), 215-218.*

Koehler, M. J. ve Mishra, P. (2005). "What Happens When Teachers Design Educational Technology The Development of Technological Pedagogical Content Knowledge". *Journal of Educational Computing Research, 32*(2), 131-152.

Koehler, M. ve Mishra, P. (2009). "What Is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)?". *Contemporary Issues In Technology And Teacher Education*, *9*(1), 60-70.

Koehler, M. J., Mishra, P. ve Cain, W. (2013). "What Is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)?". *Journal of Education*, *193*(3), 13-19.

Korkmaz, Ö. ve Mahiroğlu, A. (2007). "Beyin, Bellek ve Öğrenme". *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *15*(1), 93-104.

Korucu, A. T., Ertuğrul, U. ve Handan, A. (2017). "Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Üzerine Yapılan 2010-2016 Dönemi Araştırmalardaki Eğilimler". *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(1), 104-133.

Kukulska-Hulme, A. (2013). "*Re-skilling Language Learners for a Mobile World".* The International Research Foundation for English Language Education (TIRF): Monterey.

Long, M. H. (1983). "Native Speaker/Non-Native Speaker Conversation And The Negotiation Of Comprehensible Input1". *Applied Linguistics*, *4*(2), 126-141.

Mahoney, C. (2009). "Teaching Culture in the Japanese Language Classroom: A NSW case study". *New voices volume 3: A Journal for Emerging Scholars of Japanese Studies in Australia*, (3), 104-125.

Metin, O. ve Ünal, Ş. (2022). "İçerik Analizi Tekniği: İletişim Bilimlerinde ve Sosyolojide Doktora Tezlerinde Kullanımı". *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *22*(Özel Sayı 2), 273-294.

Metin. M., Birişçi, S.ve Coşkun K. (2013). "Öğretmen Adaylarının Öğretim Teknolojilerine Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi". *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21 (4), 1345-1364.

Mishra, P. ve Koehler, M. J. (2006). "Technological Pedagogical Content Knowledge: A New Framework For Teacher Knowledge". *Teachers College Record, 108*(6), 1017-1054.

Mürütsoy, M. (2019). "Sosyal Medya Reklamlarında Ünlü Sporcu Kullanımının Tüketicilerin Satın Alma Davranışlarına Etkisi: X,Y ve Z Kuşağı Üzerine Niğde İlinde Bir Araştırma". Doktora Tezi. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Sugishima, N. (2019). “Current ICT in Japanese Language Education in Indonesia and its Future Direction”. *The 13th International Conference on Malaysia- Indonesia Relations (PAHMI)*. Padang. 77-81.

Oda R., Goto Y., Hoshi C., Nagata K., Aoki J. ve Akahori K. (2020). “Kaku kyōka nado ōdan-tekina puroguramingu kyōiku no jissen ni yoru shōgakkō kyōshi no hen'yō ni kansuru kōsatsu-Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) no keisei no kanten kara”. *STEM Kyōiku Kenkyū: Ronbunshi, 2*, 3-13.

Oktay, S. ve Çakır, R. (2013). “Teknoloji Destekli Beyin Temelli Öğrenmenin Öğrencilerin Akademik Başarıları, Hatırlama Düzeyleri ve Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerine Etkisi”. *Journal of Turkish Science Education, 10*(3*),* 3-23.

Oyanagi W. (2016). “Kyōin yōsei oyobi genshoku kenshū ni okeru gijutsu to kakawaru kyōiku-teki naiyō Tomo Shiki (TPACK) no ikusei puroguramu ni kansuru yobi-teki kenkyū.” *Kyōiku Media Kenkyū, 23* (1),15-31.

Oyanagi, W. ve Satake, Y. (2016). “Capacity Building In Technological PedagogicalContent Knowledge For Preservice Teacher”. *International Journal for EducationalMedia and Technology, 10(1*), 33-44.

Öner, D. (2010). “Öğretmenin Bilgisi Özel Bir Bilgi Midir? Öğretmek İçin Gereken Bilgiye Kuramsal Bir Bakış”. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 27*(2)*,* 23-32.

Özel, N. (2016). “Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Etkisiyle Değişen Bilgi Kaynakları, Hizmetleri ve Öğrenme Ortamları”. *Milli Eğitim Dergisi*, *45* (209), 270-294.

Öztürk, E. ve Horzum, M.B. (2011). “Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeğinin Türkçeye Uyarlaması”. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12(3),* 255-278.

Patton, M. Q. (1987). “*How To Use Qualitative Methods in Evaluation”*. Sage. Newsbury Park: London,

Prensky, M. (2001). “Digital Natives, Digital Immigrants Part 2: Do They Really Think Differently?” *On The Horizon*, *9*(6), 1-6.

Reagan, T. (1999). “Constructivist Epistemology and Second/Foreign Language Pedagogy”. *Foreign Language Annals*, *32*(4), 413-425.

Reiser, R. A. (2002). “What Field Did You Say You Were In? Defining and Naming Our Field”. In R. A. Reiser, ve J. V. Dempsey (Eds.), Instructional Design and Technology, New Jersey: Pearson.

Saettler, P. (1990). “Behaviorism and Educational Technology. In The Evolution of American Educational Technology”. 286-317. Englewood, CO: Libraries Unlimited.

Sakaue H., Yamashita Y., Shimuzu Y., Tokushima Y., Tonooka T., Kiyoto K., Nagata T. ve Moriyama J. (2023). “Chūgakkō kyōin-muke nihongohan Contextualized TPACK shakudo no sakusei to datōsei no kentō”. *Nihon kyōiku kōgakukai ronbunshi*, *44 (2*), 343-354.

Schmidt, D.A., Baran, E., Thompson, A.D., Mishra, P., Koehler, M.J. ve Shin, T.S. (2009). “Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): The Development and Validation of an Assessment Instrument for Preservice Teachers”. *Journal of Research on Technology in Education, 42(2*), 27.

Science and Society Committee (SSC), Teaching about Science, Technology and Society in Social Studies: Education for Citizenship in the 21st Century, Approved by NCSS Board of Directors, 1989. http://www.socialstudies.org

Shulman, L. S. (1986). “Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching”. *Educational Researcher, 15(2)*, 4–14.

Shulman, L. S. (1987). “Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform”. Harvard Educational Review, *57*(1), 1-22.

Silber, K. H. ve Foshay, W. R. (2006). “Designing Instructional Strategies: A Cognitive Perspective. *Handbook of Human Performance Technology”*. Pfeiffer: SanFrancisco

Stewart, J., Charles-Cash, B., & William, I. (1985). “Principles and Practices”. *Dubuque, Iowa: WC Brown Publishers*, USA.

Stockwell, G. ve Hubbard, P. (2013). "Some Emerging Principles For Mobile-Assisted Language Learning". *The International Research Foundation for English Language Education*, *2013*, 1-14.

Şahin, M. (2014). Öğretim Materyallerinin Öğrenme-Öğretme Sürecindeki İşlevine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *23*(3), 995-1012.

Tabach M. (2011). "A Mathematics Teacher's Practice in a Technological Environment: A Case Study Analysis Using Two Complementary Theories". *Tech Know Learn, 16*. 247–265.

Temizyürek, F. ve Ünlü, O. N. (2015). "Dil Öğretiminde Teknolojinin Materyal Olarak Kullanımına Bir Örnek: Flipped Classroom" . *Bartın University Journal of Faculty of Education*, *4*(1), 64-72.

Terashima, K., Koshimizu, T. ve Fujiyama, A. (2016). "An Analysis on the "The Skills of ICT Use In Education" of Pre-Service Teachers Through The Micro-Teaching In The Lectures Involving Subject Teaching Method," . *Journal of Educational Media Research*, *22*(2), 21-31.

Timur, B. ve Taşar, M. F. (2011). "Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öz Güven Ölçeğinin (TPABÖGÖ) Türkçeye Uyarlanması". *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *10*(2), 839-856.

Türk Eğitim Derneği (TED). (2009).

https://www.ted.org.tr/wpcontent/uploads/2019/04/Ogretmen_Yeterlik_Kitap_Ozetpor.pdf (Erişim Tarihi: 13.07.2022)

UNESCO. (2011). UNESCO ICT Competency Framework for Teachers. Paris: UNESCO

https://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214694.pdf (Erişim Tarihi: 28.06.2022)

Yılmaz, B. (1998). "Bilgi Toplumu: Eleştirel Bir Yaklaşım". *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, *15*(1). 147-158.

Watson, D. (1997). *"A Dichotomy Of Purpose: The Effect On Teachers Of Government Initiatives in Information Technology"*. D. Passey, B. Samways (Eds*.), "Information*

Technology: Supporting Change Through Teacher Education". Chapman & Hall: London.

Wesley C. M. (1984). "*A Brief History of Educational Technology"*. Educational Media Yearbook: Washington.

Woolfolk, A. E. (1993). "Educational Psychology" (5th ed.). Allyn & Bacon: Boston.

Wu, Y. T. (2013). "Research Trends in Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) Research: A Review Of Empirical Studies Published in Selected Journals From 2002 to 2011". *British Journal Of Educational Technology*, *44*(3), E73-E76.

Yagisawa F. ve Horita, T. (2019). "Jidō ga jōhō tanmatsu o katsuyō suru jugyō ni oite mochii rare ru kyōshi no chishiki gijutsu to kakawaru kyōiku-teki naiyō chishiki (TPACK) ni yoru ruikei-ka to saibun-ka". *Kyōiku media kenkyū, 25*(2*),* 29-43.

Yeşilyurt, Ş. (2019). "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Web 2.0 Araçları". *XI. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu*, *2053*, 2067.

Yıldırım, A. (2014). "İnternetin Görünen Yüzü". *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, *2014*(3), 51-59.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *"Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri"*. Seçkin Yayıncılık: Ankara.

Yükselen, C. (2007). "*Pazarlama İlkeler-Yönetim Örnek Olaylar"*. Detay Yayıncılık: Ankara.

Zengin, Ö. ve Aksu, M. (2017). "A Review Study on the Integration of Technology into Foreign Language Education in Turkey". *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences, 50* (2), 79-104.

EKLER

EK 1

ETİK KURUL İZNİ

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu
Bilimsel Araştırma Etik Kurulu

Sayı : E-84026528-050.01.04-2200250040 21.10.2022
Konu : Başvuru İncelenmesi

Sayın Emine Bihter ÇAKIR DEMİR

Yürütücülüğünüzü yapmış olduğunuz 2022-YÖNP-0790 nolu projeniz ile ilgili Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'nun almış olduğu 20.10.2022 tarih ve 17/07 sayılı kararı aşağıdadır.

Bilgilerinize rica ederim.

KARAR 07- Sorumlu yürütücülüğünü **Doç. Dr. Tolga ÖZŞEN**'in yaptığı ve proje araştırmacısı **Emine Bihter ÇAKIR DEMİR** tarafından gerçekleştirilen "Japonca öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgileri ile öğretim teknolojileri kullanımına ilişkin tutumlarının arasındaki ilişkinin incelenmesi" başlıklı araştırmasının, Bilimsel Araştırmalar Etik Kurul ilkelerine **uygun** olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ
Kurul Başkanı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Kodu: TPEPETU Belge Takip Adresi: dogrulama.comu.edu.tr

Adres: Onsekiz Mart Üniversitesi Terzioğlu Yerleşkesi Çanakkale
Telefon No: (0 286) 2180018 Faks No:
e-Posta:
Kep Adresi: comu@hs01.kep.tr
İnternet Adresi: https://www.comu.edu.tr
Bilgi için : Emine Ateş
Fen Bilimleri Enstitüsü Etik Kurulu Memur
Telefon No: (0 286) 2180018 - 1040

EK 2
BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM METNİ

BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM METNİ

Sizi Doç. Dr. Tolga ÖZŞEN danışmanlığında ve Emine Bihter ÇAKIR DEMİR tarafından yürütülen *"Japonca Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgileri İle Öğretim Teknolojileri Kullanımına İlişkin Tutumlarının Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"* başlıklı Yüksek Lisans tezi kapsamında yürütülen araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı Japonca öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerine dayanarak, hangi öğretim teknolojilerini nasıl ve ne amaçla kullandıklarını incelemektir. Araştırmada sizden tahminen 1 saat ayırmanız istenmektedir. Araştırmaya sizin dışınızda tahminen 15 kişi katılacaktır. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacaktır.

☐ Araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

☐ Araştırmaya katılmayı kabul etmiyorum.

Giriş

Bu görüşmede söyleyeceklerinizi araştırmacı(lar) dışında herhangi biri dinlemeyecek ve izlemeyecektir. Toplanan veriler **yalnızca** bilimsel amaçla kullanılacak olup, görüşme esnasındaki konuşmalarınız ve kişisel verileriniz araştırma sonuçlanırken ve sonuçlandıktan sonraki tüm süreçlerde tümüyle **gizli** kalacak olup, çalışma tamamlandıktan sonra tüm veriler araştırmacı(lar) tarafından imha edilecektir.

Görüşmeye başlamadan önce sesli ve/veya görüntülü kayıt ile ilgili bir itirazınız/sorunuz varsa, görüşmeye başlamadan önce belirtmeniz rica olunur.

EK 3
GÖRÜŞME SORU KÂĞIDI

EK 1. GÖRÜŞME SORU FORMU

*"**Japonca Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ve Öğretim Teknolojilerinin Kullanımına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"*** adlı çalışmaya ilişkin görüşme soru formu.

Sayın Katılımcı,

Bu çalışmada, "***Japonca Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ve Öğretim Teknolojilerinin Kullanımına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"*** adlı yüksek lisans tez araştırması kapsamında Türkiye'deki Japonca öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) kavramına yönelik farkındalık ve tutumları, ayrıca öğretim teknolojilerine ilişkin farkındalık ve tutumları incelenecektir.

Araştırmaya katılım **gönüllülük** esasına dayalıdır. Bu görüşmede söyleyeceklerinizi araştırmacı(lar) dışında herhangi biri dinlemeyecek ve izlemeyecektir. Toplanan veriler **yalnızca** bilimsel amaçla kullanılacak olup, görüşme esnasındaki konuşmalarınız ve kişisel verileriniz araştırma sonuçlanırken ve sonuçlandıktan sonraki tüm süreçlerde tümüyle **gizli** kalacaktır.

Görüşme formunda 10 soru yer almaktadır. Görüşmenin yaklaşık 1 saat süreceği öngörülmektedir. Görüşmeye başlamadan önce sesli ve/veya görüntülü kayıt ile ilgili bir itirazınız/sorunuz varsa, görüşmeye başlamadan önce belirtmeniz rica olunur.

Araştırmaya katılmayı kabul ederek, görüşme esnasında sorulara şeffaf cevaplar vermeniz çalışmanın güvenilirliğine büyük katkı sağlayacaktır.

Çalışmaya katılımınız ve süregelen iş birliğiniz için teşekkür ederiz.

(Bu tanım katılımcıya doğrudan sesli olarak okunmuştur.) NOT: Bu çalışmada yer alan TPAB kavramını; öğretmenin sahip olması gereken bilgiler ile teknoloji bilgisinin de dâhil edilerek, teknolojinin olumlu yönde kullanılmasının "hangi yollarla" veya "nasıl" olacağı vb. soruları barındıran bilginin tamamı olarak dikkate alabilirsiniz.

Araştırmacı	**Danışman**
Emine Bihter ÇAKIR DEMİR	Doç. Dr. Tolga ÖZŞEN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
LEE Japon Dili Eğitimi Anabilim Dalı	Japon Dili Eğitimi Anabilim Dalı

Ön Bilgi Soruları

1. Çalıştığınız kurum devlet mi yoksa özel bir kurum mudur?
2. Kaç senedir Japonca öğretmenliği yapıyorsunuz?
3. Mezun olduğunuz üniversite ve bölüm nedir?

Görüşme Soruları

1. Kullandığınız öğretim yöntem ve teknikleri hakkında kısaca bilgi verir misiniz?
2. Kullandığınız öğretim yöntemlerini hangi öğretim teknolojileri ile desteklemeyi tercih ediyor musunuz? Tercih etme sebepleriniz nelerdir?
3. Öğretim teknolojilerini kullanırken sınıf yönetiminizi nasıl sağlıyorsunuz?
4. Ölçme ve değerlendirmeyi gerçekleştirirken öğretim teknolojilerinden yararlanıyor musunuz? Yararlanıyorsunuz sebepleriniz nelerdir?
5. Öğrencilerinizin Japonca öğrenmesinde ve Japonca dil becerilerini artırmada öğretim teknolojilerinin/teknolojinin nasıl bir rolü düşünüyorsunuz?
6. Japonca öğretimi ile ilgili olan gelişmeleri ne sıklıkla takip ediyorsunuz? Takip ettiğiniz kaynak veya platformlardan bahsedebilir misiniz?
7. Derste kullandığınız öğretim materyallerini kendiniz mi tasarlıyorsunuz? Hayır ise; tasarlarken hangi kaynakları kullanmayı tercih ediyorsunuz?

Eklemek veya sormak istediğiniz bir husus var mıdır?

Görüşme (...) saat ve dakikada sonlanmıştır. Katılımınız için çok teşekkür ederiz.